DİJİTAL KÜTÜPHANE KANALI

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/0029VbDHv8uE50Us4IvMoc0Y

ISSN:1308-2140

Volume 9 Issue 2 Winter 2014

Volume 9/2 Winter 2014

TURKISH STUDIES

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

SOSYAL BİLİMLER

TURKISH STUDIES

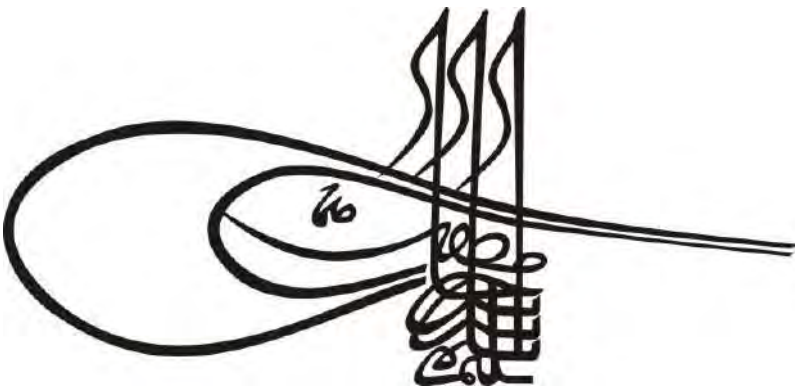
Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - https://rantey.org

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 yayınlananuluslararasıhakemli 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 indeslere 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 9/2 Winter 2014

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
Hanife ALKAN-Mehmet Burak ÇAKIN

Yayın Kurulu/Editorial Board
Fatma S. KUTLAR OĞUZ - Orhan K. TAVUKÇU
Ali AKAR-Dursun Ali TÖKEL
M. Vefā 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

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 BRENDEMOEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDİU
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gülnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV-Osman KÖSE
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekstan	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 BRENDEMOEN	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 TAŞĞIN	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	Mancester Üniversity
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

Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU	Ondokuz Mayıs Ü.
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut KAPLAN	Fatih Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN	Ondokuz Mayıs Ü.
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet İNBAŞI	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Menderes COŞKUN	Süleyman Demirel Ü.
Prof. Dr. Metin AKKUŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM	Karadeniz Teknik Ü.
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU	Girne Amerikan Ü.
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. O. Kemal TAVUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ	Süleyman Demirel Ü.
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Prof. Dr. Saadettin GÖMEÇ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Songül TAŞ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Şener DEMİREL	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Yakup ÇELİK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KARAKAYA	Goethe University
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ	Ege Üniversitesi
Ass. Prof. Yuu KURIBAYASHI	Okayama University

Doç. Dr. Abdullah İLGAZİ	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Abdülhalim AYDIN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK	Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet YİĞİT	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Alaattin KARACA	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Alparslan CEYLAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Bahir SELÇUK	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram Ali KAYA	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir ÇINAR	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent BAYRAM	Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Cafer ÇİFTÇİ	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdoğan ERBAY	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan AYDIN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR	Hacette Üniversitesi
Doç. Dr. Gül TUNÇEL	GaziÜniversitesi

Doç. Dr. Güray KIRPIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice ŞİRİN USER	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Hikmet KORAŞ	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin GÜFTA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Halil TUĞLUK	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail TAŞ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet BEŞİRLİ	Çankırı Karatekin Ü.
Doç. Dr. Mehmet ÇOG	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜMÜŞKILIÇ	Fatih Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Naci ÖNAL	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ZAMAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Metin ARIKAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Mevlüt GÜLTEKİN	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA	Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Muharrem DAŞDEMİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Muharrem DAYANÇ	Eskişehir Osmangazi Ü.
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Nergis BİRAY	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin T. KARACA	Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Sami KILIÇ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban DOĞAN	Abant İzzet Baysal Ü.
Doç. Dr. Şahin KÖKTÜRK	Ondokuz Mayıs Ü.
Doç. Dr. Tarık ÖZCAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL	Nevşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Turgut TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Turhan ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ülkü ELİUZ	Karadeniz Teknik Ü.
Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar ŞENLER	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz BAYRAM	Ondokuz Mayıs Ü.
Doç. Dr. Yunus BALCI	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ÇETİNDAĞ	Fatih Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GENCER	Abant İzzet Baysal Ü.
Doç. Dr. Nadir İLHAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Osman KÖSE	Ondokuz Mayıs Ü.
Doç. Dr. Serkan ŞEN	Ondokuz Mayıs Ü.

Yrd. Doç. Dr. Abdullah KÖK	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adem İŞCAN	Gaziosmanpaşa Ü.
Yrd. Doç. Dr. Adem ÖGER	Nevşehir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali Emre ÖZYILDIRIM	Yıldız Teknik Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ali YILDIZ	İstanbul Arel Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alptekin YAVAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yrd. Doç. Dr. Aydın KIRMAN	Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayfer YILMAZ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cafer GARİPER	Süleyman Demirel Ü.
Yrd. Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ	Muğla Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKIN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL	Ondokuz Mayıs Ü.
Yrd. Doç. Dr. Ebru Burcu YILMAZ	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ekrem AYAN	Muğla Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul AYDIN	Doğu Akdeniz Ü.
Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih USLUER	TOBB Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Filiz ÇOLAK	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda KARA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Galip GÜNER	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARI	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil ERDEMİR	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Ü.
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTIR	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Mehmet Akif Ersoy Ü.
Yrd. Doç. Dr. Huriye ALTUNER	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞANLI	Eskişehir Osmangazi Ü.
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Fatih KANTER	Ardahan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet EKİZ	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN	Ç. Onsekiz Mart Ü
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat KACIROĞLU	Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZŞAHİN	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Musa Şamil YÜKSEL	Ege Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ARSLAN	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK	Muğla Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜSTÜNOVA	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak DURANLI	Ege Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mücahit COŞKUN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nafi YALÇIN	Melikşah Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nedim BAKIRCI	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nesime CEYHAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurullah ULUTAŞ	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DURMUŞ	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Önder SEZER	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özgür AY	Uşak Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Özlem NEMUTLU	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖZHER KOÇ	Osmaniye Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serdar Uğurlu	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seval ŞAHİN GÜMÜŞ	Mimar Sinan -GS Ü.
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai COŞKUN	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST	Yıldırım Beyazıt Ü.
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR	Eskişehir Osmangazi Ü.
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şaban KARASAKAL	Abant İzzet Baysal Ü.
Yrd. Doç. Dr. Şevkiye KAZAN	Mehmet Akif Ersoy Ü.
Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN	Ondokuz Mayıs Ü.
Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuba Işınsu İSEN-DURMUŞ	TOBB Ekonomi ve Tek. Ü.
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin MUMCU AY	Adnan Menderes Ü.
Yrd. Doç. Dr. Yunus AYATA	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zehra GÖRE	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeki ÇEVİK	Balıkesir Üniversitesi

Dr. İlyas KARABIYIK	Erzincan Üniversitesi
Dr. Murat ŞENGÜL	Fırat Üniversitesi
Dr. Nezir TEMUR	Gazi Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Abdulkadir EVGİN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Prof. Dr. Erkan YAR	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Esra BURCU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Faruk TOPRAK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. H. Seval KÖSE	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Hidayet AYDAR	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Okan YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Prof. Dr. Ömür BÜTEV DOLGUN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ	Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir BALCI	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Tevhit AYENGİN	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Doç. Dr. A. Cüneyt EREN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulhalim AYDIN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ahsen ARMAĞAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Doç. Dr. Ayhan BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz YANIKLAR	Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Doç. Dr. Damla BULUT	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Davut KILIÇ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün SERİNDAĞ	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Fazlı ARSLAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Hanife Nâlân GENÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan SOYSALDI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail BOYACI	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir PAKSOY	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ	Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Doç. Dr. Mehmet ÇOG	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KÖÇER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Veli ATMACA	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar KAYA	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer KURTASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha SEÇKİN	Aksaray Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adem ÇATAK	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Serdar AYTAÇ	Harran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TARCAN	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK	Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat GÖKÇE	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali KUZUDİŞLİ	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN	Ardahan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan NAKİBOĞLU	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cemile Zehra KÖROĞLU	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elçin ESMER	Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elifhan KÖSE	Karamanoğlu Mehmet Bey Ü.
Yrd. Doç. Dr. Emin Erdem KAYA	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Yrd. Doç. Dr. Emine Filiz DÜRÜK	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Enes ERDİM	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan ARI	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yrd. Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Evren ALTINKAŞ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih İMAT	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halide ASLAN	Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil HACIMÜFTÜOĞLU	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilal YAKUT İPEKOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖZ	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞANVER	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Ali KÖROĞLU	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Fatih GENÇ	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet KAÇMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖZTEL	Kırklareli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ	Namık Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ELMALI	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Ü.

Yrd. Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer MALKOÇ	Kırklareli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nur Ahmet KURBAN	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nuri KARABULUT	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özcan GÜNGÖR	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Saffet KARTOPU	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih SEYHAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selami ÖZSOY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sengün Meltem ACAR	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seyit COŞKUN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şaban KARASAKAL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tamer KAVURAN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Ayşegül KARABAY	Çukurova Üniversitesi
Dr. Bülent ŞENER	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Dr. Muammer ÖZTÜRK	THY A.O. Havacılık Akademisi
Dr. Murat ŞENGÜL	Fırat Üniversitesi
Dr. Onur TOPOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Onur KÖKSAL	Selçuk Üniversitesi
Recep AKSU	Dicle Üniversitesi
Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	
Dr. Yar Ali METE	Trakya Üniversitesi

Editörden...

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

TÜRKİYENİN ÖĞRETMEN PROFİLİ
TURKEY'S TEACHER PROFILE
İlkay ABAZAOĞLU
Osman YILDIRIM
Yılmaz YILDIZHAN
1-20

YENİ İLK ORTA VE LİSE KIYAFET YÖNETMELİĞİNİN VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
THE NEW FIRST MIDDLE AND HIGH SCHOOL DRESS CODE FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS AND STUDENTS
Ahmet AKBABA
Mehmet KONAK
21-40

ARDAHAN İLİNİN TUBİTAK PROJELERİNE KATILMAMA NEDENLERİ VE ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA KAYGILARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF NON-ATTENDANCE OF THE SECONDARY EDUCATION SCHOOLS IN ARDAHAN TO TUBITAK PROJECTS AND STUDENT'S RESEARCH ANXIETIES FROM THE POINT OF SOCIA-DEMOGRAPHIC VARIANCES
Alptürk AKÇÖLTEKİN
41-51

TÜRKİYE'NİN DEMOKRASİYE GEÇİŞ SÜRECİ VE LAİKLİK ANLAYIŞININ DEĞİŞMESİNDE BİR DÖNÜM NOKTASI: CHP'NİN YEDİNCİ OLAĞAN KURULTAYI
TURKEY'S TRANSITION TO DEMOCRACY AND A MILESTONE FOR CHANGE OF SECULARISM IDEA: SEVENTH ORDINARY MEETING OF CHP
Ramazan AKKIR
53-65

AGSSL MÜZİK BÖLÜMÜ MEZUNLARININ 'GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMLERİ'NDEKİ AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ
A STUDY OF ACADEMIC SUCCESSES IN FINE ARTS FACULTIES, MUSIC DEPARTMENTS OF THOSE WHO GRADUATED FROM AGSSL MUSIC DEPARTMENT
Cahit AKSU
Koray ÇELENK
67-87

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇME VE YETİŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ
IDEAS OF EDUCATORS ABOUT APPLICATION OF NATIONAL EDUCATION MINISTRY ON CHOSING AND GROWING SCHOOL ADMINISTRATORS
Vedat AKTEPE
89-105

ÇEVRE DOSTU BİR PEYGAMBER: HZ. MUHAMMED
AN ECO-FRIENDLY PROPHET: HZ. MUHAMMAD
Hüseyin AKYÜZ
107-126

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ UYGULAMADA KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLERE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ
THE SUGGESTIONS AND OPINIONS FOR THE PROBLEMS OF MENTAL RETARDATION PRACTICUM STUDENTS WHICH ARE ENCOUNTERED ON TEACHING PRACTICUM
Serpil ALPTEKİN
Murat VURAL
127-139

THE EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION COURSES IN TERMS OF EDUCATIONAL ATTAINMENTS OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS
ÖZEL EĞİTİM DERSLERİNİN İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAZANIMLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Esra ALTINTAŞ
Sare ŞENGÜL
141-159

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI VE KURUMSAL İTİBARA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS ON SCHOOL PRINCIPALS' MANAGEMENT STYLES AND THE SCHOOLS CORPORATE REPUTATION
Türkan ARGON
Ümit DİLEKÇİ
161-181

HİTİT METİNLERİNDE GEÇEN "mLUPAKKİ" ÜZERİNE BİR İNCELEME
A RESEARCH ON LUPAKKI MENTIONED IN HITTITE TEXTS
Nursel ASLANTÜRK
183-202

PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE ÜSTBİLİŞSEL DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE COGNITIVE BEHAVIORAL PROBLEM SILVING PROCESS
Hasan AYDEMİR
Yasemin KUBANÇ
203-219

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY WITH STRUCTURAL EQUATION MODEL
Solmaz AYDIN
221-230

FARKLI TUZ SEVİYELERİNDEKİ TOPRAKLARIN PAMUK VERİMİNE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ VE UYDU VERİLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ (ŞANLIURFA, HARRAN OVASI; İMAMBAKIR SULAMA BİRLİĞİ)
THE IMPACT DETERMINATION ON COTTON YIELDS OF SOILS WHICH HAVE DIFFERENT SALT LEVELS AND ITS RELATION WITH SATELLITE DATA(ŞANLIURFA İMAMBAKIR HARRAN PLAIN IRRIGATION ASSOCIATION)
Murat AYDOĞDU
Mustafa H. AYDOĞDU
Mehmet Ali ÇULLU
231-250

AMANOS DAĞLARININ ORTA KESİMİ VE YAKIN ÇEVRESİNİN İKLİM ÖZELLİKLERİ
CLIMATIC CHARACTERISTICS AT THE CENTRAL UPLANDS AND SURROUNDING AREAS IN THE AMANUS MOUNTAINS
Ahmet Serdar AYTAÇ
Adnan SEMENDEROĞLU
251-289

SİYASET FELSEFESİNDE ELE ALINIŞ BİÇİMİYLE ÖZGÜRLÜK MESELESİ (ÜÇ FARKLI ÖZGÜRLÜK ANLAYIŞI)
THE PROBLEM OF LIBERTY AS IT HAS BEEN ADDRESSED IN POLITICAL PHILOSOPHY (THREE DIFFERENT CONCEPTIONS OF LIBERTY)
Hüseyin BAL
291-304

DEVELOPING A CRICTICAL EYE THROUGH REASONING FALLACIES
ELEŞTİREL BAKIŞ AÇISINI MUHAKEME YANLIŞLARI KULLANARAK GELİŞTİRME
Mehmet BARDAKÇI
305-319

SATISFACTION LEVELS OF TEACHERS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES IN TURKEY
ÜLKEMİZDE DÜZENLENMEKTE OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN MEMNUNİYET DÜZEYİ
Adem BAYAR
İlker KÖSTERELİOĞLU
321-333

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 4+4+4 UYGULAMASI SONUCUNDA YAŞADIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)
AN EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PROBLEMS 1ST GRADE STUDENTS ENCOUNTERED AS A RESULT OF 4+4+4 APPLICATION
(THE PROVINCE OF MUGLA SAMPLE)
Necdet AYKAÇ
Hasret KABARAN
Ersin ATAR
Hilal BİLGİN
335-348

DENİZLİ İLİ ÇARDAK İLÇESİ SÖĞÜT KÖYÜ GELİN DONLARI
DENİZLİ CITY ÇARDAK PROVIDENCE SÖGÜT VILLAGE BRIDE UNDER PONTS
Emel BULMUŞ
Saadet BEDÜK
349-362

GÜZEL SANATLAR LİSESİ VİYOLA ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ TÜRK MÜZİĞİ KONULARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
THE OPINIONS OF TEACHERS IN VIOLA EDUCATION PROGRAMME AT FINE ARTS HIGH SCHOOLS ABOUT TURKISH MUSIC TOPICS
Damla BULUT
Rüstem KILINÇ
363-376

ENVANTER VE DEĞERLEME, MÜZELERDE ENVANTER VE DEĞERLEME ÜZERİNE BİR İNCELEME
INVENTORY AND VALUATION, THE MUSEUMS A REVIEW OF THE INVENTORY AND VALUATION
Ayşe Nur BUYRUK AKBABA
377-390

XVI. YÜZYILIN İLK YARISINDA TÜRK-FRANSIZ İLİŞKİLERİ, KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN - I. FRANÇOİS İTTİFAKI
TURKISH-FRENCH RELATIONS IN THE FIRST HALF OF 16TH CENTURY, SULEIMAN THE MAGNIFICENT & FRANCIS I OF FRANCE ALLIANCE
İsmail CERAN
391-427

OKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMAYA BİR BAKIŞ
VALUES EDUCATION AT SCHOOLS AND ITS PRACTICE IN TURKEY
Nazlı CİHAN
429-436

THE PLACE OF MIND AND HEART, OUR INDIVIDUAL DIFFERENCES, IN EDUCATION
BİREYSEL FARKLILIKLARIMIZ OLAN AKIL VE KALBİN EĞİTİMDEKİ YERİ
Mehmet ÇAKMAKKAYA
437-445

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ÖNEMİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ
IMPORTANCE OF DRAMA METHOD IN SOCIAL STUDIES COURSE AND ITS MODEL IMPLEMENTATION
Tekin ÇELİKKAYA
447-470

BİTKİ ÖRTÜSÜ DEĞİŞİMLERİNİN 16 GÜNLÜK PERİYOTLAR HALİNDE İZLENMESİ: MARDİN İLİ ÖRNEĞİ (2000-2010)
MONITORING CHANGES OF VEGETATION COVER IN PERIODS OF 16-DAYS: MARDIN CITY CASE (2000-2010)
Mehmet Ali ÇELİK
Ali Ekber GÜLERSOY
471-494

TARSÛSÎ'NİN "ENMÛZECU'L-ULÛM"UNDA TEFSİR
TAFSEER IN TARSUSI'S ANMUZAJ AL-ULUM
Mehmet ÇİÇEK
495-521

KUR'AN VE SÜNNET IŞIĞINDA EVRENSEL BARIŞIN VAZGEÇİLMEZİ "MÜSAMAHA- KOLAYLIK"
"INDULGENCE / CONVENIENCE" : THE INDISPENSABLE OF UNIVERSAL PEACE IN THE LIGHT OF THE QURAN AND THE SUNNAH
Şaban ÇİFTÇİ
523-537

TÜRKİYE GÜRCİSTAN EKONOMİK VE SİYASİ İLİŞKİLER KAPSAMINDA SARP SINIR KAPISININ ANALİZİ
THE ANALYSIS OF SARP BORDER CROSSING IN RELATION TO ECONOMICAL AND POLTICAL AFFAIRS OF TURKEY AND GEORGIA
Ahmet DENİZ
Rabiye ASLAN
539-558

SSCB'NİN KÜLLERİNDEN DOĞAN GÜCÜN LİDERİ: VLADIMIR PUTIN VE RUSYA POLİTİKASI
A LEADER FROM THE POWER FROM THE ASHES OF THE USSR: VLADIMIR PUTIN AND RUSSIAN POLITICS
Taşkın DENİZ
559-575

ÖĞRETMENLERİN SINIF ORTAMINDA KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE BU DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ
UNDESIRABLE BEHAVIORS FACED BY TEACHERS IN CLASSROOM ENVIRONMENT AND COPING STRATEGIES WITH THESE BEHAVIORS
Celal Tayyar UĞURLU
Soner DOĞAN
Gamze ŞÖFÖRTAKIMCI
Deniz AY
Hızır ZORLU
577-602

YENİ (12 YILLIK) EĞİTİM SİSTEMİ, KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE DÜNYADAKİ UYGULAMALARDAN BAZILARININ İNCELENMESİ
THE NEW (12 YEAR) EDUCATION SYSTEM, ENCOUNTERED PROBLEMS AND ITS APPLICATIONS IN THE WORLD
Mustafa DURMUŞÇELEBİ
Abdulkadir BİLGİLİ
603-621

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014

KIRAAT FARKLILIKLARININ FÂTİHA SÛRESİNİN YORUMLANMASINDAKİ ROLÜ
THE ROLE OF KIRAAT DIFFERENCES FOR INTERPRETATION OF SURAH FATIHA
A. Cüneyt EREN
İbrahim ULUDAŞ
623-637

ERGENLERİN ŞİDDET EĞİLİMİNE ETKİ EDEN AİLEVİ FAKTÖRLER
FAMILY FACTORS AFFECTING VIOLENT TENDENCY IN ADOLESCENTS
Cem GENÇOĞLU
Hatice KUMCAĞIZ
Kurtman ERSANLI
639-652

ALMANYA'DAKİ TÜRK MEDYASININ YENİ MEDYAYA ENTEGRASYON BİÇİMLERİ
INTEGRATION FORMS OF THE TURKISH MEDIA IN GERMANY TO THE NEW MEDIA
Mehmet Gökhan GENEL
653-671

OYUN DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN 4. SINIF KESİRLER KONUSUNDAKİ ERİŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ
THE EFFECTS OF GAME-SUPPORTED MATHEMATICS LEARNING UNIT OF FRACTIONS OF 4. GRADE ACHIEVEMENT AND PERMANENCE
Yasin GÖKBULUT
Emel YÜCEL YUMUŞAK
673-689

ADAY ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI
THE PERCEPTION OF CANDIDATE TEACHERS RELATED TO COMPETENCIES IN CLASSROOM MANAGEMENT
Necmi GÖKYER
Fulya ÖZER
691-712

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014

DENİZLİLİ MEHMED FEVZÎ EFENDİ'NİN "HADÂİK-İ HAMÎDİYYE NÂM AHLÂK RİSALESİ" ÇERÇEVESİNDE AHLÂKÎ ERDEMLER
MORAL VALUES IN THE TEXT OF "HADAIK-I HAMIDIYYA FAME MORALITY TREATISE" WRITTEN BY MEHMED FEVZI EFENDI FROM DENIZLI
Kemal GÖZ
713-725

MEHMET FUAT GÜNDÜZALP'İN TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ
THE PLACE AND IMPORTANCE OF MEHMET FUAT GÜNDÜZALP IN HISTORY OF TURKISH EDUCATION
Mustafa GÜÇLÜ
727-739

TARSUS ŞEHRİNİN ALANSAL GELİŞİMİNE (1985-2011) EKOLOJİK BAKIŞ
ECOLOGICAL OVERVIEW TO SPATIAL DEVELOPMENT (1985-2011) OF TARSUS CITY
Ali Ekber GÜLERSOY
Mehmet Ali ÇELİK
Mehmet Emin SÖNMEZ
741-759

YÖNTEM OLARAK MÜHENDİSLİK-DİZAYNA VE DERS MATERYALİ OLARAK LEGOLARA ÖĞRETMEN İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF IN SERVICE AND PRE SERVICE SCIENCE TEACHERS' PERSPECTIVES ABOUT ENGINEERING-DESIGN AS AN INSTRUCTIONAL METHOD AND LEGOS AS AN INSTRUCTIONAL MATERIAL
Kibar SUNGUR GÜL
İsmail MARULCU
761-786

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF INFORMATION LITERACY AND MEDIA LITERACY LEVELS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES
İlknur GÜVEN
787-*800*

KURTUBÎ TEFSİRİNDE İSTİARE SANATI
THE ART OF METAPHOR IN THE TAFSIR OF KURTUBÎ
Osman KABAKÇILI
801-810

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ARAŞTIRMASI
NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY GENDER PERCEPTION RESEARCH
Leyla KAHRAMAN
A. Burak KAHRAMAN
Nihan OZANSOY
Hüsniye AKILLI
Aysel KEKİLLİOĞLU
Ayşegül ÖZCAN
811-831

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE ÇEVRE KONULARIYLA İLGİLİ KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
RELATIONSHIP BETWEEN THE MEDIA LITERACY AND ATTITUDES TOWARDS READING BOOKS ON ENVIRONMENTAL ISSUES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
Mustafa KAHYAOĞLU
Rıdvan KENANOĞLU
833-843

OECD VE OECD DIŞI ÜLKELERDE ELEKTRİK TÜKETİMİ, NÜFUS VE GELİR İLİŞKİSİ:

1990-2011 DÖNEMİ İÇİN BİR PANEL VERİ ANALİZİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN ELECTRICITY CONSUMPTION, POPULATION AND INCOME IN OECD AND NON-OECD COUNTRIES: A PANEL DATE ANALYSIS FOR 1990-2011 PERIOD
Adem KARAKAŞ
845-853

TOPLUMDA ÇEVRE BİLİNCİNİN YAYGINLAŞTIRILMASINDA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ROLÜ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ
THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN INCREASING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF SOCIETY: THE CASE OF TURKEY
Abdullah KARATAŞ
855-867

KLÂSİK TÜRK MÜZİĞİ EĞİTİMİ'NDE BİR SARAY ÜNİVERSİTESİ: ENDERÛN MEKTEBİ
A PLACE UNIVERSITY ON CLASSICAL TURKISH MUSIC EDUCATION: ENDERÛN MEKTEBİ
Özgür Sadık KARATAŞ
869-885

YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNİN TANRI ALGISIYLA İLİŞKİSİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE REASONS FOR LIVING AND THE PERCEPTION OF GOD
Saffet KARTOPU
887-903

MANEVİ DESTEK ALGISI (MDA) ÖLÇEĞİ: GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİLİRLİĞİ
SPIRITUAL SUPPORT PERCEPTION (MDA) SCALE: DEVELOPMENT, VALIDITY AND RELIABILITY
Erkan KAVAS
Nurgül KAVAS
905-915

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ
SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO ENVIRONMENTAL PROBLEMS: A SAMPLE ANALYSIS OF METAPHORS
Mehmet Fatih KAYA
917-931

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA YENİ BİR PARADİGMA: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
A NEW PARADIGM INCLUDED IN THE ELEMENTARY EDUCATION SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COURSE BOOKS: MULTICULTURAL EDUCATION
Yusuf KESKİN
Erkan YAMAN
933-960

TÜRKİYE'DE HUKUK DEVLETİNİN GELİŞİMİNDE YARGININ YERİ
PLACE OF STATE OF THE JUDICIARY IN THE DEVELOPMENT LAW IN TURKEY
Yüksel KOÇAK
961-974

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN "YAYGIN EĞİTİM" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI MENTAL İMGELER
SOCIAL STUDIES TEACHERS "NON FORMAL EDUCATION" CONCEPTS RELATED TO MENTAL IMAGE OF THEIR OWN
Erol KOÇOĞLU
Cemal AKÜZÜM
Özcan EKİCİ
975-991

DERİ HALI ÜRETİMİ VE BAKIMI
PRODUCTION AND CARE OF LEATHER CARPETS
Ayşegül KOYUNCU OKCA
Meruyert KOIZHAIGANOVA
993-1006

SOSYOLOJİ VE ÇEVRE
SOCIOLOGY AND ENVIRONMENT
Füsun KÖKALAN ÇIMRIN
1007-1020

YAŞLILIK DÖNEMİ TÜKETİM DAVRANIŞI ÜZERİNE UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA
PRACTICAL RESEARCH ON CONSUMPTION BEHAVIOR IN OLD AGE
Muhammet Ali KÖROĞLU
1021-1033

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ: BİR DURUM ARAŞTIRMASI
ACTIVITY-BASED LEARNING PROCESS ON TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY
İlker KÖSTERELİOĞLU
Adem BAYAR
Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
1035-1047

MARMARA DENİZİ GÜNEY KIYILARINDA TEKTONİK AKTİVİTE İZLERİ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME
GENERAL ASSESMENT ABOUT THE TRACES OF TECTONİC ACTIVITY ON THE SOUTHERN COASTS OF THE MARMARA SEA
Sümeyra KURT
Deniz EKİNCİ
1049-1069

MASAL KİTAPLARININ 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DEĞERLERİ PERSPEKTİFİNDEN ANALİZİ
THE ANALYSIS OF FAIRY TALE BOOKS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL STUDIES VALUES IN 6TH GRADE
Birgül KÜÇÜK
Figen GEDİK
Zekerya AKKUŞ
1071-1087

KÖTÜ RUHLAR MANİFESTOSU: BASELITZ
BAD SPIRITS MANIFESTO: BASELITZ
Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER
1089-1122

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
THE EVALUATION OF THE CURRICULUM FOR THE VISUAL ARTS EDUCATION COURSE AT PRIMARY SCHOOL
Gülbin Zeren NALİNCİ
1123-1130

"ÜMMETİMDEN YETMİŞ BİN KİŞİ CENNETE SORGUSUZ GİRECEKTİR." HADİSİ ÜZERİNE SENET EKSENLİ BİR ANALİZ VE DEĞERLENDİRME
AN ANALYSIS AND CRITISIZE ON ISNADS OF HADITH: "SEVENTY THOUSAND PEOPLE WILL GO TO HEAVEN WITHOUT QUESTIONING FROM MY FOLLOWERS"
Osman ORUÇHAN
1131-1173

TİRMİZÎ ve EL-İLELÜ'L-KEBİR'İNİN İLEL İLMİNDEKİ YERİNE GENEL BİR BAKIŞ
A GENERAL APPROACH TO THE POSITION OF TIRMIDHI AND HIS AL-ILAL'UL KEBIR IN THE SCIENCE OF ILAL
Veysel ÖZDEMİR
1175-1195

SOSYO BİLİMSEL ESASLAR ÇERÇEVESİNDE SOSYO BİLİMSEL KONULARI TARTIŞMAK TUTUMLARI NASIL ETKİLER? NÜKLEER SANTRALLER
HOW DOES IT AFFECT ATTITUDES TO DISCUSS SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIO-SCIENTIFIC PRINCIPLES? NUCLEAR ENERGY
Nevin ÖZDEMİR
1197-1214

KUR'AN VE HADİSLERDE GENÇLİK DÖNEMİ ÖZELLİKLERİ
THE CHARACTERISTICS OF THEYOUTH IN THE KORAN AND HADITHS
Şuayip ÖZDEMİR
Rahime KAVAK
1215-11226

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERDEN AKADEMİK BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' ACADEMIC EXPECTATIONS FROM PARENTS
Emine ÖZEL
1227-1238

MODERN SOSYAL HAYATTA KADININ TOPLUMSAL CİNSİYETİNİN VE ROLLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEĞE KARŞI MODERNİTE
THE TRANSFORMATION IN SOCIAL GENDER AND ROLES OF WOMEN IN MODERN SOCIAL LIFE: TRADITIONS VERSUS MODERNITY
Devrim ÖZKAN
1239-1252

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BENİMSEDİKLERİ TEMEL İNSANİ DEĞERLER (NİĞDE İL ÖRNEĞİ)
THE BASIC HUMAN VALUES ADOPTED BY STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION
Recep ÖZKAN
Ayşe SOYLU
1253-1265

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İSTANBUL'A İLİŞKİN ALGILARININ ŞEHİR İMAJI AÇISINDAN ANALİZİ
ANALYSING OF PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF THE CITY IMAGE ON ISTANBUL
Mustafa SAĞDIÇ
1267-1283

KİMLİKLERİN SUNUM BİÇİMLERİ BAĞLAMINDA VAN/ULUPAMİR KIRGIZLARI İLE VAN/DÖNERDERE KARADENİZLİ TÜRKLER ÜZERİNE UYGULAMALI BİR SOSYOLOJİK ÇÖZÜMLEME
THE CONTEXT OF IDENTITIES PRESENTATION FORMS ON VAN-ULUPAMIR KYRGYZ TURKS WITH VAN-DONERDERE KARADENIZ TURKS APPLIED A SOCIOLOGICAL ANALYSIS
Adem SAĞIR
Sedanur ZADEOĞLU
Şevki DORUK
1285-1310

GENÇLERİN SAPMIŞ VE SUÇLU DAVRANIŞLARA YÖNELMELERİNDE BENLİK SAYGISININ ETKİSİ: LİSE 11. SINIF ÖRNEĞİ
INFLUENCE OF SELF ESTEEM ON YOUTHS WHO TEND TO INVOLVE DELIQUENT AND DEVIANT BEHAVIORS: CASE STUDY AMONG 11TH GRADE STUDENTS
Hasan SANKIR
1311-1333

EBU'L-HASAN EL-HARAKÂNÎ'NİN NEFSİ TEZKİYE METODU
THE METHOD TO PURIFICATION OF NAFS OF ABU'L-HASAN EL-KHARAKANI
Ahmet Emin SEYHAN
1335-1359

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DESTEK, ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
TEACHERS' OPINIONS ABOUT THEIR LEVELS OF ORGANIZATIONAL SUPPORT AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION WITH ORGANIZATIONAL CYNICISM
Şenay SEZGİN NARTGÜN
Mustafa KALAY
1361-1376

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
DETERMINING THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS PIANO LESSON
Feyza SÖNMEZÖZ
1377-1388

GÂİB ZAMİRİNİN MERCİİ SORUNUNA MÜFESSİRLERİN YAKLAŞIMLARI: BAKARA 146. ÂYET ÖRNEĞİ
THE DIFFERENT APPROACHES OF INTERPRETERS ON SOURCE OF THE UNSEEN PRONOUN: THE EXAMPLE OF SÛRAT AL-BAQARA'S 146. VERSE
Burhan SÜMERTAŞ
1389-1398

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANILAN ÖĞRETMEN STRATEJİLERİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
THE EFFECTS OF TEACHER STRATEGIES USED AGAINST UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIOURS ON STUDENTS ACCORDING TO STUDENT AND TEACHER OPINIONS
Sevilay ŞAHİN
Mustafa Cüneyt ARSLAN
1399-1415

SİNGAPUR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE BU PROGRAMIN TÜRKİYE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILMASI
SINGAPORE SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COMPARISON OF THIS PROGRAMME WITH TURKISH SOCIAL STUDIES CURRICULUM
Mustafa ŞEKER
1417-1439

EBEVEYN OKUMA İNANÇ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI
THE ADAPTATION STUDY OF PARENT READING BELIEF INVENTORY TO TURKISH
Özlem ŞİMŞEK ÇETİN
D. Neslihan BAY
Fatma ALİSİNANOĞLU
1441-1458

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: BEKLENTİ VE METAFORLAR
THE VIEWS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT MULTIGRADE CLASSES: EXPECTATIONS AND METAPHORS
Mehmet TAŞDEMİR
1459-1475

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' PROBLEMS REGARDING TEACHING PRACTICUM CLASS AND PROPOSED SOLUTIONS
Ahmet TAŞDERE
1477-1497

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ
LEARNING STRATEGIES USED BY STUDENTS IN SOCIAL STUDIES COURSES
Bayram TAY
1499-1515

DISKRIMINANT ANALIZI VE LOJISTIK REGRESYON ANALIZININ SINIFLANDIRMA PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
CLASSIFICATION PERFORMANCE COMPARISON OF DISCRIMINANT ANALYSIS AND LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS
Necla TEKTAŞ
1517-1527

CAUCASIAN UNION PARTY AND ITS VIEWS ON AZERBAIJAN FOREIGN POLICY IN THE EARLY 20TH CENTURY
KAFKAS İTTİHAD FIRKASI VE 20. YÜZYIL BAŞINDA AZERBAYCAN DIŞ POLİTİKASINA YAKLAŞIMI
Coşkun TOPAL
1529-1538

LİBERAL TARAFSIZLIK VE MODUS VİVENDİ
LIBERAL NEUTRALITY AND MODUS VIVENDI
Cennet USLU
1539-1556

ÖRGÜTSEL İKLİMİN ÇALIŞMA PSİKOLOJİSİNE ETKİSİ: SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA
THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CLIMATE ON WORK PSYCHOLOGY: A RESEARCH ON HEALTH SECTOR
H. Tezcan UYSAL
Sibel AYDEMİR
1557-1574

BAZI FİLOZOFLARA AİT HİKÂYELER VEYA SÖYLEMLER HAKKINDA ÖZGÜN YORUMLAR ÜRETMEK
PRODUCING ORIGINAL COMMENTS ABOUT STORIES OR WORDS OF SOME PHILOSOPHERS
Çağatay ÜSTÜN
1575-1581

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
EVALUATION OF THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS INDIVIDUAL INSTRUMENT CLASS
Begüm YALÇINKAYA
A. Can ELDEMİR
Feyza SÖNMEZÖZ
1583-1595

PORPHYRIOS AĞACINA DAYALI UYGULAMALARIN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ
THE EFFECT OF PORPHYRIOS TREE BASED ACTIVITIES ON CLASSROOM PROSPECTIVE TEACHERS' THINKING ABILITIES
Selami YANGIN
1597-1620

SANAT YAPITINDA PSİKOLOJİK OBJE
PSYCHOLOGICAL OBJECT IN THE WORK OF ART
Mehmet YAPICI
Gülbin Zeren NALİNCİ
1621-1627

ÖĞRETMEN ADAYLARININ RENK TERCİHLERİ VE ÖĞRETMENLİK RENKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
COLOUR PREFERENCES OF TEACHERS IN TRAINING AND THEIR OPINIONS ABOUT TEACHING COLOURS
Gülbin Zeren NALİNCİ
Şenay YAPICI
1629-1642

BOZCAADA'NIN SU SPORLARINDAN RÜZGAR SÖRFÜ (WINDSURFING) VE UÇURTMA SÖRFÜ (KITESURFING) POTANSİYELİNİN COĞRAFİ TEMELLERİ
THE GEOGRAPHICAL BASICS OF WINDSURFING AND KITESURFING POTENTIAL OF BOZCAADA
Okan YAŞAR
1643-1663

GAZETECİLİĞİN ETİK KURALLARI, İHLALLER VE OLASI ÖNLEMLER: GAZETECİLERİN ETİK ALGILAMASI, GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ- NİTEL BİR ARAŞTIRMA
THE ETHICAL CODES OF JOURNALISM, VIOLATIONS OF CODES AND POSSIBLE PREVENTIVE MEASURES: JOURNALISTS' ETHICAL PERCEPTIONS, COMMENTS AND SUGGESTIONS – A QUALITATIVE STUDY
M. Murat YEŞİL
1665-1684

ULUSLARARASI GÖÇ: ÇEŞİTLERİ, NEDENLERİ VE ETKİLERİ
INTERNATIONAL MIGRATION: ITS TYPES, CAUSES AND EFFECTS
Abdurrahman YILMAZ
1685-1704

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİNE KARŞI TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THEIR ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON AND THE TEACHER
Ayşegül YILMAZER
Selçuk Beşir DEMİR
1705-1718

NEVŞEHİR'DE YAŞAYAN GELENEKSEL MESLEKLERİN DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜMÜ
THE TRANSFORMATION AND CHANGING OF LIVING TRADITIONAL PROFESSIONS IN NEVSEHIR
Mehmet Ali YOLCU
1719-1738

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER ALGISI (KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF VALUES (THE EXEMPLAR OF KARABUK UNIVERSITY)
Y. Sinan ZAVALSIZ
1739-1762

TÜRKİYE'DE FUTBOLUN TARİHİNE BİR BAKIŞ: TOPLUMSAL SONUÇLARI AÇISINDAN FUTBOL VE SİYASET İLİŞKİSİ
AN OVERVIEW OF HISTORY OF FOOTBALL IN TURKEY: THE RELATIONSHIP BETWEEN FOOTBALL AND POLITICS IN TERMS OF THE SOCIAL RESULTS OF IT
Mert Kerem ZELYURT
1763-1779

SPOR YÖNETİCİLİĞİNDE BİLGİ YÖNETİMİNİN ÖNEMİ
THE SIGNIFICANCE OF INFORMATION MANAGEMENT IN SPORT MANAGEMENT
Mustafa BAYTER
Erdinç ALACA
1781-1791

KUR'ÂN DİLİ ARAPÇA'NIN YAPISI VE BAZI ÖZELLİKLERİ
SOME FEATURES OF THE ARABIC WHICH QURAN'S LANGUAGE
Emannullah POLAT
1793-1815

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ, MEVCUT SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
RAISING AND SELECTING SCHOOL ADMINISTRATORS IN TURKEY, PRESENT PROBLEMS AND SOLUTIONS
Ergün RECEPOĞLU
Ali Çağatay KILINÇ
1817-1845

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

TÜRKİYENİN ÖĞRETMEN PROFİLİ
TURKEY'S TEACHER PROFILE
İlkay ABAZAOĞLU
Osman YILDIRIM
Yılmaz YILDIZHAN
1-20

YENİ İLK ORTA VE LİSE KIYAFET YÖNETMELİĞİNİN VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
THE NEW FIRST MIDDLE AND HIGH SCHOOL DRESS CODE FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS AND STUDENTS
Ahmet AKBABA
Mehmet KONAK
21-40

ARDAHAN İLİNİN TUBİTAK PROJELERİNE KATILMAMA NEDENLERİ VE ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA KAYGILARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF NON-ATTENDANCE OF THE SECONDARY EDUCATION SCHOOLS IN ARDAHAN TO TUBITAK PROJECTS AND STUDENT'S RESEARCH ANXIETIES FROM THE POINT OF SOCIA-DEMOGRAPHIC VARIANCES
Alptürk AKÇÖLTEKİN
41-51

TÜRKİYE'NİN DEMOKRASİYE GEÇİŞ SÜRECİ VE LAİKLİK ANLAYIŞININ DEĞİŞMESİNDE BİR DÖNÜM NOKTASI: CHP'NİN YEDİNCİ OLAĞAN KURULTAYI
TURKEY'S TRANSITION TO DEMOCRACY AND A MILESTONE FOR CHANGE OF SECULARISM IDEA: SEVENTH ORDINARY MEETING OF CHP
Ramazan AKKIR
53-65

AGSSL MÜZİK BÖLÜMÜ MEZUNLARININ 'GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMLERİ'NDEKİ AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ
A STUDY OF ACADEMIC SUCCESSES IN FINE ARTS FACULTIES, MUSIC DEPARTMENTS OF THOSE WHO GRADUATED FROM AGSSL MUSIC DEPARTMENT
Cahit AKSU
Koray ÇELENK
67-87

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇME VE YETİŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ
IDEAS OF EDUCATORS ABOUT APPLICATION OF NATIONAL EDUCATION MINISTRY ON CHOSING AND GROWING SCHOOL ADMINISTRATORS
Vedat AKTEPE
89-105

ÇEVRE DOSTU BİR PEYGAMBER: HZ. MUHAMMED
AN ECO-FRIENDLY PROPHET: HZ. MUHAMMAD
Hüseyin AKYÜZ
107-126

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ UYGULAMADA KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLERE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ
THE SUGGESTIONS AND OPINIONS FOR THE PROBLEMS OF MENTAL RETARDATION PRACTICUM STUDENTS WHICH ARE ENCOUNTERED ON TEACHING PRACTICUM
Serpil ALPTEKİN
Murat VURAL
127-139

THE EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION COURSES IN TERMS OF EDUCATIONAL ATTAINMENTS OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS
ÖZEL EĞİTİM DERSLERİNİN İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAZANIMLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Esra ALTINTAŞ
Sare ŞENGÜL
141-159

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI VE KURUMSAL İTİBARA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS ON SCHOOL PRINCIPALS' MANAGEMENT STYLES AND THE SCHOOLS CORPORATE REPUTATION
Türkan ARGON
Ümit DİLEKÇİ
161-181

HİTİT METİNLERİNDE GEÇEN "mLUPAKKİ" ÜZERİNE BİR İNCELEME
A RESEARCH ON LUPAKKI MENTIONED IN HITTITE TEXTS
Nursel ASLANTÜRK
183-202

PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE ÜSTBİLİŞSEL DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE COGNITIVE BEHAVIORAL PROBLEM SILVING PROCESS
Hasan AYDEMİR
Yasemin KUBANÇ
203-219

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY WITH STRUCTURAL EQUATION MODEL
Solmaz AYDIN
221-230

FARKLI TUZ SEVİYELERİNDEKİ TOPRAKLARIN PAMUK VERİMİNE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ VE UYDU VERİLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ (ŞANLIURFA, HARRAN OVASI; İMAMBAKIR SULAMA BİRLİĞİ)
THE IMPACT DETERMINATION ON COTTON YIELDS OF SOILS WHICH HAVE DIFFERENT SALT LEVELS AND ITS RELATION WITH SATELLITE DATA(ŞANLIURFA İMAMBAKIR HARRAN PLAIN IRRIGATION ASSOCIATION)
Murat AYDOĞDU
Mustafa H. AYDOĞDU
Mehmet Ali ÇULLU
231-250

AMANOS DAĞLARININ ORTA KESİMİ VE YAKIN ÇEVRESİNİN İKLİM ÖZELLİKLERİ
CLIMATIC CHARACTERISTICS AT THE CENTRAL UPLANDS AND SURROUNDING AREAS IN THE AMANUS MOUNTAINS
Ahmet Serdar AYTAÇ
Adnan SEMENDEROĞLU
251-289

SİYASET FELSEFESİNDE ELE ALINIŞ BİÇİMİYLE ÖZGÜRLÜK MESELESİ (ÜÇ FARKLI ÖZGÜRLÜK ANLAYIŞI)
THE PROBLEM OF LIBERTY AS IT HAS BEEN ADDRESSED IN POLITICAL PHILOSOPHY (THREE DIFFERENT CONCEPTIONS OF LIBERTY)
Hüseyin BAL
291-304

DEVELOPING A CRICTICAL EYE THROUGH REASONING FALLACIES
ELEŞTİREL BAKIŞ AÇISINI MUHAKEME YANLIŞLARI KULLANARAK GELİŞTİRME
Mehmet BARDAKÇI
305-319

SATISFACTION LEVELS OF TEACHERS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES IN TURKEY
ÜLKEMİZDE DÜZENLENMEKTE OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN MEMNUNİYET DÜZEYİ
Adem BAYAR
İlker KÖSTERELİOĞLU
321-333

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 4+4+4 UYGULAMASI SONUCUNDA YAŞADIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)
AN EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PROBLEMS 1ST GRADE STUDENTS ENCOUNTERED AS A RESULT OF 4+4+4 APPLICATION
(THE PROVINCE OF MUGLA SAMPLE)
Necdet AYKAÇ
Hasret KABARAN
Ersin ATAR
Hilal BİLGİN
335-348

DENİZLİ İLİ ÇARDAK İLÇESİ SÖĞÜT KÖYÜ GELİN DONLARI
DENİZLİ CITY ÇARDAK PROVIDENCE SÖGÜT VILLAGE BRIDE UNDER PONTS
Emel BULMUŞ
Saadet BEDÜK
349-362

GÜZEL SANATLAR LİSESİ VİYOLA ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ TÜRK MÜZİĞİ KONULARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
THE OPINIONS OF TEACHERS IN VIOLA EDUCATION PROGRAMME AT FINE ARTS HIGH SCHOOLS ABOUT TURKISH MUSIC TOPICS
Damla BULUT
Rüstem KILINÇ
363-376

ENVANTER VE DEĞERLEME, MÜZELERDE ENVANTER VE DEĞERLEME ÜZERİNE BİR İNCELEME
INVENTORY AND VALUATION, THE MUSEUMS A REVIEW OF THE INVENTORY AND VALUATION
Ayşe Nur BUYRUK AKBABA
377-390

XVI. YÜZYILIN İLK YARISINDA TÜRK-FRANSIZ İLİŞKİLERİ, KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN - I. FRANÇOİS İTTİFAKI
TURKISH-FRENCH RELATIONS IN THE FIRST HALF OF 16TH CENTURY, SULEIMAN THE MAGNIFICENT & FRANCIS I OF FRANCE ALLIANCE
İsmail CERAN
391-427

OKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMAYA BİR BAKIŞ
VALUES EDUCATION AT SCHOOLS AND ITS PRACTICE IN TURKEY
Nazlı CİHAN
429-436

THE PLACE OF MIND AND HEART, OUR INDIVIDUAL DIFFERENCES, IN EDUCATION
BİREYSEL FARKLILIKLARIMIZ OLAN AKIL VE KALBİN EĞİTİMDEKİ YERİ
Mehmet ÇAKMAKKAYA
437-445

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ÖNEMİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ
IMPORTANCE OF DRAMA METHOD IN SOCIAL STUDIES COURSE AND ITS MODEL IMPLEMENTATION
Tekin ÇELİKKAYA
447-470

BİTKİ ÖRTÜSÜ DEĞİŞİMLERİNİN 16 GÜNLÜK PERİYOTLAR HALİNDE İZLENMESİ: MARDİN İLİ ÖRNEĞİ (2000-2010)
MONITORING CHANGES OF VEGETATION COVER IN PERIODS OF 16-DAYS: MARDIN CITY CASE (2000-2010)
Mehmet Ali ÇELİK
Ali Ekber GÜLERSOY
471-494

TARSÛSÎ'NİN "ENMÛZECU'L-ULÛM"UNDA TEFSİR
TAFSEER IN TARSUSI'S ANMUZAJ AL-ULUM
Mehmet ÇİÇEK
495-521

KUR'AN VE SÜNNET IŞIĞINDA EVRENSEL BARIŞIN VAZGEÇİLMEZİ "MÜSAMAHA- KOLAYLIK"
"INDULGENCE / CONVENIENCE" : THE INDISPENSABLE OF UNIVERSAL PEACE IN THE LIGHT OF THE QURAN AND THE SUNNAH
Şaban ÇİFTÇİ
523-537

TÜRKİYE GÜRCİSTAN EKONOMİK VE SİYASİ İLİŞKİLER KAPSAMINDA SARP SINIR KAPISININ ANALİZİ
THE ANALYSIS OF SARP BORDER CROSSING IN RELATION TO ECONOMICAL AND POLTICAL AFFAIRS OF TURKEY AND GEORGIA
Ahmet DENİZ
Rabiye ASLAN
539-558

SSCB'NİN KÜLLERİNDEN DOĞAN GÜCÜN LİDERİ: VLADIMIR PUTIN VE RUSYA POLİTİKASI
A LEADER FROM THE POWER FROM THE ASHES OF THE USSR: VLADIMIR PUTIN AND RUSSIAN POLITICS
Taşkın DENİZ
559-575

ÖĞRETMENLERİN SINIF ORTAMINDA KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE BU DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ
UNDESIRABLE BEHAVIORS FACED BY TEACHERS IN CLASSROOM ENVIRONMENT AND COPING STRATEGIES WITH THESE BEHAVIORS
Celal Tayyar UĞURLU
Soner DOĞAN
Gamze ŞÖFÖRTAKIMCI
Deniz AY
Hızır ZORLU
577-602

YENİ (12 YILLIK) EĞİTİM SİSTEMİ, KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE DÜNYADAKİ UYGULAMALARDAN BAZILARININ İNCELENMESİ
THE NEW (12 YEAR) EDUCATION SYSTEM, ENCOUNTERED PROBLEMS AND ITS APPLICATIONS IN THE WORLD
Mustafa DURMUŞÇELEBİ
Abdulkadir BİLGİLİ
603-621

KIRAAT FARKLILIKLARININ FÂTİHA SÛRESİNİN YORUMLANMASINDAKİ ROLÜ
THE ROLE OF KIRAAT DIFFERENCES FOR INTERPRETATION OF SURAH FATIHA
A. Cüneyt EREN
İbrahim ULUDAŞ
623-637

ERGENLERİN ŞİDDET EĞİLİMİNE ETKİ EDEN AİLEVİ FAKTÖRLER
FAMILY FACTORS AFFECTING VIOLENT TENDENCY IN ADOLESCENTS
Cem GENÇOĞLU
Hatice KUMCAĞIZ
Kurtman ERSANLI
639-652

ALMANYA'DAKİ TÜRK MEDYASININ YENİ MEDYAYA ENTEGRASYON BİÇİMLERİ
INTEGRATION FORMS OF THE TURKISH MEDIA IN GERMANY TO THE NEW MEDIA
Mehmet Gökhan GENEL
653-671

OYUN DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN 4. SINIF KESİRLER KONUSUNDAKİ ERİŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ
THE EFFECTS OF GAME-SUPPORTED MATHEMATICS LEARNING UNIT OF FRACTIONS OF 4. GRADE ACHIEVEMENT AND PERMANENCE
Yasin GÖKBULUT
Emel YÜCEL YUMUŞAK
673-689

ADAY ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI
THE PERCEPTION OF CANDIDATE TEACHERS RELATED TO COMPETENCIES IN CLASSROOM MANAGEMENT
Necmi GÖKYER
Fulya ÖZER
691-712

DENİZLİLİ MEHMED FEVZÎ EFENDİ'NİN "HADÂİK-İ HAMÎDİYYE NÂM AHLÂK RİSALESİ" ÇERÇEVESİNDE AHLÂKÎ ERDEMLER
MORAL VALUES IN THE TEXT OF "HADAIK-I HAMIDIYYA FAME MORALITY TREATISE" WRITTEN BY MEHMED FEVZI EFENDI FROM DENIZLI
Kemal GÖZ
713-725

MEHMET FUAT GÜNDÜZALP'İN TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ
THE PLACE AND IMPORTANCE OF MEHMET FUAT GÜNDÜZALP IN HISTORY OF TURKISH EDUCATION
Mustafa GÜÇLÜ
727-739

TARSUS ŞEHRİNİN ALANSAL GELİŞİMİNE (1985-2011) EKOLOJİK BAKIŞ
ECOLOGICAL OVERVIEW TO SPATIAL DEVELOPMENT (1985-2011) OF TARSUS CITY
Ali Ekber GÜLERSOY
Mehmet Ali ÇELİK
Mehmet Emin SÖNMEZ
741-759

YÖNTEM OLARAK MÜHENDİSLİK-DİZAYNA VE DERS MATERYALİ OLARAK LEGOLARA ÖĞRETMEN İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF IN SERVICE AND PRE SERVICE SCIENCE TEACHERS' PERSPECTIVES ABOUT ENGINEERING-DESIGN AS AN INSTRUCTIONAL METHOD AND LEGOS AS AN INSTRUCTIONAL MATERIAL
Kibar SUNGUR GÜL
İsmail MARULCU
761-786

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF INFORMATION LITERACY AND MEDIA LITERACY LEVELS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES
İlknur GÜVEN
787-800

KURTUBÎ TEFSİRİNDE İSTİARE SANATI
THE ART OF METAPHOR IN THE TAFSIR OF KURTUBÎ
Osman KABAKÇILI
801-810

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ARAŞTIRMASI
NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY GENDER PERCEPTION RESEARCH
Leyla KAHRAMAN
A. Burak KAHRAMAN
Nihan OZANSOY
Hüsniye AKILLI
Aysel KEKİLLİOĞLU
Ayşegül ÖZCAN
811-831

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE ÇEVRE KONULARIYLA İLGİLİ KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
RELATIONSHIP BETWEEN THE MEDIA LITERACY AND ATTITUDES TOWARDS READING BOOKS ON ENVIRONMENTAL ISSUES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
Mustafa KAHYAOĞLU
Rıdvan KENANOĞLU
833-843

OECD VE OECD DIŞI ÜLKELERDE ELEKTRİK TÜKETİMİ, NÜFUS VE GELİR İLİŞKİSİ:

1990-2011 DÖNEMİ İÇİN BİR PANEL VERİ ANALİZİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN ELECTRICITY CONSUMPTION, POPULATION AND INCOME IN OECD AND NON-OECD COUNTRIES: A PANEL DATE ANALYSIS FOR 1990-2011 PERIOD
Adem KARAKAŞ
845-853

TOPLUMDA ÇEVRE BİLİNCİNİN YAYGINLAŞTIRILMASINDA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ROLÜ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ
THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN INCREASING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF SOCIETY: THE CASE OF TURKEY
Abdullah KARATAŞ
855-867

KLÂSİK TÜRK MÜZİĞİ EĞİTİMİ'NDE BİR SARAY ÜNİVERSİTESİ: ENDERÛN MEKTEBİ
A PLACE UNIVERSITY ON CLASSICAL TURKISH MUSIC EDUCATION: ENDERÛN MEKTEBİ
Özgür Sadık KARATAŞ
869-885

YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNİN TANRI ALGISIYLA İLİŞKİSİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE REASONS FOR LIVING AND THE PERCEPTION OF GOD
Saffet KARTOPU
887-903

MANEVİ DESTEK ALGISI (MDA) ÖLÇEĞİ: GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİLİRLİĞİ
SPIRITUAL SUPPORT PERCEPTION (MDA) SCALE: DEVELOPMENT, VALIDITY AND RELIABILITY
Erkan KAVAS
Nurgül KAVAS
905-915

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ
SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO ENVIRONMENTAL PROBLEMS: A SAMPLE ANALYSIS OF METAPHORS
Mehmet Fatih KAYA
917-931

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA YENİ BİR PARADİGMA: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
A NEW PARADIGM INCLUDED IN THE ELEMENTARY EDUCATION SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COURSE BOOKS: MULTICULTURAL EDUCATION
Yusuf KESKİN
Erkan YAMAN
933-960

TÜRKİYE'DE HUKUK DEVLETİNİN GELİŞİMİNDE YARGININ YERİ
PLACE OF STATE OF THE JUDICIARY IN THE DEVELOPMENT LAW IN TURKEY
Yüksel KOÇAK
961-974

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN "YAYGIN EĞİTİM" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI MENTAL İMGELER
SOCIAL STUDIES TEACHERS "NON FORMAL EDUCATION" CONCEPTS RELATED TO MENTAL IMAGE OF THEIR OWN
Erol KOÇOĞLU
Cemal AKÜZÜM
Özcan EKİCİ
975-991

DERİ HALI ÜRETİMİ VE BAKIMI
PRODUCTION AND CARE OF LEATHER CARPETS
Ayşegül KOYUNCU OKCA
Meruyert KOIZHAIGANOVA
993-1006

SOSYOLOJİ VE ÇEVRE
SOCIOLOGY AND ENVIRONMENT
Füsun KÖKALAN ÇIMRIN
1007-1020

YAŞLILIK DÖNEMİ TÜKETİM DAVRANIŞI ÜZERİNE UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA
PRACTICAL RESEARCH ON CONSUMPTION BEHAVIOR IN OLD AGE
Muhammet Ali KÖROĞLU
1021-1033

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ: BİR DURUM ARAŞTIRMASI
ACTIVITY-BASED LEARNING PROCESS ON TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY
İlker KÖSTERELİOĞLU
Adem BAYAR
Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
1035-1047

MARMARA DENİZİ GÜNEY KIYILARINDA TEKTONİK AKTİVİTE İZLERİ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME
GENERAL ASSESMENT ABOUT THE TRACES OF TECTONİC ACTIVITY ON THE SOUTHERN COASTS OF THE MARMARA SEA
Sümeyra KURT
Deniz EKİNCİ
1049-1069

MASAL KİTAPLARININ 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DEĞERLERİ PERSPEKTİFİNDEN ANALİZİ
THE ANALYSIS OF FAIRY TALE BOOKS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL STUDIES VALUES IN 6TH GRADE
Birgül KÜÇÜK
Figen GEDİK
Zekerya AKKUŞ
1071-1087

KÖTÜ RUHLAR MANİFESTOSU: BASELITZ
BAD SPIRITS MANIFESTO: BASELITZ
Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER
1089-1122

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
THE EVALUATION OF THE CURRICULUM FOR THE VISUAL ARTS EDUCATION COURSE AT PRIMARY SCHOOL
Gülbin Zeren NALİNCİ
1123-1130

"ÜMMETİMDEN YETMİŞ BİN KİŞİ CENNETE SORGUSUZ GİRECEKTİR." HADİSİ ÜZERİNE SENET EKSENLİ BİR ANALİZ VE DEĞERLENDİRME
AN ANALYSIS AND CRITISIZE ON ISNADS OF HADITH: "SEVENTY THOUSAND PEOPLE WILL GO TO HEAVEN WITHOUT QUESTIONING FROM MY FOLLOWERS"
Osman ORUÇHAN
1131-1173

TİRMİZÎ ve EL-İLELÜ'L-KEBÎR'İNİN İLEL İLMİNDEKİ YERİNE GENEL BİR BAKIŞ
A GENERAL APPROACH TO THE POSITION OF TIRMIDHI AND HIS AL-ILAL'UL KEBIR IN THE SCIENCE OF ILAL
Veysel ÖZDEMİR
1175-1195

SOSYO BİLİMSEL ESASLAR ÇERÇEVESİNDE SOSYO BİLİMSEL KONULARI TARTIŞMAK TUTUMLARI NASIL ETKİLER? NÜKLEER SANTRALLER
HOW DOES IT AFFECT ATTITUDES TO DISCUSS SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIO-SCIENTIFIC PRINCIPLES? NUCLEAR ENERGY
Nevin ÖZDEMİR
1197-1214

KUR'AN VE HADİSLERDE GENÇLİK DÖNEMİ ÖZELLİKLERİ
THE CHARACTERISTICS OF THEYOUTH IN THE KORAN AND HADITHS
Şuayip ÖZDEMİR
Rahime KAVAK
1215-11226

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERDEN AKADEMİK BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' ACADEMIC EXPECTATIONS FROM PARENTS
Emine ÖZEL
1227-1238

MODERN SOSYAL HAYATTA KADININ TOPLUMSAL CİNSİYETİNİN VE ROLLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEĞE KARŞI MODERNİTE
THE TRANSFORMATION IN SOCIAL GENDER AND ROLES OF WOMEN IN MODERN SOCIAL LIFE: TRADITIONS VERSUS MODERNITY
Devrim ÖZKAN
1239-1252

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BENİMSEDİKLERİ TEMEL İNSANİ DEĞERLER (NİĞDE İL ÖRNEĞİ)
THE BASIC HUMAN VALUES ADOPTED BY STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION
Recep ÖZKAN
Ayşe SOYLU
1253-1265

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İSTANBUL'A İLİŞKİN ALGILARININ ŞEHİR İMAJI AÇISINDAN ANALİZİ
ANALYSING OF PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF THE CITY IMAGE ON ISTANBUL
Mustafa SAĞDIÇ
1267-1283

KİMLİKLERİN SUNUM BİÇİMLERİ BAĞLAMINDA VAN/ULUPAMİR KIRGIZLARI İLE VAN/DÖNERDERE KARADENİZLİ TÜRKLER ÜZERİNE UYGULAMALI BİR SOSYOLOJİK ÇÖZÜMLEME
THE CONTEXT OF IDENTITIES PRESENTATION FORMS ON VAN-ULUPAMIR KYRGYZ TURKS WITH VAN-DONERDERE KARADENIZ TURKS APPLIED A SOCIOLOGICAL ANALYSIS
Adem SAĞIR
Sedanur ZADEOĞLU
Şevki DORUK
1285-1310

GENÇLERİN SAPMIŞ VE SUÇLU DAVRANIŞLARA YÖNELMELERİNDE BENLİK SAYGISININ ETKİSİ: LİSE 11. SINIF ÖRNEĞİ
INFLUENCE OF SELF ESTEEM ON YOUTHS WHO TEND TO INVOLVE DELIQUENT AND DEVIANT BEHAVIORS: CASE STUDY AMONG 11TH GRADE STUDENTS
Hasan SANKIR
1311-1333

EBU'L-HASAN EL-HARAKÂNÎ'NİN NEFSİ TEZKİYE METODU
THE METHOD TO PURIFICATION OF NAFS OF ABU'L-HASAN EL-KHARAKANI
Ahmet Emin SEYHAN
1335-1359

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DESTEK, ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
TEACHERS' OPINIONS ABOUT THEIR LEVELS OF ORGANIZATIONAL SUPPORT AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION WITH ORGANIZATIONAL CYNICISM
Şenay SEZGİN NARTGÜN
Mustafa KALAY
1361-1376

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
DETERMINING THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS PIANO LESSON
Feyza SÖNMEZÖZ
1377-1388

GÂİB ZAMİRİNİN MERCİİ SORUNUNA MÜFESSİRLERİN YAKLAŞIMLARI: BAKARA 146. ÂYET ÖRNEĞİ
THE DIFFERENT APPROACHES OF INTERPRETERS ON SOURCE OF THE UNSEEN PRONOUN: THE EXAMPLE OF SÛRAT AL-BAQARA'S 146. VERSE
Burhan SÜMERTAŞ
1389-1398

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANILAN ÖĞRETMEN STRATEJİLERİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
THE EFFECTS OF TEACHER STRATEGIES USED AGAINST UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIOURS ON STUDENTS ACCORDING TO STUDENT AND TEACHER OPINIONS
Sevilay ŞAHİN
Mustafa Cüneyt ARSLAN
1399-1415

SİNGAPUR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE BU PROGRAMIN TÜRKİYE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILMASI
SINGAPORE SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COMPARISON OF THIS PROGRAMME WITH TURKISH SOCIAL STUDIES CURRICULUM
Mustafa ŞEKER
1417-1439

EBEVEYN OKUMA İNANÇ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI
THE ADAPTATION STUDY OF PARENT READING BELIEF INVENTORY TO TURKISH
Özlem ŞİMŞEK ÇETİN
D. Neslihan BAY
Fatma ALİSİNANOĞLU
1441-1458

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: BEKLENTİ VE METAFORLAR
THE VIEWS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT MULTIGRADE CLASSES: EXPECTATIONS AND METAPHORS
Mehmet TAŞDEMİR
1459-1475

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' PROBLEMS REGARDING TEACHING PRACTICUM CLASS AND PROPOSED SOLUTIONS
Ahmet TAŞDERE
1477-1497

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ
LEARNING STRATEGIES USED BY STUDENTS IN SOCIAL STUDIES COURSES
Bayram TAY
1499-1515

DISKRIMINANT ANALIZI VE LOJISTIK REGRESYON ANALIZININ SINIFLANDIRMA PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
CLASSIFICATION PERFORMANCE COMPARISON OF DISCRIMINANT ANALYSIS AND LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS
Necla TEKTAŞ
1517-1527

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014

CAUCASIAN UNION PARTY AND ITS VIEWS ON AZERBAIJAN FOREIGN POLICY IN THE EARLY 20TH CENTURY
KAFKAS İTTİHAD FIRKASI VE 20. YÜZYIL BAŞINDA AZERBAYCAN DIŞ POLİTİKASINA YAKLAŞIMI
Coşkun TOPAL
1529-1538

LİBERAL TARAFSIZLIK VE MODUS VİVENDİ
LIBERAL NEUTRALITY AND MODUS VIVENDI
Cennet USLU
1539-1556

ÖRGÜTSEL İKLİMİN ÇALIŞMA PSİKOLOJİSİNE ETKİSİ: SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA
THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CLIMATE ON WORK PSYCHOLOGY: A RESEARCH ON HEALTH SECTOR
H. Tezcan UYSAL
Sibel AYDEMİR
1557-1574

BAZI FİLOZOFLARA AİT HİKÂYELER VEYA SÖYLEMLER HAKKINDA ÖZGÜN YORUMLAR ÜRETMEK
PRODUCING ORIGINAL COMMENTS ABOUT STORIES OR WORDS OF SOME PHILOSOPHERS
Çağatay ÜSTÜN
1575-1581

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
EVALUATION OF THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS INDIVIDUAL INSTRUMENT CLASS
Begüm YALÇINKAYA
A. Can ELDEMİR
Feyza SÖNMEZÖZ
1583-1595

PORPHYRIOS AĞACINA DAYALI UYGULAMALARIN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ
THE EFFECT OF PORPHYRIOS TREE BASED ACTIVITIES ON CLASSROOM PROSPECTIVE TEACHERS' THINKING ABILITIES
Selami YANGIN
1597-1620

SANAT YAPITINDA PSİKOLOJİK OBJE
PSYCHOLOGICAL OBJECT IN THE WORK OF ART
Mehmet YAPICI
Gülbin Zeren NALİNCİ
1621-1627

ÖĞRETMEN ADAYLARININ RENK TERCİHLERİ VE ÖĞRETMENLİK RENKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
COLOUR PREFERENCES OF TEACHERS IN TRAINING AND THEIR OPINIONS ABOUT TEACHING COLOURS
Gülbin Zeren NALİNCİ
Şenay YAPICI
1629-1642

BOZCAADA'NIN SU SPORLARINDAN RÜZGAR SÖRFÜ (WINDSURFING) VE UÇURTMA SÖRFÜ (KITESURFING) POTANSİYELİNİN COĞRAFİ TEMELLERİ
THE GEOGRAPHICAL BASICS OF WINDSURFING AND KITESURFING POTENTIAL OF BOZCAADA
Okan YAŞAR
1643-1663

GAZETECİLİĞİN ETİK KURALLARI, İHLALLER VE OLASI ÖNLEMLER: GAZETECİLERİN ETİK ALGILAMASI, GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ- NİTEL BİR ARAŞTIRMA
THE ETHICAL CODES OF JOURNALISM, VIOLATIONS OF CODES AND POSSIBLE PREVENTIVE MEASURES: JOURNALISTS' ETHICAL PERCEPTIONS, COMMENTS AND SUGGESTIONS – A QUALITATIVE STUDY
M. Murat YEŞİL
1665-1684

ULUSLARARASI GÖÇ: ÇEŞİTLERİ, NEDENLERİ VE ETKİLERİ
INTERNATIONAL MIGRATION: ITS TYPES, CAUSES AND EFFECTS
Abdurrahman YILMAZ
1685-1704

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİNE KARŞI TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THEIR ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON AND THE TEACHER
Ayşegül YILMAZER
Selçuk Beşir DEMİR
1705-1718

NEVŞEHİR'DE YAŞAYAN GELENEKSEL MESLEKLERİN DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜMÜ
THE TRANSFORMATION AND CHANGING OF LIVING TRADITIONAL PROFESSIONS IN NEVSEHIR
Mehmet Ali YOLCU
1719-1738

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER ALGISI
(KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF VALUES (THE EXEMPLAR OF KARABUK UNIVERSITY)
Y. Sinan ZAVALSIZ
1739-1762

TÜRKİYE'DE FUTBOLUN TARİHİNE BİR BAKIŞ: TOPLUMSAL SONUÇLARI AÇISINDAN FUTBOL VE SİYASET İLİŞKİSİ
AN OVERVIEW OF HISTORY OF FOOTBALL IN TURKEY: THE RELATIONSHIP BETWEEN FOOTBALL AND POLITICS IN TERMS OF THE SOCIAL RESULTS OF IT
Mert Kerem ZELYURT
1763-1779

SPOR YÖNETİCİLİĞİNDE BİLGİ YÖNETİMİNİN ÖNEMİ
THE SIGNIFICANCE OF INFORMATION MANAGEMENT IN SPORT MANAGEMENT
Mustafa BAYTER
Erdinç ALACA
1781-1791

KUR'ÂN DİLİ ARAPÇA'NIN YAPISI VE BAZI ÖZELLİKLERİ
SOME FEATURES OF THE ARABIC WHICH QURAN'S LANGUAGE
Emannullah POLAT
1793-1815

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ, MEVCUT SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
RAISING AND SELECTING SCHOOL ADMINISTRATORS IN TURKEY, PRESENT PROBLEMS AND SOLUTIONS
Ergün RECEPOĞLU
Ali Çağatay KILINÇ
1817-1845

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1-20, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYENİN ÖĞRETMEN PROFİLİ*

*İlkay ABAZAOĞLU***
Osman YILDIRIM
Yılmaz YILDIZHAN

ÖZET

Günümüzde öğretmenin iyi ve nitelikli yetişmiş olması, öğrencinin de o oranda iyi ve nitelikli yetişeceği anlamına gelmektedir. Gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğretmen yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle ülkemizde öğretmenlerin çoğunlukla istihdam edildiği kurum Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görev yapan öğretmenlerimizin profillerinin çıkartılması amaçlanan betimsel nitelikli tarama modelindeki çalışmada; öğretmenlerin demografik özellikleri, eğitim durumları, istihdam durumu ve öğretmen ihtiyacı konuları ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini MEB'de görev yapan öğretmenler ve idareciler oluşturmaktadır. Eğitimin temel unsuru, teknolojik gelişmelere rağmen öğretmendir. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nden alınan verilere dayalı olarak Ağustos 2012 tarihi itibariyle MEB'de görev yapan 746.326 öğretmenin yaklaşık %55'ini kadınlar oluştururken, idareci kadrosunda yer alan kadın çalışanların %10 olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %30'u 30 yaş altı ve yaklaşık %41'i ise 30-36 yaş arasında yer almaktadır. Oldukça genç öğretmen kadrosuna sahip olan MEB'de öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür. Araştırmada öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda gayret göstermedikleri ve öğretmenlerin iş doyumlarının oldukça düşük olduğu bu yüzden fırsatını buldukları anda öğretmenlikten başka bir mesleğe geçmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen profili, öğretmen

* Bu makale III. Eğitim Yönetim Formu (EYFOR-3) Nevşehir (2012) kongresinde sunulan "Öğretmen Profili" adlı bildirinin genişletilmiş halidir.

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

** MEB, El-mek: ilkayabaza@hotmail.com

TURKEY'S TEACHER PROFILE

ABSTRACT

Today, the good and qualified teachers to be trained, students will also grow at that rate means good and qualified. Which is described as an advanced teacher training with the level of development of the countries of their commitment to a relationship is extremely tight. Therefore, teachers in our country, mostly by employing institutions are the Ministry of Education. Ministry of Education teachers in our profiles are intended to be removed in the screening model descriptive study of teachers' demographic characteristics, educational status, employment status issues are discussed and the need for teachers. Research of the Ministry of Education who served in the universe is composed of teachers and administrators. Ministry Directorate General of Human Resources from the Ministry of Education based on data as of August 2012 746,326 teachers working in about 55% of the women, creating a cadre of women in executive that 10% of employees are outstanding. Approximately 30% of our teachers under the age of 30 and about 41% are between the ages of 30-36. Ministry of Education staff who have a fairly young teacher of teachers, 51.9% faculty of education, 14.1% is a graduate of the Faculty of Science. Graduates of vocational and technical education faculty ratio of 8.2% of the teachers, other school and college graduates 22.4 % in the proportion of teachers' species. Research in the field of information and communication technologies in the teachers make an effort to develop themselves and their job satisfaction of teachers is very low so the opportunity to get in a profession other than teaching at the time they reached their desired results.

Key Words: Teacher profile, teacher

1. GİRİŞ

Eğitimin temel unsuru, teknolojik gelişmelere rağmen öğretmendir. Öğretmen iyi yetişmiş ise öğrenci de o oranda iyi ve nitelikli olacaktır. Gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğretmen yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Bu ülkelerde öğretmen yetiştirme her zaman en önemli gündem maddelerindendir.

Eğitimin işlevi, bireye bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğretilmesidir. Bu da ancak çağın ihtiyaçlarına ve eğitimin gerektirdiği kriterlere göre kendini geliştiren, mesleğini seven nitelikli öğretmenlerle sağlanabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri, öğretmenin hizmete alınış süreci, görev başındaki performansı ve iş başında gelişimi son derece önemlidir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikte olmaları gerekir. Öğretmenlerin mevcut profillerini yansıtan çalışmaların yapılması, bu verilere dayalı olarak onların, çağın gereklerini karşılayabilecek donanıma sahip şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyılın getirdiği/getireceği değişimi okuyabilecek becerileri edinmeleri ülkemizin geleceği için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda bir betimleme/durum analizi yapma gereği kendini göstermektedir.

Öğretim kademelerinde ders içeriklerinin etkili biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin düşünme sürecini etkin biçimde işletmeleri gerektiği; aksi durumda birçok bilgiyi ezberleme

yoluna gidecekleri sıklıkla dile getirilmektedir (Paul ve Elder, 2001). Öğrencilerin kendisine sunulan bilgiyi çözümleyebilmesi, bir başka deyişle bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir (Brad, 1994). Bu çerçevede eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olan bireyler, eğitimin beklenen sonuçlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Hudgins ve Edelman, 1988: Akt. Semerci, 2000; Halpern, 1993; Branch, 2000). Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör "öğretmen"dir (Ennis, 1991: akt. Dam ve Volman, 2004). Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Ülkemizde bugün üzerinde en çok tartışılan konulardan biri eğitim sistemi ve çocuklarımıza verilen eğitimin niteliğidir. Toplumun hemen her kesimi, bu konuyla yakından ilgilenmekte ve görüşler öne sürmektedir. Bu noktada eğitim sisteminin ve niteliğinin bilimsel olarak ele alınıp mevcut durumun yapılacak olan bilimsel çalışmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Eğitimin temel unsuru, günümüzdeki teknolojik gelişmelere rağmen öğretmendir. Öğretmen niteliği ne kadar iyi ise öğrenci de o oranda iyi, nitelikli olacaktır. Bu çalışmanın amacı öğretmen profillerinin ve eğitim öğretim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Türkiye geneli Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenleri oluşturmaktadır. Betimsel nitelikli tarama modelindeki bu araştırmada öğretmenlerin demoğrafik özellikleri, eğitim durumları, mesleki doyum düzeyleri, mesleki gelişmelerin önünde gördükleri engeller, performansları hakkındaki algıları, hizmetiçi eğitim ihtiyaçları konusundaki görüşleri ve ders dışı zamanda yaptıkları etkinlikler yer almaktadır.

Günümüz öğretmen profili, eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir. Meslekî gelişimde nitelikli öğretmen, sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Sonuç olarak öğretmenlerimizin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri için öğretmen profillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada çizilen ülkemiz öğretmen profiline göre; öğretmenlerimizin hizmete alınmaları, kendilerini yenilemeleri ve nitelikli bir şekilde Türk toplumunu bilgi çağına hazırlama görevini yerine getirebilmeleri için, bu çalışmanın eğitim yöneticilerine, Millî Eğitim Bakanlığına, üniversitelere, eğitim fakültelerine ve ilgili diğer birimlere ışık tutacağı bir gerçektir.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, eğitim durumları, istihdam durumları ve çeşitli bireysel özelliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin profilleri nasıldır?" sorusu teşkil etmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma, durum analizine ve betimsel nitelikli tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumları gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılması nedeniyle tarama modellerinden kesit alma ve yine araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu için de ilişkisel tarama yaklaşımları benimsenmiştir (Çepni, 2010).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012 Ağustos ayı MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verilerine göre görev yapan öğretmen ve idareciler oluşturmuştur. Ayrıca Eğitimi Araştırma ve

Geliştirme Başkanlığınca 2011 yıllında yapılan "Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı" (ÖBBS) araştırması örneklemi oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2 farklı araç kullanılmıştır. Birincisi MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verileri ve bu konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ayrıca Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığınca 2011 yılında 36 il 269 ilköğretim okulunda görevli 939 öğretmenle yapılan "Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı" (ÖBBS) ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin kişisel, mesleki, sosyal durumları ile diğer nitelikleri hakkında elde edilen veriler kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre analiz edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlere İlişkin Sayısal Değerlendirmeler

Öğretmenlerin eğitim düzeyi, istihdamı, mesleki gelişimleri ve kişisel özelliklerine, eğitim öğretim yaklaşımlarına ve öğrencileri tanıma, anlama biçimlerine, sosyal durumlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler öğretmen profilinin ortaya çıkarılmasını sağlayan önemli verilerdir.

Tablo 1. MEB Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görev Yapan Personel Sayısı

Ünvanı	Cinsiyet				Toplam	Oranı%
	Erkek	%	Kadın	%		
Yönetici	66.372	90,1	7.286	9,9	73.658	9,8
Öğretmen	304.968	45,3	367.700	54,7	672.668	90,2
Toplam	**371.340**	**49,75**	**374.986**	**50,25**	**746.326**	**100**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personelin %49,75'i erkek, %50,25'i kadındır. Bu personelin %9,8'i yönetici olarak görev yaparken yöneticilerin yaklaşık %10'u kadınlardan oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. MEB Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Kariyer Basamaklarına Göre Personel Sayısı

Kariyer Basamağı	MEB	Özel Öğretim Kurumları	Toplam	Oranı (%)
Uzman Öğretmen	103.019	576	103.595	13,88
Başöğretmen	177	13	190	0,02
Toplam	**103.196**	**589**	**103.785**	**13,90**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 2'ye bakıldığında eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan personelin 103.785'i uzman öğretmen ve başöğretmen olarak görev yapmakta olup bu sayı, öğretmenlerin %13,9'unu kapsamaktadır.

Tablo 3. Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Toplam Sayı	Oranı (%)
30 yaş altı	191.535	28,5
30-39 arası	275.324	40,9
40-49 arası	150.944	22,4
50 ve üzeri	54.865	8,2
Toplam	**672.668**	**100,0**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin, %28,5'i 30 yaş altı iken, 50 yaş ve üzeri olanların oranı %8,2'dir. Öğretmenlerin yaklaşık %70'inin 40 yaş altı olması eğitim sisteminin geleceği açısından önemlidir (Tablo 3).

Tablo 4. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı Kıdem Durumu

Hizmet Süresi (Yıl)	Yönetici	Öğretmen	Toplam	Toplam Sayıya Oranı (%)
0-5	1.529	225.952	227.481	30,5
6-10	13.209	129.348	142.557	19,1
11-15	18.738	140.568	159.306	21,3
16-20	12.397	80.249	92.646	12,4
21-25	9.861	48.975	58.836	7,9
26-30	6.329	20.603	26.932	3,6
31-35	9.688	23.118	32.806	4,4
36-40	1.566	3.222	4.788	0,6
41+	341	633	974	0,1
Toplam	**73.658**	**672.668**	**746.326**	**100**

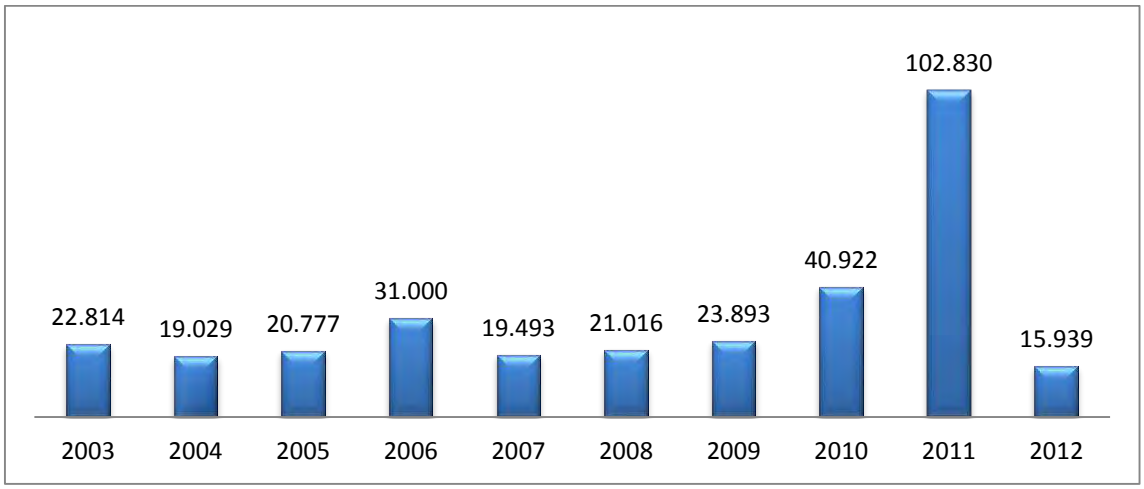
Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan personelin hizmet süresine bakıldığında, %30,5'i 5 yıl ve altı, %19,1'i 6 ile 10 yıl arası ve %21,3'ü 11 ile 15 yıl arasındadır. Öğretmenlerin yaklaşık %71'inin hizmet süresi 15 yıl ve altındadır (Tablo 4).

3.2. Öğretmenlerin İstihdam Durumu

2003-2012 yılları arasında en fazla istihdamın yapıldığı yıl 2011 olarak görülmektedir. Bu on yıllık süreç içerisinde istihdam edilen toplam kadrolu öğretmen sayısı 317.713'tür (Şekil 1).

Şekil 1. 2003-2012 Yılları Arasında İstihdam Edilen Kadrolu Öğretmen Sayısı



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Not: 1. 2011 yılında atanan 102.830 kadrolu öğretmenin 62.035'i sözleşmeli öğretmenlerden, 39.945'i ise ilk kez ve açıktan atanmıştır. 2. 23 Ekim 2011'de Van ilinde meydana gelen deprem nedeniyle 02 Kasım 2011 tarihinde 800 öğretmenin ataması yapılmıştır.

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfındaki istihdam durumuna bakıldığında, istihdam sayısı en fazla olan alan %33,4 oranıyla sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmenliğini sırasıyla %6,6 İngilizce, %5,6 okul öncesi, %4,4 Türkçe ve %4,4 oranı ile Türk dili edebiyatı öğretmenliği izlemektedir. Öğretmenlerin %99,3'ü Tablo 5'de verilen 50 alanda istihdam edilmektedir. Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında istihdam edilen öğretmenlerin yoğunluklarına göre ilk 50 branşa ait sayısal verileri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında İstihdam Durumu (İlk 50 Branş)

Sıra no	Branş adı	Yönetici	Öğretmen	%
1	Sınıf Öğretmenliği	32.355	217.111	33,4
2	İngilizce	867	48.697	6,6
3	Okul Öncesi Öğrt.	1.539	40.221	5,6
4	Türkçe	2.316	30.831	4,4
5	Türk Dili ve Edebiyatı	3.754	29.190	4,4
6	Matematik	1.398	25.222	3,6
7	İlköğretim Matematik Öğrt.	1.476	24.800	3,5
8	Fen ve Teknoloji	2.669	24.145	3,6
9	Beden Eğitimi	1.018	22.413	3,1
10	Rehber Öğretmen	891	19.285	2,7
11	Sosyal Bilgiler	3.247	19.038	3
12	Din Kült. ve Ahl. Bil.	4.369	18.606	3,1
13	Bilişim Teknolojileri	363	13.160	1,8
14	Teknoloji ve Tasarım	566	12.518	1,8

15	Tarih	3.316	12.360	2,1
16	Görsel Sanatlar/Resim	449	11.733	1,6
17	Biyoloji	954	9.404	1,4
18	Coğrafya	1.671	9.368	1,5
19	Müzik	184	8.959	1,2
20	Fizik	1.060	8.496	1,3
21	Kimya/Kimya Teknolojisi	975	8.284	1,2
22	Felsefe	830	6.338	1
23	Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	417	4.813	0,7
24	Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	816	4.428	0,7
25	Muhasebe ve Finansman	604	3.692	0,6
26	İ.H.L. Meslek Dersleri	854	3.662	0,6
27	Makine Tek./Makine ve Kalıp	771	2.864	0,5
28	Giyim Üretim Teknolojisi	290	2.812	0,4
29	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	156	2.673	0,4
30	Metal Teknolojisi	538	2.270	0,4
31	Almanca	259	2.094	0,3
32	Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	205	2.057	0,3
33	Sağlık/Hemşirelik	90	1.935	0,3
34	Motorlu Araçlar Teknolojisi	291	1.795	0,3
35	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	225	1.648	0,3
36	Yiyecek İçecek Hizmetleri	73	1.127	0,2
37	El San. Tek./Nakış	120	1.124	0,2
38	Büro Yönetimi	125	951	0,1
39	Sağlık/Acil Sağlık Hizmetleri	63	939	0,1
40	El San. Tek./El Sanatları	118	932	0,1
41	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	214	929	0,2
42	İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	152	772	0,1
43	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	66	759	0,1
44	Arapça	21	744	0,1
45	İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	71	733	0,1
46	Grafik ve Fotoğraf/Grafik	27	672	0,1
47	Makine Tek./Makine Ressamlığı	95	493	0,1
48	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	2	485	0,1
49	Tekstil Tek./Tekstil Dokuma-Örme	53	418	0,1
50	Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	30	363	0,1
	Toplam	**73.013**	**668.363**	**99,3**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 6'da, son on yılda en çok atama yapılan 44 öğretmenlik alanına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu tabloya göre son on yılda ataması yapılan 317.713 öğretmenden 82.805'i sınıf öğretmenliği, 32.347'si okul öncesi öğretmenliği ve 31.447'si İngilizce öğretmenliği alanında istihdam edilmiştir.

Tablo 6. 2003-2012 Yılları Arasında Öğretmenliğe Atananların Alan Bazında Sayısal Dağılımı

Sıra No	Alan Adı	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Genel Toplam
1	Sınıf Öğretmenliği	5.600	3.897	4.570	10.621	2.672	6.681	4.753	10.018	29.062	4.931	**82.805**
2	Okul Öncesi Öğretmenliği	897	1.038	1.528	927	877	982	2.525	3.260	18.235	2.078	**32.347**
3	İngilizce	2.147	2.731	2.958	4.042	2.946	1.748	2.148	3.193	7.765	1.769	**31.447**
4	Türkçe	2.895	842	2.239	3.207	1.431	711	966	1.566	5.846	547	**20.250**
5	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1.028	1.280	1.612	1.893	1.621	1.133	1.132	1.569	4.325	510	**16.103**
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.452	1.050	1.194	1.781	1.160	840	792	1.417	3.306	419	**13.411**
7	Fen ve Teknoloji	828	367	1.069	1.053	967	1.244	1.040	1.783	4.369	640	**13.360**
8	Rehber Öğretmen	1.048	1.289	370	642	646	1.253	1.152	2.399	2.730	736	**12.265**
9	Bilişim Teknolojileri	821	1.545	1.095	1.820	1.221	1.351	923	1.156	1.903	143	**11.978**
10	Beden Eğitimi	1.699	778	667	921	892	1.174	617	841	3.392	712	**11.693**
11	Türk Dili ve Edebiyatı	1.249	732	94	210	695	675	1.424	2.101	3.442	489	**11.111**
12	Sosyal Bilgiler	246	427	932	894	803	555	520	1.306	3.077	424	**9.184**
13	Matematik	865	845	108	65	54	156	1.099	1.989	2.876	481	**8.538**
14	Müzik	84	120	216	541	627	540	416	593	1.471	376	**4.984**
15	Teknoloji ve Tasarım	129	169	352	483	460	427	382	711	1.639	47	**4.799**
16	Görsel Sanatlar/ Resim	154	152	106	470	527	488	333	460	1.148	216	**4.054**
17	Tarih	387	152	206	371	392	89	436	776	947	193	**3.949**
18	Coğrafya	118	151	61	117	526	153	464	631	1.068	185	**3.474**
19	Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	159	126	224	44	279	99	391	937	822	91	**3.172**
20	Biyoloji	125	108	43	46	153	97	332	460	749	87	**2.200**
21	Felsefe	79	57	94	94	218	87	302	372	452	126	**1.881**
22	Fizik	103	69	11	18	22	28	186	455	514	110	**1.516**
23	Kimya/Kimya Teknolojisi	14	73	13	21	36	23	180	418	629	105	**1.512**
24	İ.H.L. Meslek Dersleri	92	92	23	172	37	24	143	195	547	108	**1.433**
25	Muhasebe ve Finansman	207	190	177	42	18		83	211	214	22	**1.164**
26	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi							268	322	364	119	**1.073**
27	Elektrik-Elektronik Teknolojisi/Elektrik	8	74	75	25		2	112	200	214	50	**760**
28	Elektrik-Elektronik Teknolojisi/Elektronik	116	114	92	79	10	31	56	89	59	16	**662**
29	Arapça	33	72	60	61	72	51	64	89	43	15	**560**
30	Sağlık/Hemşirelik				1	1		46	189	243	39	**519**
31	Giyim Üretim Teknolojisi	5	62	84	95		50	42	72	94	10	**514**
32	İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	47	61	69	16	46	43	46	61	77	22	**488**
33	Almanca			50	1	1	30	27	8	236		**353**

34	Yiyecek İçecek Hizmetleri	25	47				25	43	102	88	14	**344**
35	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	2	22	52	23	2		36	69	100		**306**
36	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	19	24	40	13	6	5	36	67	85	10	**305**
37	El Sanatları Teknolojisi/Nakış	4	31	108	73		39	10	16	17	1	**299**
38	El Sanatları Teknolojisi/El Sanatları	16	45	52	16		61	40	23	23	6	**282**
39	Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	11	21	22	10	37	36	38	44	39	9	**267**
40	Metal Teknolojisi	3	12			2		30	103	68	6	**224**
41	Sanat Tarihi	7	5	5	5	17	5	1	6	14		**65**
42	Rusça			10			14	7	3	17		**51**
43	Fransızca			22		2		2	3	10		**39**
44	Psikoloji						2		1			**3**
Tüm Alanlarda Genel Toplam		**22.814**	**19.029**	**20.777**	**31.000**	**19.493**	**21.016**	**23.893**	**40.922**	**102.830**	**15.939**	**317.713**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 5 ve 6 karşılaştırıldığında istihdam edilen sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %38'i, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %65'i, Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık %66'sı ve okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık %80'i son on yılda atanmıştır. Son on yılda 44 alanda istihdam edilen öğretmen sayısı, aynı dönemde gerçekleştirilen toplam istihdamın %97,22'sini oluşturmaktadır.

3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

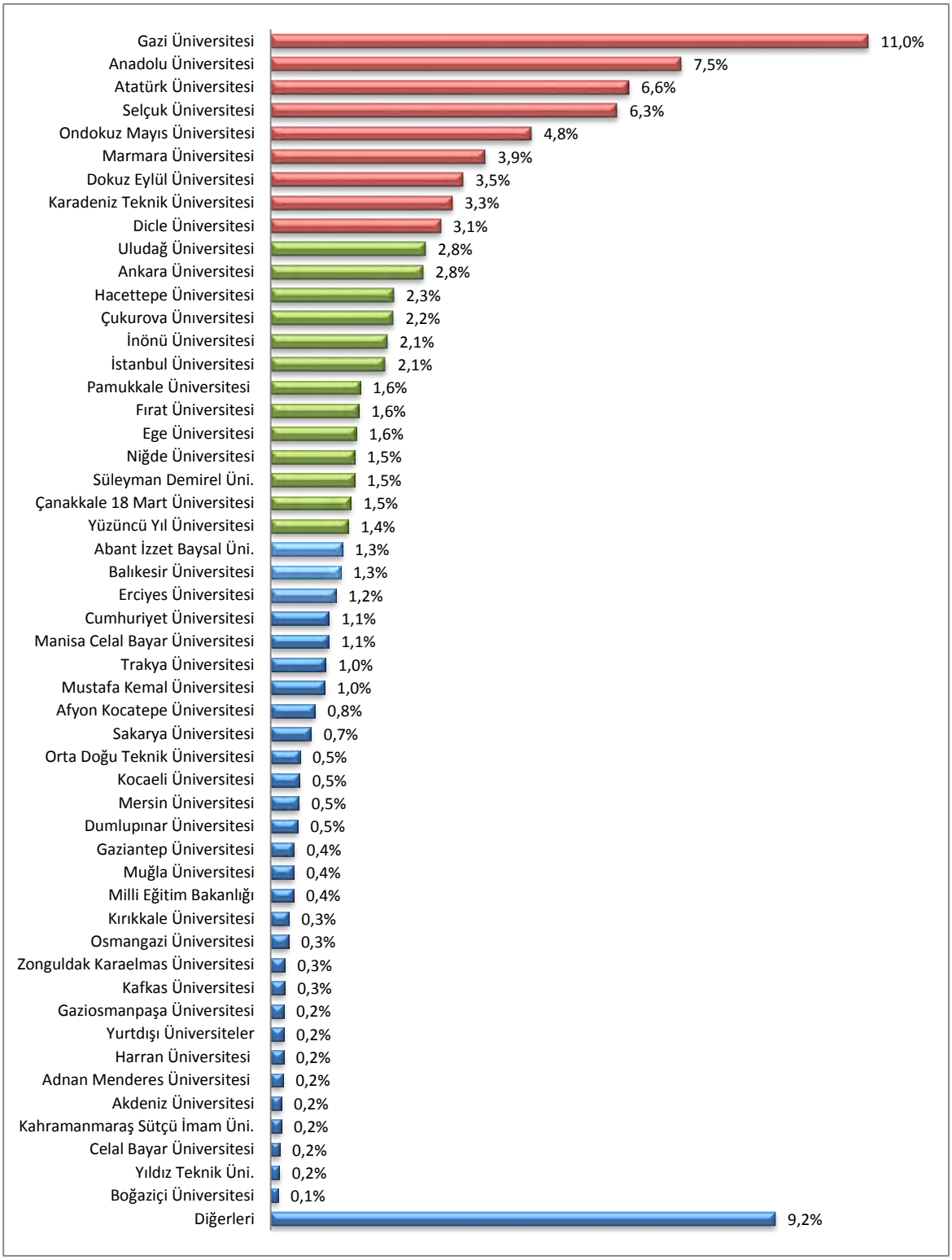
Öğretmenliğe Kaynaklık Eden Fakülteler	Görevde Olan Yönetici ve Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Eğitim Fakülteleri	387.007	51,9
Fen Edebiyat Fakülteleri	105.461	14,1
Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri	60.847	8,2
İlahiyat Fakülteleri	22.918	3,1
Güzel Sanatlar Fakülteleri	3.080	0,4
Diğer Fakülte ve Yüksekokullar	167.013	22,4
Toplam	**746.326**	**100**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür (Tablo 7).

Şekil 2'de öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; yaklaşık %50'sinin Gazi, Anadolu, Atatürk, Selçuk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Dicle üniversitesi mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %75'i şekil 2'de yer alan ilk 22 üniversite çıkışlıdır.

Şekil 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

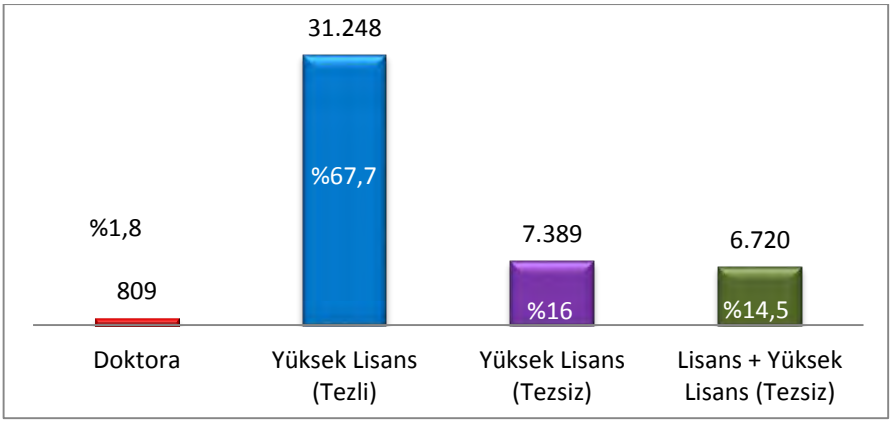
Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Öğrenim Durumu	Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Lisans Öncesi	59.492	8,0
Lisans	640.668	85,8
Yüksek Lisans	45.357	6,1
Doktora	809	0,1
Toplam	**746.326**	**100**

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin %85,8'inin lisans ve %6,2'sinin ise lisansüstü öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Lisans öncesi okul mezunu olan öğretmen oranı %8'dir.

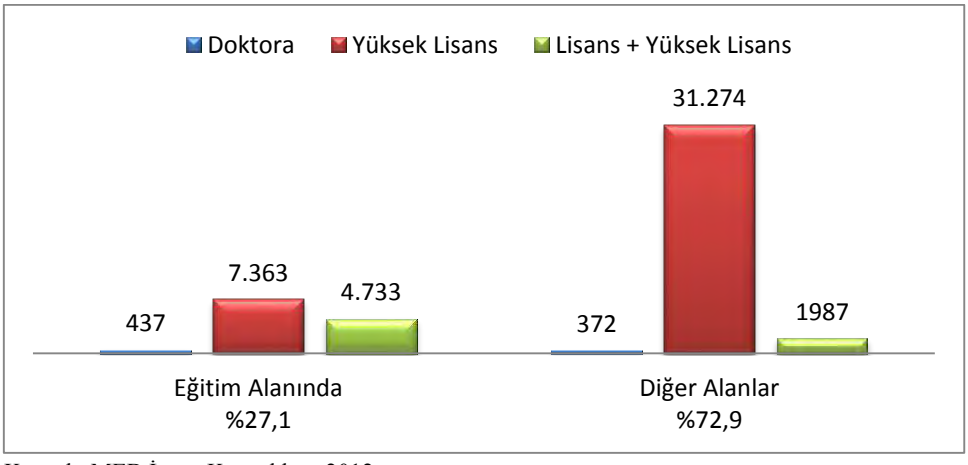
Şekil 3. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumu



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %67,7'si tezli yüksek lisans yaparken, %14,5'i lisans programıyla birlikte tezsiz yüksek lisans programını tamamlamıştır (Şekil 3). Doktora yapanların oranı ise %1,8 düzeyindedir.

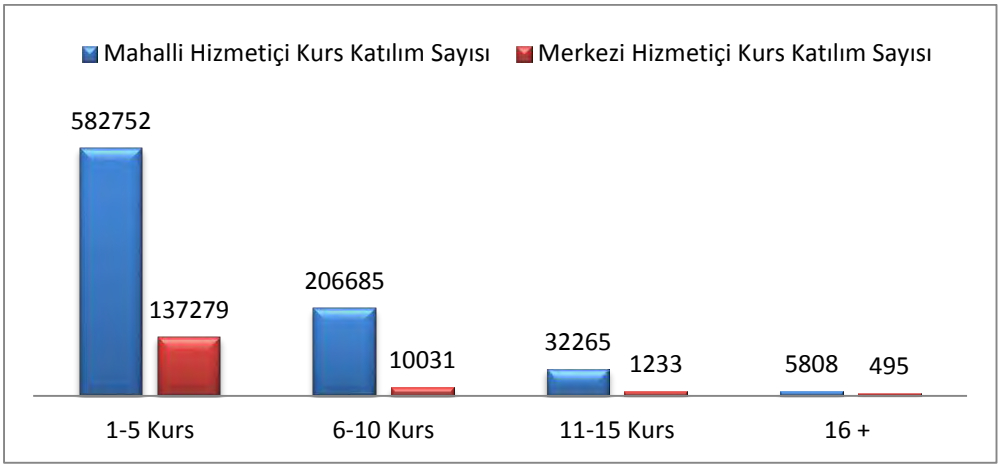
Şekil 4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanları



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %27,1'i eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yaparken, %72,9'u diğer alanlarda lisansüstü eğitim almışlardır. Bu duruma göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından eğitim alanı dışında bir alanda yüksek lisans ve doktora yapmaları düşündürücüdür (Şekil 4).

Şekil 5. Öğretmenlerin Aldığı Hizmetiçi Eğitimler

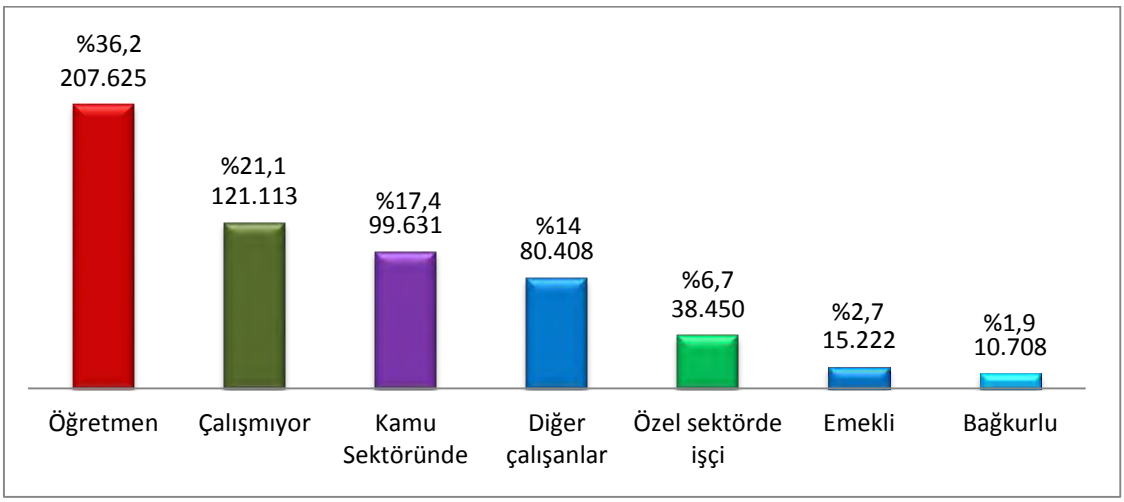


Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

2012 yılı itibarı ile görev yapan kadrolu öğretmenlerin 132.279'u merkezi hizmetiçi eğitim kurslarından, 582.752 öğretmen de mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından yararlanmıştır. 11 ve daha fazla mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından faydalanan öğretmen sayı 32.265 iken, merkezi hizmetiçi eğitimden yaralanan öğretmen sayısı 1.233'tür (Şekil 5).

3.4. Öğretmen Eşlerinin Mesleki Durumları

Şekil 6. Öğretmen Eşlerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

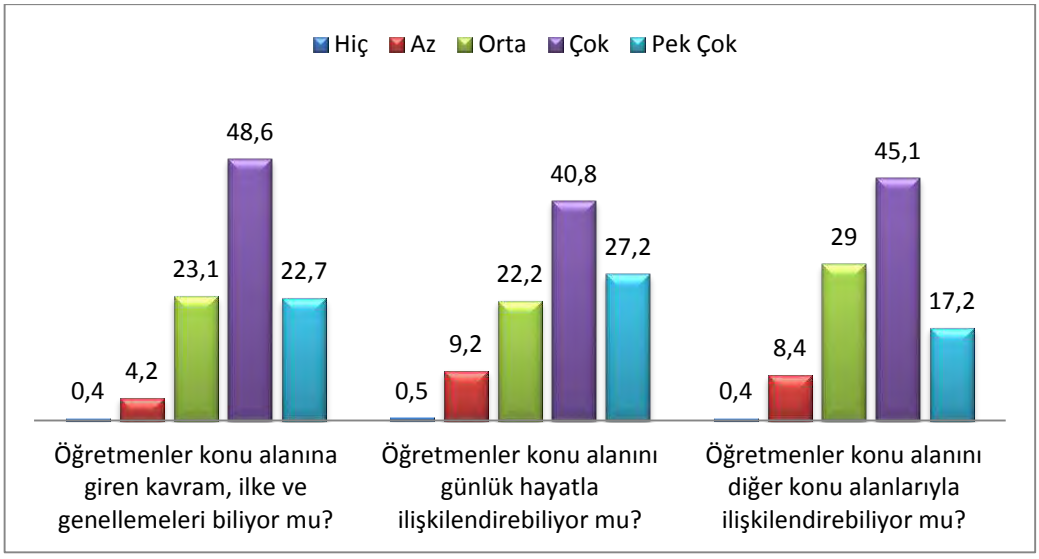


Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmen eşlerinin %36,2'si öğretmen olarak eğitim kurumlarında ve %17,4'ü kamu sektöründe görev yapmaktadır. Öğretmen eşlerinin %21,1'i herhangi bir işte çalışmamaktadır (Şekil 6).

3.5. Konu Alanlarına İlişkin Görüşler

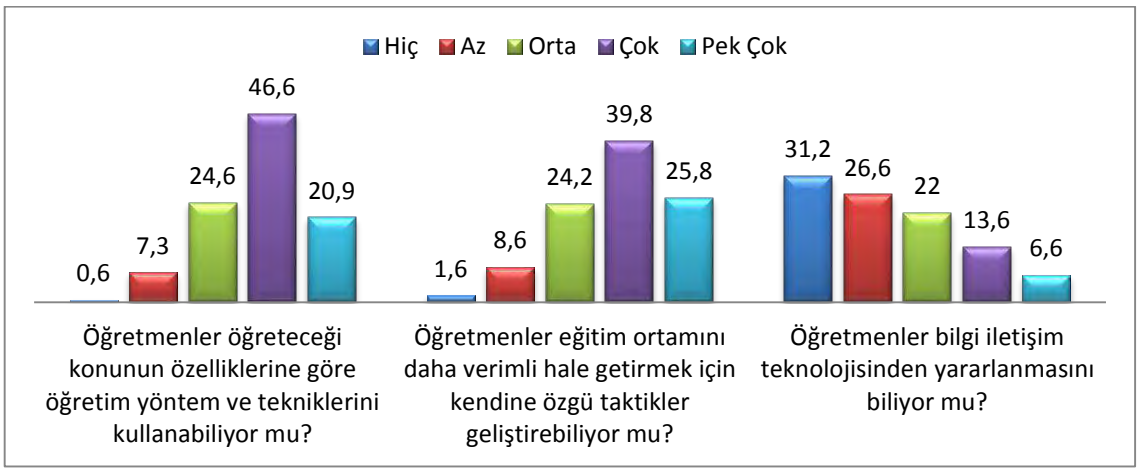
Şekil 7. Öğretmenlerin Konu Alanları ile İlgili Durumları (%)



Kaynak: EARGED, 2011

Şekil 7'de öğretmenler, konu alanları ile ilgili bilgileri günlük hayatla ve diğer konu alanlarıyla ilişkilendirmekte oldukça iyi olduklarını belirtiyorlar. Bu konularla ilgili görüşlerini "çok ve pek çok" olarak ortalama %65 oranında belirtmişlerdir. Konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri de %70 oranlarında iyi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Durumları (%)

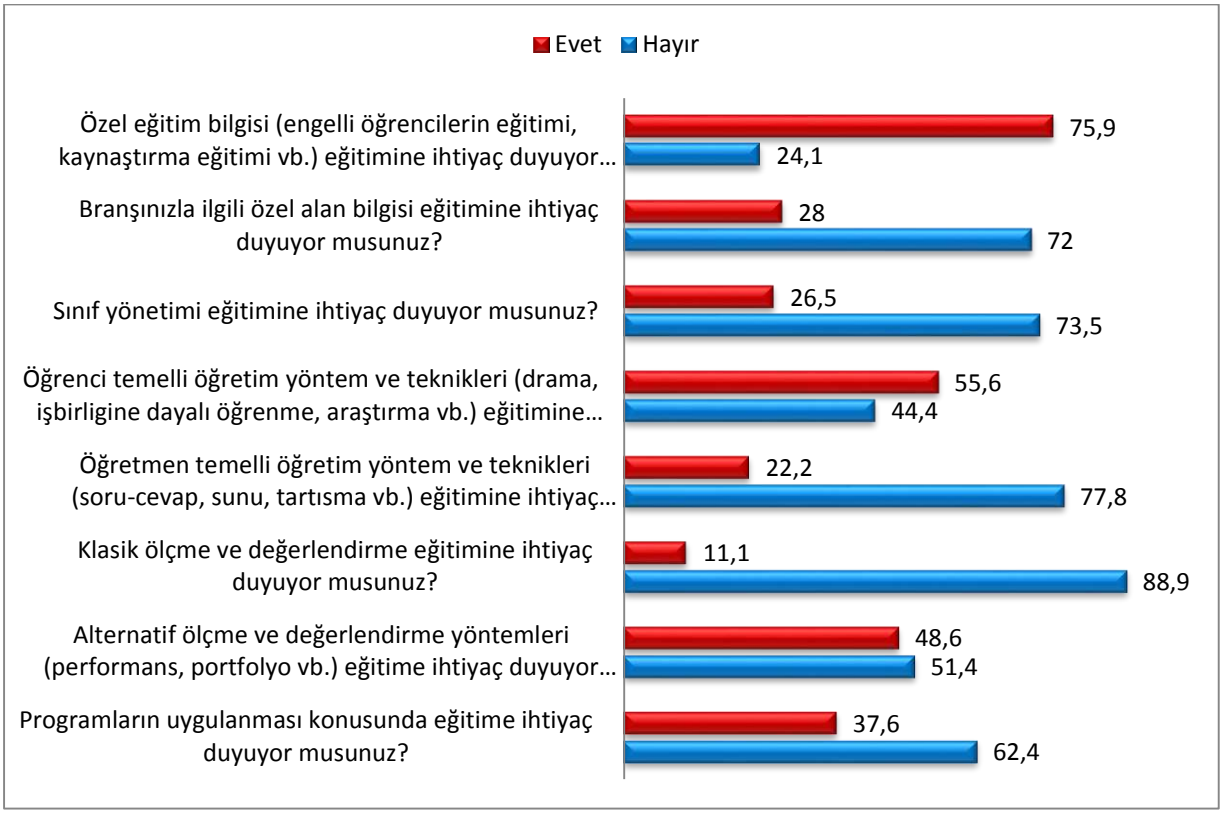


Kaynak: EARGED, 2011

Şekil 8'de öğretmenlerin yaklaşık %75'i öğretim yöntem teknikleri kullanmada ve kendilerine özgü taktikler geliştirmede iyi olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, yaklaşık %60'ının bilgi iletişim teknolojisinden yararlanma konusunda genelde başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

3.6. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler

Şekil 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (%)

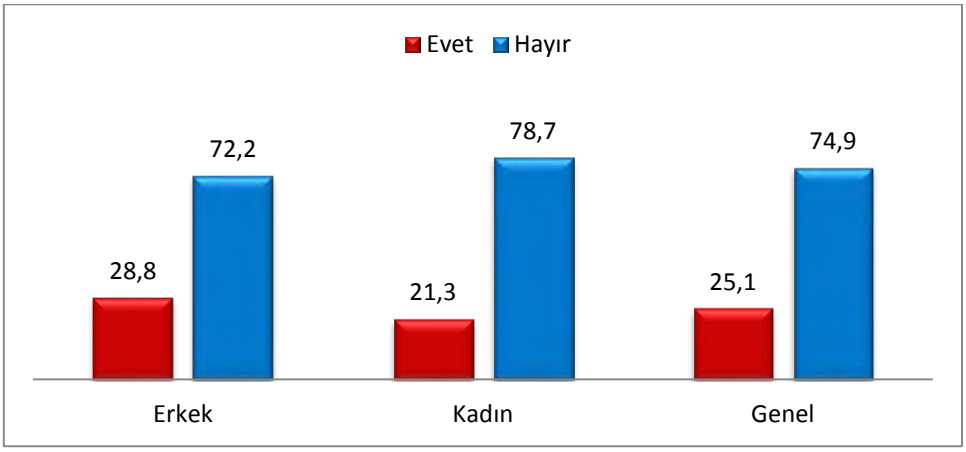


Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 9'da öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ihtiyaçlarına bakıldığında; yaklaşık %76'sı özel eğitim bilgisine, %55,6'sı öğrenci temelli öğretim yöntemlerine ve %48,6'sı alternatif ölçme değerlendirme eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin %62,4'ü programların uygulanması konusunda, %77,8'i öğretim temelli öğretim teknik ve yöntemlerine, %88,9'u klasik ölçme değerlendirme eğitimine ve %73,5'i sınıf yönetimi eğitimine ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 9).

3.7. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşler

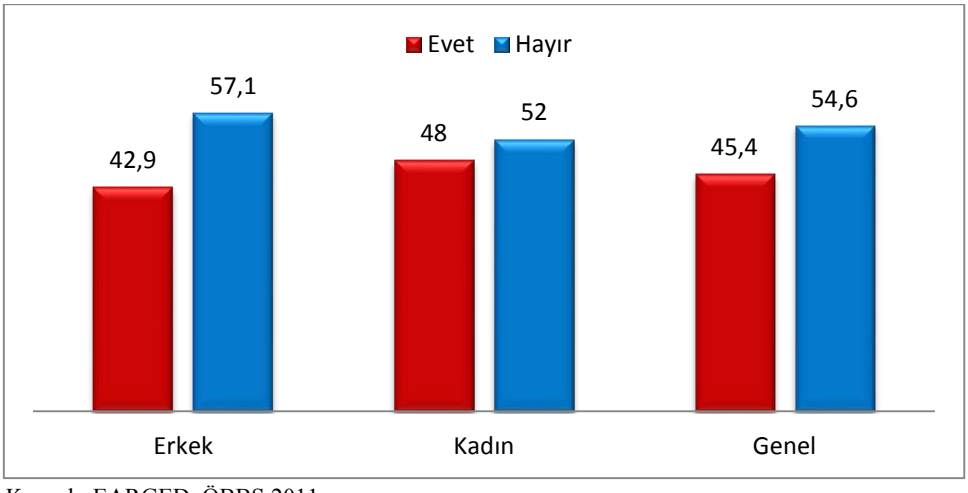
Şekil 10. Öğretmenlerin "Fırsatınız Olsa Öğretmenliği Bırakır mısınız?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Öğretmenlere 2011 yılında sorulan "Fırsatınız olsa öğretmenliği bırakır mısınız?" sorusuna, öğretmenlerin %25,1'i evet derken, %74,9'u hayır cevabını vermiştir. Erkek öğretmenlerin bu soruya evet cevabı verme oranı ise %28,8'dir (Şekil 10).

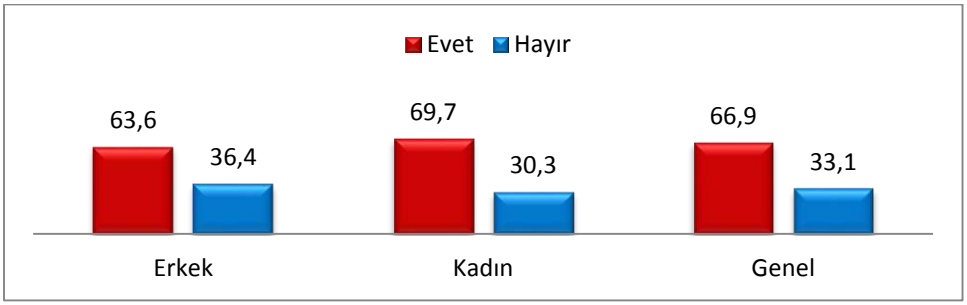
Şekil 11. Öğretmenlik Mesleğini Toplumun Takdir Ettiğini Düşünüyor musunuz? Sorusuna Verilen Cevaplar (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 11'de öğretmenler, toplumun öğretmenlik mesleğini yaklaşık %45 oranında takdir ettiğini düşünürken, erkek öğretmenlerin yaklaşık %58'i toplum tarafından takdir edilmediklerini ifade etmektedir.

Şekil 12. Öğretmenlik Mesleğini Öğrencilerin Takdir Ettiğini Düşünüyor musunuz? Sorusuna Verilen Cevaplar (%)

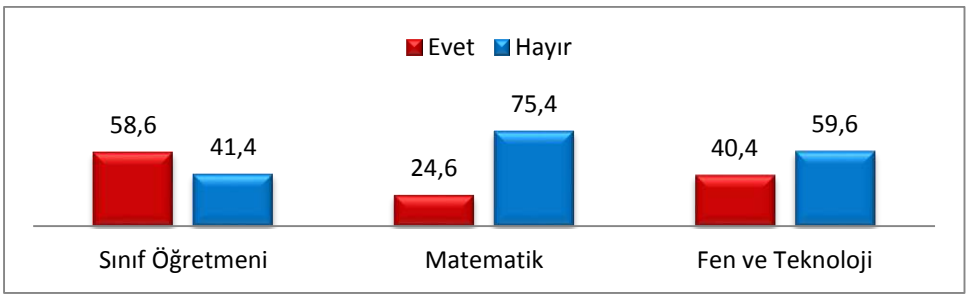


Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 12'de öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yaklaşık %67 oranında takdir ettiğini belirtirken, erkek öğretmenlerin yaklaşık %64'ü de öğrencilerin öğretmenlik mesleğini takdir ettiğini ifade etmektedir.

3.8. Öğretim ve Ders Programlarına İlişkin Görüşler

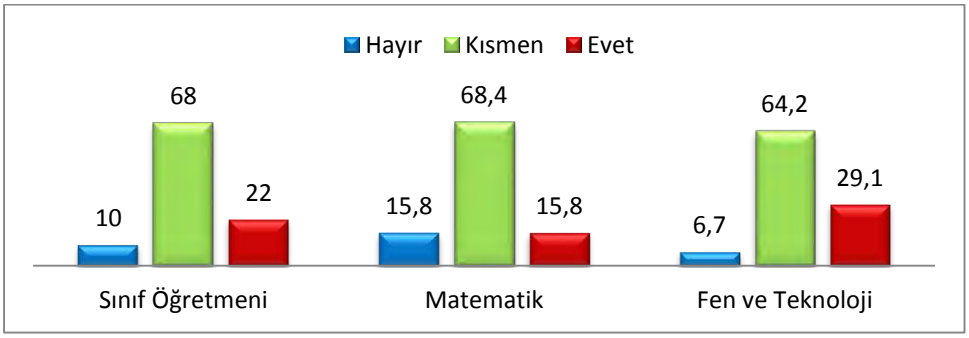
Şekil 13. Haftalık Ders Saati Programı Gerçekleştirmeye Yetiyor mu? Sorusuna Verilen Cevaplar (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 13'te matematik öğretmenlerinin %75,4'ü ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin %59'u haftalık ders saatinin programı gerçekleştirmeye yetmediğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %58,6'sı ders saatinin programı yetiştirmeye yeterli geldiğini ifade etmektedir.

Şekil 14. Ders Kitapları Öğretim Programlarının Öngördüğü Kazanımlarla Tutarlı mı? Sorusuna Verilen Cevaplar (%)

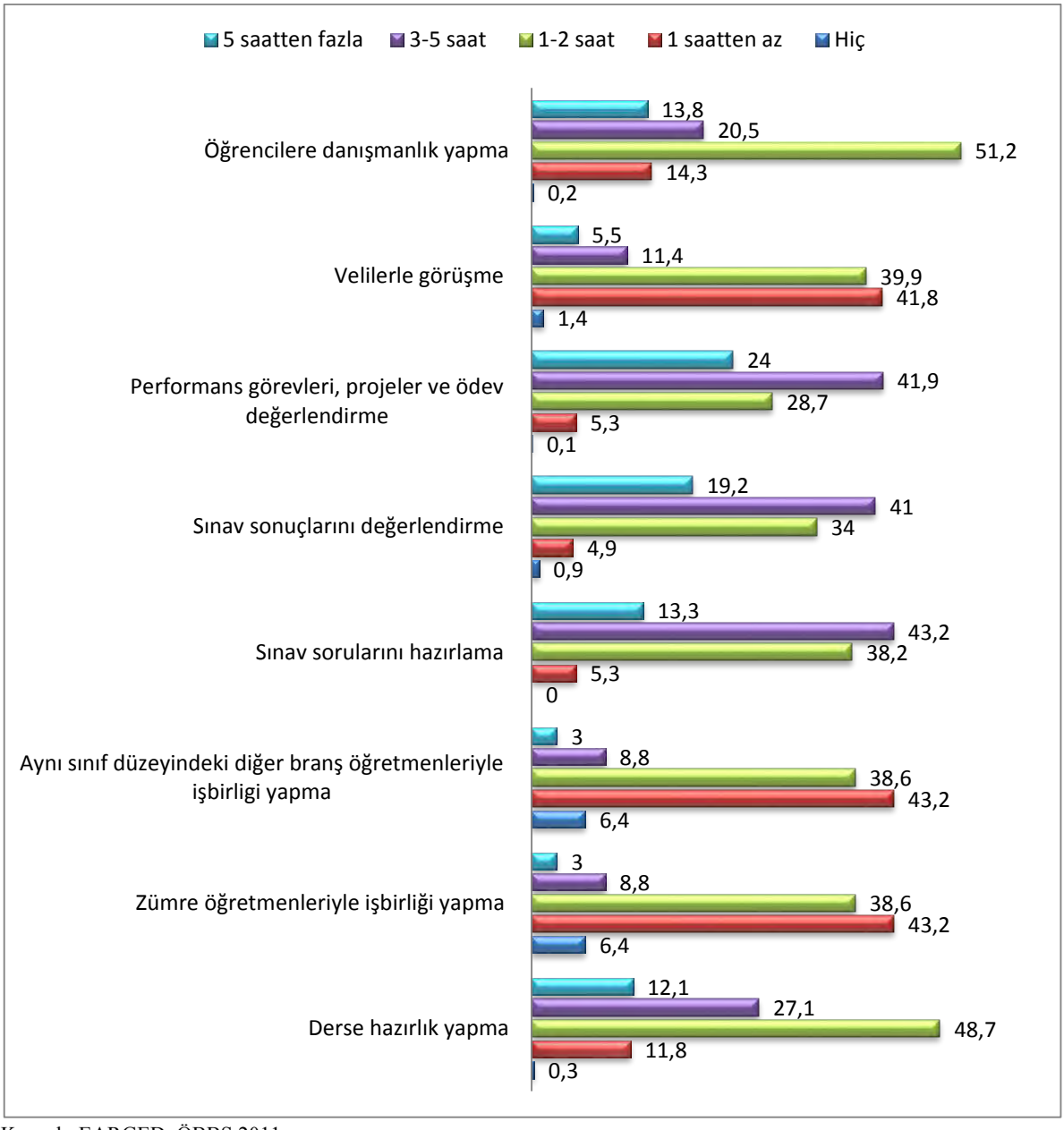


Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Öğretmenlerin ortalama %65'i ders kitaplarının öğretim programlarının öngördüğü kazanımları kısmen yansıttığını ifade ederken, matematik öğretmenlerinin yaklaşık %16'sı ders kitaplarının kazanımları içermediğini söylemektedir (Şekil 14).

3.9. Ders Dışı Zamanlarınızda Bir Hafta Boyunca Yapılan Etkinlikler

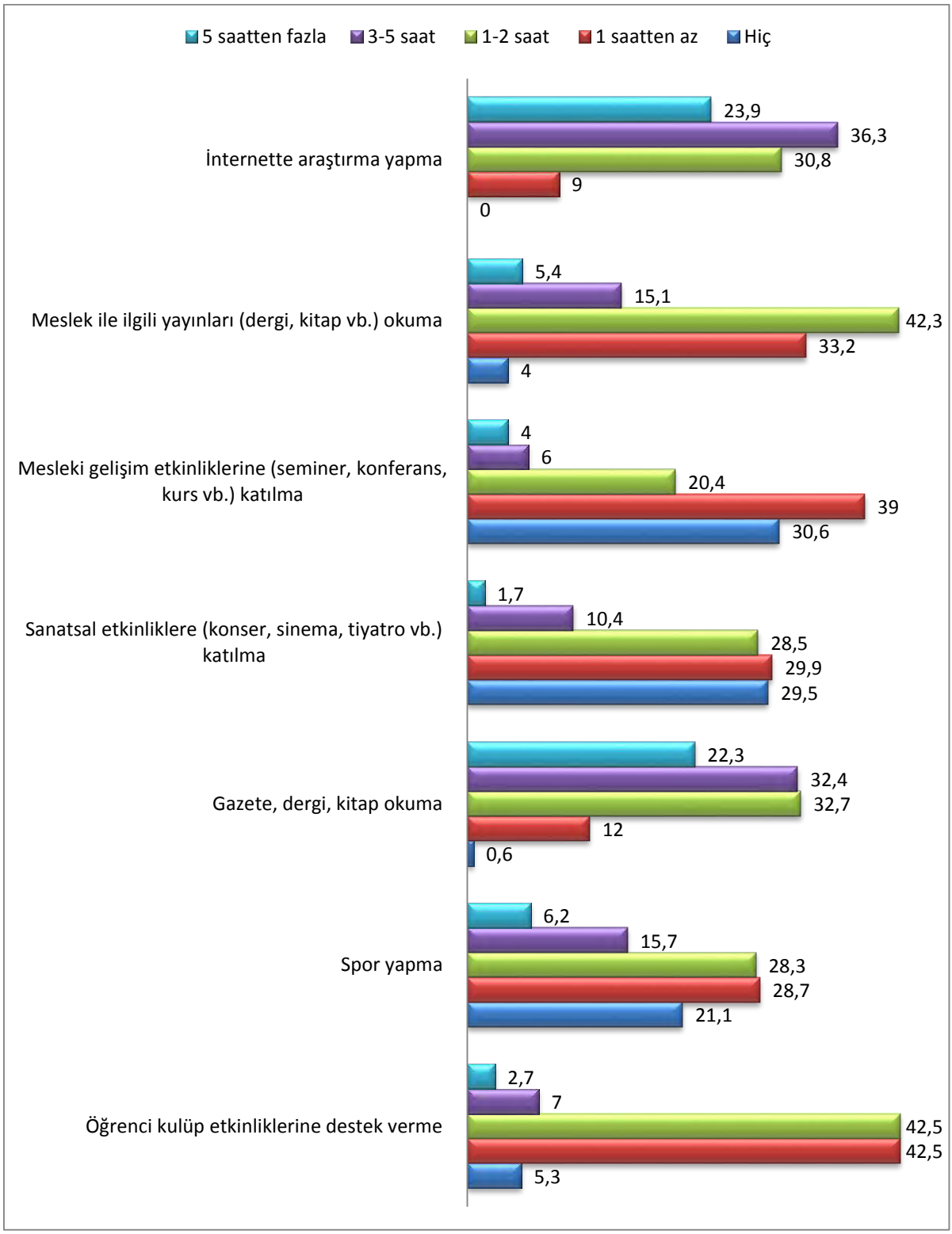
Şekil 15. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (1) (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 15'de, öğretmenlerin %40'ı haftalık velilerle görüşmeye ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %42'si bir saatten az olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin %12,1'i derse hazırlık yapma süresinin haftada 5 saatten fazla olduğunu, %24'ü performans ve proje ödevlerini değerlendirmek için 5 saatten fazla vakit harcadığını belirtmektedir.

Şekil 16. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (2) (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 16'da, öğretmenlerin %51,2'si öğrencilere haftalık danışmanlık yapmaya ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %85'i 1-2 saat öğrenci kulüp etkinliklerine destek vermek amacı ile vakit ayırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %36,3'ü 3-5 saat ve %23,9'u ise 5 saatten fazla internette araştırma yapmak için haftalık vakit ayırdığını ifade etmektedir.

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Eğitim öğretim etkinliklerinin en önemli unsurlarından birisi de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceğini inşa eder. Çocukları hayat boyu öğrenme bilinci ile geleceğe hazırlar. Bu önemli görev, öğretmenin daha yeterli ve daha nitelikli olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen, mesleği gereği toplumsal yükümlülüğü son derece yüksek olan bir bireydir.

Öğretmen sürekli öğrenmeye açık, aynı zamanda bilgilerini paylaşan bir modeldir. Bu özellikleri onun hem bilim insanı hem de sanatçı yönünü ifade etmektedir. Öğretmenin kişisel ve mesleki birikimini toplumun gelişmesine sunmasının yanında, toplumsal liderlik görevini de büyük bir ustalıkla yürütmesi başlıca sorumluluk alanlarındandır. Bu gerekleri yerine getirmek için öğretmen, okuyan, inceleyen, mesleğiyle ilgili bilimsel gelişmeleri izleyen, araştıran, bilgiyi hayata aktaran bir kişiliğe ve donanıma sahip olmalıdır. Bu nedenle bir taraftan nitelikli öğretmen yetiştirecek bir model için adımlar atılırken diğer taraftan da öğretmenlik eğitimi almayanların öğretmen olarak atanmasının önüne geçilmesi, yapılacak olası yanlışları engelleyecek ve öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir iş gibi algılanmasını önleyecektir.

MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nden alınan verilere dayalı olarak Ağustos 2012 tarihi itibariyle MEB'de görev yapan 746.326 öğretmenin yaklaşık %55'ini kadınlar oluştururken, idareci kadrosunda yer alan kadın çalışanların %10 olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %30'u 30 yaş altı ve yaklaşık %41'i ise 30-36 yaş arasında yer almaktadır. Oldukça genç öğretmen kadrosuna sahip olan MEB'de öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yenileme konusunda arayışlarının olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma oranı %6 seviyelerindedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda gayret göstermedikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğine olan bağlılıkları/adanmışlıkları da sorgulanması gereken hususlardan biridir. Öğretmenlik mesleğini öğretmen adaylarının en son çıkış yolu olarak görmelerinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaklaşık %30'unun fırsatını bulduklarında öğretmenlik mesleğini bırakacaklarını ifade etmeleri üzerinde durulması gereken önemli bir meseledir.

Araştırmalar hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin gözden geçirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen profili ile ilgili akademisyen ve araştırmacılar tarafından yapılacak araştırma sonuçlarının ne kadar önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

5. KAYNAKÇA

BRAD, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme. (Çev: Güzin Büyükkurt). Eğitim ve Bilim, 18 (91):45-49.

BRANCH, B., J. (2000). The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making, and Clinical Practica: A Comparative Study. Universty of Idaho PhD Thesis.

ÇEPNİ, S. (2010). "Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş". 5.Baskı, Trabzon

DAM, G., VOLMAN, M (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. Learning and Instruction, 14,359–379. Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virinia. Ascd.

ENNİS, R. H. (1991). Goals for a Critical Thinking Curriculum. A. Costa (editör).

HALPERN, D., F. (1993). Assessing The Effectiveness of Critik-Thinking Instruction. The Journal of General Education. Vol.42, No:4, 338-353.

MEB EARGED (2011), Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı

MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (2012)

PAUL, R. W., L. Elder, (2001). Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

SEMERCİ, N.(2000). "Kritik düşünme ölçeği". Eğitim ve Bilim. Cilt:25. Sayı116. S:23-26

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 21-40, ANKARA-TURKEY

YENİ İLK ORTA VE LİSE KIYAFET YÖNETMELİĞİNİN VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ*

*Ahmet AKBABA***

*Mehmet KONAK****

ÖZET

Bu çalışma ile ülkemizde eğitim ve öğretimi etkileyen, okul- aile işbirliğini de yakından ilgilendiren, öğrencilere uygulanan ve sürekli tartışılan kılık kıyafet politikaları ve uygulamalarının önemini, başka ülkelerde bu konudaki uygulamalarla medyamızdaki konu ile ilgili haberlere de yer vererek, konuyu pedagojik, ekonomik ve sosyal boyutları ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çağın gerektirdiği özelliklerle uygun insanı yetiştirmek, bilim ve teknolojide ilerlemek, ancak eğitim öğretim ve örgüt ikliminin uygunluğu nu sağlamış çağdaş öğretimin gerektirdiği tarzda kendini düzenleyen eğitim sistemleriyle mümkündür.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Veli bakış açısı ölçeği" kullanılmıştır. Üçlü likert tipi yanıtlama formatına sahip ve toplam 32 maddeden oluşan araç, yapı ve kapsam geçerliğine ilişkin görüşlerin elde edilmesinin ardından 450 lise öğrenci velisinden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Ayrıca Van ilinde yaptığımız ve öğrencilere uyguladığımız aynı konudaki ayrı bir makalenin verileri de karşılaştırma amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizinde Yüzde, Frekans ve Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Kaynak taraması şeklinde yapılan araştırma sonunda, Öğretimin etkili ve verimli olması ve kalitenin artması büyük ölçüde disipline veli ve çevre faktörünün desteğine ve güvenli ortamların oluşturmasına bağlı olduğu, velileri ekonomik olarak zorlasa da, öğrencilerin zamanını alsa da zengin fakir ayrımı ortaya çıkarsa da, çağ acısından bir gereklilik olduğu bu uygulamanın devam etmesi şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tek tip kıyafet, Okul üniforması, Serbest kıyafet, Zorunlu eğitim.

---

* **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, El-mek: ahmetakbaba13@gmail.com

*** Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYDEP Yük. Lis. öğr. El-mek: m.konak123@gmail.com

THE NEW FIRST MIDDLE AND HIGH SCHOOL DRESS CODE FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS AND STUDENTS

ABSTRACT

This study aimed at revealing the importance of dress policies and practices – a much-debated issue – that affect education, are of particular concern to parent-teacher cooperation, and are applied to students, showing the practices of other countries on this subject as well as the coverage of this matter in the Turkish media, and demonstrating the pedagogical, economic, and social dimensions of the issue.

The proper education of people in accordance with the requirements of our age and the achievement of progress in science and technology are possible only with education systems having a suitable educational environment, an appropriate organizational climate, and an arrangement required by the modern education.

In this study, the "Parent Perspective Scale" developed by the researchers was as data collection tool. The tool, which had a three-point likert-type responding formation and consisted of 32 items in total, was administered to the research sample composed of 450 high school student parents after opinions regarding structural validity and scope validity were obtained. In addition, the data of a different study on the same subject conducted in the province of Van and administered to students were used for comparison. At the data analysis stage, percentage analysis, frequency analysis, and chi square analysis were conducted.

The results of the present study – a literature review – showed that the effectiveness, productiveness, and quality of education depended on discipline, the support of parents and environment, and the creation of reliable environments to a great extent, that free dress was necessary for our age although it caused parents to have economic difficulties, took the time of students, and brought-out the rick-poor distinction, and that it should be maintained.

Key Words: Uniform dress, School uniform, Free dress, Compulsory education.

Giriş

Eğitim, her ülkenin temel uğraşı alanlarının başında gelmektedir. Dünyadaki ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun her ülkede belirli bir eğitim sistemi vardır. Devletlerin eğitim sistemlerinin, diğer ülkelerle hem farklı hem de ortak yanları mevcuttur. Bilindiği gibi Eğitim sistemleri farklı öğelerden oluşmaktadır. Programlar, idareciler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul ortamları ve sınıflar ortak öğelerden yalnızca birkaçıdır.

Eğitim en genel tanımıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan, 2012,1).

Eğitim sistemlerinin süreçlerinden olan ders saati süreleri, derslerin içerikleri, sınıf düzenleri, okul davranış kuralları ve buna benzer birçok uygulama ülkeden ülkeye farklılık gösterebildiği gibi, bir ülke içerisinde de sürekli değişebilmektedir. Bu değişimi, siyasi iktidarın tavrı, kültür veya yaşantılar belirleyebileceği gibi bilimsel araştırmaların bulguları da sağlayabilmektedir. Örgün öğretim kurumları öğretim yanında eğitimsel faaliyetlerde de bulunmaktadırlar. Bu uygulamalardan biriside kılık kıyafetin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uygulamalarıdır.

Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Toplumun bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine "kültürleşme" denir. İnsanın çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi toplum içinde etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler bu süreç sonunda elde edilir (Fidan, 2012,2). Sosyalleşme ailede, sokakta, işyerinde okulda her türlü bilinçli ya da bilinç dışı, olarak oluşan bir süreçtir. Sosyalleşmenin bilinçli olarak yapılan kısmı eğitimdir. Bu nedenle, eğitim "kasıtlı sosyalleşme süreci" olarak da tanımlanmaktadır.

Okullarda öğrencilerin giydiği kıyafetler ve bu kıyafetler konusunda belirlenmiş kriterler eğitimin daha önceden belirlenmiş amaçlarına tam ve eksiksiz ulaşılma çabasını tamamlayan unsurlardandır. Bu kıyafetlerin özellikleri bazı ülkelerde ulusal kapsamda tek tip ve zorunlu, bazılarında okulun inisiyatifi dâhilinde yine okul yönetimi ya da aile birliklerinin belirlediği tipte diğer ülkelerde ise öğrencinin kendi inisiyatifine bırakılmıştır. (Altınsoy, 2012). Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıldan günümüze kadar geçen süreçte devlet okullarındaki öğrencilere uygulanan ve sürekli tartışılan kılık kıyafet politikaları, bu politikaların dönemleri, başka ülkelerde bu konudaki uygulamalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca Türk ve Dünya kamuoyunda medyada yer alan haberler içerisinde güncel bilgi taramaları yapılarak, konunun farklı ülkelerdeki uygulamaları irdelenmiştir. Bu çalışmanın ışığında 27.11.2012 tarihinde Türkiye'de devlet ve özel okullardaki son kılık kıyafet düzenlemesinin usul ve esaslarını içeren kılık kıyafet yönetmeliği sosyal, ekonomik, siyasi, pedagojik, öğrenci başarısına etkisi ve diğer her boyutu ile irdelenmiştir (Altınsoy, 2012) . Eğitim ve öğretim kuralları, eğitim, okul ve sınıf yöneticilerini yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bilhassa kılık kıyafet gibi disiplin kurallarının uygulanması, yönetimin örgüte hakimi olması ve amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemli unsurlardır.

Yönetim, çeşitli bilim dallarınca farklı biçimde tanımlanabilir. Siyasal bilimcilere göre; yönetim, bir otorite sistemi olarak kabul edilir. Toplum bilimcilerine göre, bir sınıf ve saygınlık sistemidir. Hatta yönetim bilimcilerin bile üzerinde anlaştıkları bir tanım vermek oldukça zordur. Klasik yönetim taraftarları yönetimi; para, makine, metot, insan, araç ve gerecin uyumlaştırılması olarak tanımlarken, davranış bilimciler; kararların alınması ve uygulamaya aktarılması diye belirlerler. Bu tanımların önemli ortak yanı; yönetimi birtakım faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak ele almaları ve ortak amaca ulaşma yolunda işbirliğidir (www.muhasebedersleri.com). Öğrencinin okul kıyafetleri, sınıftaki davranışlarını ve öğretimi de etkileyebilmektedir

Öğretim, okullarda gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bütünüdür. Yani öğretim; öğretme ve öğrenmeyi birlikte kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için, uygulanan süreçlerin tümüdür. (Varış, 1988,16). Okulda gerek yönetimin ve gerekse öğretimin başarılı olabilmesi çevre (veli, medya ve sivil toplum örgütleri gibi kurum ve kuruluşların) desteğini almalıdır.

Okul Aile İlişkisi, Çocukların gelişiminde içinde bulundukları çevre önemli bir rol oynar, aile ise bu çevrenin en temel parçasıdır. Bu yüzden ailenin eğitime katılımı, çocukların gelişimi, öğrenim ve eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Aile katılımıyla okulda edinilmiş kazanımlar evde desteklenmiş olur ve süreklilik kazanırlar. Öğretmen ailenin öğrenime desteği sayesinde hedeflediği amaç ve kazanımlara daha kolay ulaşma şansını yakalar. Aile katılımı okul

ve aile arasında daha iyi bir iletişim kurulmasını sağlar; böylelikle okulun etkinliği ve toplumsal kabulü artmış olur. Okul-aile işbirliğinin etkilerini inceleyen araştırmalar, çocuk, aile ve öğretmenlerin bu işbirliğinden nasıl etkilendiğini saptamaya çalışmıştır. Okul aile işbirliğine yönelik yapılan çalışmalarda: (Bilgin 1990). Okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; öğretmenlerin 0kul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Çelenk'in (2003) yaptığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin; "okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişkisini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır. Oysa okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha önemlidir, çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır (Şimşek 2001).

Öğrencilerin kılık kıyafeti çok boyutlu bir konudur. Bu boyutların ilki maddi boyuttur. Kılık kıyafet serbestîsi sadece dar anlamda öğrenci ve okulu ilgilendiren bir mesele değildir. Öğrencilerin kıyafet talebine bağlı olarak esnaflarında ilgilendiren boyutu vardır bunun ile ilgili olarak terziler ve esnaf odalarının görüşleri aşağıdadır.

Terziler Odası Başkanı, okul kıyafetlerini kaldırılmasının ekonomik açıdan aileleri, psikolojik açıdan da öğrencileri zarara uğratacağını belirterek, "Okul kıyafetinin serbest bırakılması sonucu yüzlerce arkadaşımız, ustamız işsiz kalacak, bu işin üretimini yapan kuruluşlar kapatılacak. Okul kıyafetini satan binlerce esnafın elinde mal var. Bu saatten sonra bedava da verseniz kimse almaz. Okul kıyafetini yılda 1 tane alıp, bir de yedek aldığı zaman bu kıyafetlerle okulunu bitiriyordu öğrenci. Pedagojik boyutta da çocukların dengesi ve ruh sağlığı açısından sıkıntılı." diye konuştu *www.haberler.com.*

Türkiye Esnaf Ve Sanatkârlar Konfederasyonu (Tesk) Başkanı Bendevi Palandöken. Uygulamanın hemen başlatılmasının eldeki ürünler nedeniyle birçok esnafı iflas ettireceğini belirterek, "Bu sektördeki binlerce üreticinin, konfeksiyoncunun, satıcının elinde kalacak milyar liralık okul kıyafetleri stoku sektörü batırır. Uygulamanın 2 yıl uzatılması milli servetin heder olmasını önler. Çünkü elde üretilmiş olan giysiler başka işe yaramaz. Kumaş üreticileri, konfeksiyoncular ve satıcılar bu uygulama ile biter. Geçiş süresi tanınırsa kumaş üreticileri, konfeksiyoncu kendini yeni döneme uyumlu hale getirir" dedi *www.yeninesilgazetesi.com.tr.*

Kılık Kıyafet İle İlgili Sınırlılıklar: Millî Eğitim Bakanlığı ile diğer bakanlıklara bağlı okullardaki görevlilerle öğrencilerin kılık kıyafetlerine ilişkin yönetmelik 27.11.2012 tarihli ve 28480 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan **Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik** ile son haline göre resmi okullarda kılık kıyafet serbest iken özel okullarda veli toplantı çoğunluğuna bırakılmıştır (MEB, Mevzuat).

Kılık Kıyafet İle İlgili Kavramlar

Ulusal tek tip kıyafet uygulaması: ülke genelindeki tüm okullardaki giyim şeklinin, renginin ve tasarımlarının aynı olmasıdır.

Okul Üniforma uygulaması: Okulların kendi içinde tek tip kıyafet giyilmesidir. Ülke genelinde belirlenmiş şekli olan kıyafet değil her okulun kendi belirlediği kıyafet şeklidir.

Serbest Kıyafet uygulaması: Herhangi "tek tip kıyafet "ya da "üniforma" zorunluluğu olmayan giyim şeklini anlatmaktadır.

Kılık Kıyafetin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de Okul Kıyafetinin Tarihçesi ve En Son Uygulama Şekli Okul Kıyafetlerinin Türkiye'de ilk ortaya çıkışı Cumhuriyetin kuruluş dönemlerine rastlamaktadır. 1924–1925 tarihleri arasında eğitimin millileştirildiği dönemlerin hemen ardından okullarda önlük kullanılmaya başlanmıştır.

Uzun (2012) a, göre Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllardan günümüze kadar Türkiye'de Ulusal tek tip kıyafet uygulaması aşağıdaki süreçleri takip etmiştir; 1930'lardaki tek parti döneminde "zengin ve fakir öğrenciler arasındaki farkın ortaya çıkmaması" için siyah önlük kullanıldı. Yoksulluğu örten siyah önlüklerin yerini 1990'lı yıllarda mavi önlükler aldı. Dünyada yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle, öğrencilerin kıyafetleri en basit ve ucuz kumaş olan siyah önlük, beyaz yaka, siyah ayakkabı oldu. Yoksulluğu örten bu kıyafet 1990'lı yıllara kadar kullanıldı. Okullarda siyah önlük zorunluluğuna1989–1990 eğitim-öğretim yılında, yayımlanan genelgeyle son verildi. Dönemin Milli Eğitim Bakanı merhum Avni Akyol, yayımladığı genelgede, bakanlığa yazılı ve şifahi başvurular yapıldığını, "Yurdun çeşitli yerlerinde okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle yapılan toplantılarda siyah önlüklerin değiştirilmesi fikrinin büyük oranda tasvip edildiğini" belirterek, konuyla ilgili bazı valiliklerden görüş istendiğini bildirdi. Akyol, gelen görüşlerde "Siyah önlüğün ilköğretim çağındaki çocukları psikolojik yönden olumsuz etkilediğinin dile getirildiği, siyah önlük uygulamasına son verilmesi ve yerine çeşitli renk (deniz mavisi, lacivert, gri) ve modeldeki önlüklerin kullanılmasının ifade edildiğini" söyleyerek, bu görüş ve anketler doğrultusunda, okullarda deniz mavisi, lacivert, siyah ve gri renklerden birinin önlük rengi olarak seçilmesinin kararlaştırıldığını belirtti. Bu dönemden itibaren siyah önlüklerin yerini mavi önlükler aldı. Milli Eğitim Bakanlığı'nda, öğrenci kıyafetleri, en çok genelge yayımlanan konulardan biri oldu. Milli Eğitim bakanlarından Hikmet Uluğbay 1997'de, Metin Bostancıoğlu 1999'da, Necdet Tekin 2002'de, Hüseyin Çelik de 2006,2007 ve 2008 yıllarında yayımladıkları genelgelerle öğrencilerin kılık -kıyafetlerinin nasıl olacağı konularında uyarılarda bulundular. Ayrıca konuyla ilgili Milli Eğitim müsteşarlarından merhum Bener Cordan'ın imzasıyla 1998, İsmail Bircan'ın imzasıyla 2002'de, Necat Birinci imzasıyla da 2005'te genelge yayımladı. Bu arada, Necdet Tekin 2002'de, liselerdeki kız öğrencilerin pantolon giyebilmelerine imkan tanıyan genelge yayımladı. Türkiye'de yaşanan iklim farklılıklarına dikkati çeken Tekin, öğrenci velilerinden yoğun istek geldiğini, bu isteklerin değerlendirilmesi sonucunda ortaöğretim kurumlarındaki kız öğrencilerin siyah, füme, gri renk pantolon giyebileceklerini belirtti.2009 yılının Haziran ayında öğrencilerin kıyafetlerini yeniden değerlendirilmesi amacıyla düzenlenen çalış tay da görev alan komisyonların hazırladığı raporlarda, kılık kıyafetle ilgili genel çerçevenin Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmesi ve "ülkenin çağdaş toplum olma yönündeki kabul ve ilkelerine uygun olmayan biçim ve modellere ver verilmemesi" önerildi (Hürriyet Gazetesi, 1 Haziran 2009). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, Okul Kıyafetlerini Değerlendirme Çalış tayından çıkan raporlarda yer verilen konuları ve bilimsel değerlendirmeleri kapsamlı bir şekilde ele alacaklarını ve bir politika oluşturacaklarını bildirmiş, alınacak kararın uygulamasının 2009–2010 eğitim-öğretim yılına yetişmeyeceğini kaydetmişti. Bunun hemen ardından 14 Nisan 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı kendisine ait olan"www.meb.gov.tr "internet adresinde başlattığı "Serbest Okul Kıyafeti" anketinde, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere ayrı ayrı tek soru sordu. Ankete katılanlar, TC Kimlik nolarını girerek "İlköğretim ve/veya ortaöğretim okullarında mecburi kıyafet uygulamasından memnun musunuz?" sorusuna "Evet" veya "Hayır" şeklinde cevap istendi. Anket başvuruları, 30 Nisan 2010 tarihinde sona erdi. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okul öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair yönetmeliğin yürürlüğe konulmasına ilişkin Bakanlar Kurulu kararı, yaklaşık iki yıl sonra 27 Kasım 2012 de, Resmi Gazete' de

yayımlandı. Yıllardır tartışılan okullarda kıyafet serbestliği de yayımlanan yönetmelikle sağlanmış oldu.

Dünyadaki Diğer Ülkelerde Okul Kıyafetleri Uygulamaları

Okul kılık kıyafetleri ile ilgili her ülkenin farklı bir yaklaşımı mevcuttur. Altınsoy'un (2012) yaptığı çalışmada ülkelerin kılık kıyafet tercihleri aşağıda verilmiştir.

Filipinler: Filipinlerde Filipin Milli Eğitim Bakanlığının 2008 yılındaki genelgesinin 45.Maddesinde devlet okullarındaki kıyafet zorunluluğu kaldırılmıştır. Ancak yine aynı genelgenin 46. Maddesinde öğrencilerin düzgün okul kıyafetiyle yani erkeklerde polo yaka ya da tişört, kızlarda ise elbise, etek, buluz ve pantolon giyilmesi "tavsiye" edilmiştir (Altınsoy, 2012) .

Arjantin: Arjantin'de devlet okullarında eğitim gören öğrenciler beyaz renkte büzgülü bol gömlek giymektedir. Bunun 19. Yüzyıl sonları ve 20. Yüzyıl başlarında Arjantin'e gelen İtalyan göçmenlerin etkisinden kaynaklandığı söylenmektedir. 19. Yüzyılın sonlarında özellikle Fransa ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinde iş elbiselerini andıran bol ve uzun kollu gömlekler çok moda idi. Arjantin de bu elbiselerin faydalı olduğuna halen inanılmaktadır. Çünkü fakir öğrencilerin fakir giyim tarzlarından üstlerini örterek diğer arkadaşlarından utanmalarının önüne geçildiği düşüncesi hakimdir. Arjantin özel okullarında ise genellikle İngiliz tarzı üniformalar hakimdir (http://en.wikipedia.org.Argentina).

Brezilya: Brezilya da özel okullar üniforma giyerler. Birkaç istisna dışında da liselerin hemen hepsinde üniforma kullanılmaktadır. Devlet okulları da üniforma talep etmektedir. Genel olarak bu üniformalar mavi pantolon ve üzerinde okulun arması olan beyaz tişörtlerden ibarettir. Bazı okullar ayakkabı konusunda siyah ya da beyaz gibi belirli renkler talep etmektedirler. Bazı liseler mavi pantolon yerine kot pantolonu da seçenek olarak talep edebilmektedirler. Brezilya okullarında Tüketim çılgınlığının önüne geçmek ve velilerin ekonomik dengelerini korumak için okullar belirlenen kıyafetlerin dışına çıkılmasını engellerler (http://en.wikipedia.org/Brazil).

Burma: Burma da okul üniforması anaokulundan 10.sınıfa kadar yasal bir zorunluluktur. Anasınıfından 4. Sınıfa kadar olan zorunlu kıyafet beyaz gömlek ve kısa ya da uzun yeşil pantolondur. Ayakkabı ya da burma sandaletleri de altına giyilmektedir. Kızlarda ise benzer beyaz gömlek, altına ise etek ya da pantolon giyilmektedir. 5. Sınıf sonrasında Erkeklerin gömlekleri dik yaka ya da yakasız olabilmektedir altına ise " paso" dedikleri yerel pantolonu giymektedirler. Kızlar ise geleneksel Burma buluz ve altına da "htamein" denilen yeşil yerel etekleri giyerler (http://en.wikipedia.org/Burma).

Burundi: Burundi de okullarda Ulusal tek tip kıyafet uygulaması yasal bir zorunluluktur

(Altınsoy, 2012),

Kanada: Kanada'da birçok devlet okulunda üniforma zorunluluğu yoktur. Çok açık ve ırkçı ve benzeri tarzda giyimi engellemek için bazı kurallar vardır. Fakat Kanada'da birçok özel bütçeli Katolik okullarında üniformalar vardır (Altınsoy, 2012) .

Çin: Çin de okul üniformaları yoğunlukla kullanılmaktadır. Hemen hemen tüm liselerde ve ilköğretim okullarında öğrenciler üniforma giymektedir. Üniformalar genelde yazlık ve kışlık olmak üzere iki set halindedir. Erkekler kışın fermuarlı süveter, pantolon ve yakalı genelde beyaz renk gömlek yazın ise kısa şort ya da pantolon giymektedir. Kışın kızların giysileri de erkeklerle hemen hemen aynıdır (http://en.wikipedia.org,china).

Hong Kong: Ülkenin çok büyük bir kısmı İngiliz kolonisiyken kullanılan İngiliz okul kıyafetlerini kullanmaktadır. Katolik okulları ise geleneksel Katolik kıyafetlerini giymektedirler (Altınsoy, 2012) .

Hindistan: Ülkede ilköğretim 'den liseye kadar okul Tek tip kıyafet uygulaması zorunludur. Yabancı ülkelerin veya misyonların etkisinde kalan okullarda kıyafet zorunluluğu yoktur. Erkekler genelde açık mavi renkli ya da beyaz gömlek kızlar da genellikle gömlek ve altına etek giyerler. Özellikle Hristiyanların etkili olduğu okullarda kravat zorunluluğu da vardır (http://education.laws.com).

Endonezya: Endonezya da her öğrenci için Tek tip kıyafet uygulaması yasal bir zorunluluktur. Okullar ilkokul, ortaokul ve lise olarak ayrılır ve üçünde de farklı kıyafetler giyilmesi mecburidir. Endonezya devlet okullarında dini sembollerle okula giriş tolere edilmektedir. Son yıllarda sayılara hızlı biçimde artan özel okulların her birinin kendilerine ait okul kıyafetleri mevcuttur (http://www.asef.org).

İsrail: İsrail de sayıları 1400 ü bulan devlet okullarında öğrenciler üniforma giymektedirler. Bir dönem okul üniformalarının varlığı tartışılsa da toplumda genel kanı fakirle zenginin ayırt edilmemesi için okul üniformalarının olması gerektiği yönündedir (http://en.wikipedia.org/Israel).

Japonya: Japonya'da devlet ilkokullarının çoğunda önlük, üniforma yoktur, ancak okulların ayırt edilebilmeleri için öğrencilerin şapka veya sembol taşımaları gerekmektedir (Kıral, B. ,Kıral, E. 2009).

Malezya: Malezya da okul kıyafeti zorunludur. 19. Yüzyıl boyunca İngiliz kolonilerinin etkisiyle devlet okullarında öğrenciler batı tarzı kıyafetler giyerlerdi. Şimdiki kıyafet tarzı1970 yılında belirlenmiştir. Öğrenciler İlkokullarda önlük giyerler. Erkekler beyaz gömlek ile deniz mavisi kısa ya da uzun pantolon kızlar ise beyaz gömlek üstüne önlük giyerler (http://www.mohe.gov.).

Rusya: Rusya da okul üniformaları 1917 devriminde kaldırılmış, 1948 yılında tekrar yürürlüğe girmiştir. Fakat 1992 yılında tekrar kaldırılmıştır. Üniforma Zorunluluğu yoktur. İsteyen okullar lokal olarak isterlerse üniforma kullanabilirler. Rusya devlet okullarında üniforma ve kıyafet serbestîsi olmasına rağmen okullara başörtüsü veya türbanla girmek yasaktır (http://eng.mon.gov.ru).

Singapur: Singapur'da Devlet okullarındaki ilköğretim, lise hatta üniversite öncesi kolejlerde bile okul üniforması yasal ve zorunludur. Fakat renkleri ve şekli okullara göre değişiklik göstermektedir (http://www.moe.gov.sg/).

Güney Afrika Cumhuriyeti: Diğer eski İngiliz kolonilerinde olduğu gibi Güney Afrika Cumhuriyetinde de okul üniforması zorunludur (http://www.education.gov.za/).

Güney Kore: Hemen hemen tüm Güney Kore Liselerinde "gyobok" denilen okul kıyafetleri giyilmektedir. İlkokul ve özel okulların büyük çoğunluğunda ise üniforma giyilmez (http://en.wikipedia.org/Korea).

İspanya: İspanya da okul üniforması giyilmesi zorunlu değildir. Fakat giyilip giyilmeyeceği ve giyilecekse ne tür giyileceği okul aile birliklerinin kararı sonucunda ortaya çıkar. Fakat genel olarak tüm özel okullarda üniforma kullanılmaktadır (http://en.wikipedia.org/Spain).
Tayland: Tayland'da okul kıyafeti giyilmesi zorunludur (http://en.wikipedia.org/Thailand).

Amerika Birleşik Devletleri: Amerika Birleşik Devletlerinde tek tip okul kıyafeti giyme zorunluluğunu kanuni olarak zorunlu değildir. Fakat okulların özerkliği söz konusudur. Okullar kendi kıyafet zorunluluğunu kararlarını kendileri alabilmektedir. Brunsma'ya göre (2006) Amerika'da ilk tek tip kıyafet uygulaması 1987 de Baltimore'da çoğunlukla siyahların gittiği CherryHill İlköğretim okulunda uygulanmıştır. Amerikan Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim

İstatistikleri merkezi) Bugün birçok bölgenin çoğunluğunda devlet okullarında tek tip kıyafet zorunluluğu vardır. Özellikle Philadelphia'nın tümünde, New York, Long Beach ve Dallas ta ortaokullarda bile zorunluluk vardır. Miami, Houston, Chicago ve Boston gibi diğer büyük alanlarda ise okullarda uygulamalar çoktur. Amerika'da okullarda tek tip kıyafetin tarihçesi incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. (Brunsma, 2004) Zorunlu kıyafet uygulaması günümüzde ağırlıklı olarak ilköğretim okullarında kullanılmasına karşın tüm k -12 okullarına doğru genişlemeye başlamıştır. Tek tip kıyafet uygulaması genellikle dezavantajlı, gelir seviyesi düşük ve azınlık bölgelerinde daha fazla yürütülmektedir

(Mitchel, 1996).

Finlandiya: Finlandiya'da öğrenci evinden okula giderken özel bir üniforma giymemekte, okula girişte elbiselerini askılara asmakta, ayakkabılarını çıkarıp çoraplarıyla veya terlikleriyle sınıflara girmektedirler; Öğretmenler için de belli bir giyinme biçimi olmayıp tamamen serbesttir (Eraslan, 2006).

Problem Durumu

Bu çalışmada, zorunlu öğretimde (ilkokul, ortaokul ve liselerde) öğrencilere uygulanan ve sürekli tartışılan kılık kıyafet politika ve uygulamalarının önemini, veli ve öğrenci görüşlerinden hareketle, (başka ülkelerde bu konudaki uygulamalar ve medyamızdaki konu ile ilgili haberlere yer vererek) konunun pedagojik, ekonomik ve sosyal boyutlarını ortaya koyma, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırma ile veli ve öğrenci görüşlerinden hareketle, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki kılık kıyafet serbestisi uygulanmasının, eğitim ve öğretimdeki önemini ortaya koyarak ilgililere yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu temel amaç yanında, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

a- Kılık kıyafet serbestîsi uygulaması ile ilgili öğrenci görüşleri, nelerdir?

b- Kılık kıyafet serbestîsi uygulaması ile ilgili veli görüşleri, nelerdir?

c- Kılık kıyafet serbestîsi uygulaması ile ilgili öğrenci ve velilerin görüşlerinin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmamızda, kaynak tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan yaklaşımlardır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir. (Karasar,1984,79) Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır(Yıldırım,1966,67)

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modelinde bet imsel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak, ilgili alan yazından yararlanılarak ve uzman görüşleri alınarak tarafımızdan geliştirilmiş ölçek taslağı oluşturulmuştur. Öğretmenler ile alanla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltmelerden sonra ölçme aracına son şekli verilmiştir. İçerik ve ifade yönünden son hâlini alan ölçme araçları alan uzmanlarının görüşüne sunularak geçerliği uzman kanısıyla (Balcı, 1995) belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evrenimiz Batman ili merkezde bulunan 11 lisedeki 26.709 öğrenci velisi olarak tespit edilmiştir. Örneklem olarak liselerin 9. ve 10. sınıflarda okuyan ve ikinci dönemde veli toplantılarına katılacak 546 öğrenci velisi belirlenmiştir. Ölçeğimiz veli toplantısı sırasında, toplantıya katılan 450 velinin tümüne uygulanmıştır. Ayrıca Van ilinde yaptığımız ve öğrencilere uyguladığımız aynı konudaki ayrı bir ölçek verileri (tablo 1 ve 3), karşılaştırma amacıyla çalışmada kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Veli bakış açısı ölçek " kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde öncelikle ilgili alan yazın taranmış, madde havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan seçilen maddeler ile oluşturulan taslak form, Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki değişik alanlarda ilgili öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar aracı hem dil ve ifade, hem de kapsam yönünden incelemişler ve gelen öneriler doğrultusunda araca son şekli verilmiştir. Üçlü likert tipi yanıtlama (evet, kararsızım, hayır) formatına sahip ve toplam 32 maddeden oluşan araç, yapı ve kapsam geçerliğine ilişkin görüşlerin elde edilmesinin ardından 450 lise öğrenci velisinden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Ayrıca Van ilinde yaptığımız ve öğrencilere uyguladığımız aynı konudaki ayrı bir makalenin verileri karşılaştırma amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde üç farklı analiz uygulanmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 18.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler: Yüzde, Frekans ve Ki-kare analizi dir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular, velilerin ankete verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular, öğrenci ve velilerin ankete verdikleri yanıtların karşılaştırılması ile ilgili bulgular ve demografik özelliklere göre öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular olmak üzere dört ayrı başlık altında verilmiştir.

1) Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular

Öğrencilerin, ankete verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

	Evet		**Kararsızım**		**Hayır**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. Diğer arkadaşların giyimini örnek olarak alıyor musunuz?	69	17,1	45	11,2	289	71,7
2. Marka arayışına gidiyor musunuz?	106	25,9	52	12,7	249	60,9
3. Giysileriniz gerekçesiyle devamsızlık yapıyor musunuz?	39	9,5	31	7,6	335	81,9
4. Kıyafet serbestîsi size güven kazandırıyor mu?	163	39,9	75	18,3	169	41,3
5. Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?	164	40,1	77	18,8	163	39,9
6. Arkadaşların giysilerini kıskanıyor musunuz?	59	14,4	39	9,5	310	75,8
7. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?	114	27,9	88	21,5	205	50,1
8. Serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır mı?	228	55,7	66	16,1	114	27,9
9. Zorunlu kılık kıyafet öğrenciyi tek tipleştirir mi?	205	50,1	69	16,9	134	32,8
10. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli öğrenci yapar mı?	175	42,8	57	13,9	172	42,1
11. Kılık kıyafetin serbest olması başarınızı olumlu etkiler mi?	131	32,0	83	20,3	193	47,2

12. Kılık kıyafet serbestisi kıyafet masraflarınızı arttırıyor mu?	219	53,5	59	14,4	123	30,1
13. Tek tip kıyafet uygulamas özgürce seçme iradelerinizi ortadan kaldırır mı?	128	31,3	95	23,2	164	40,1
14. Kılık kıyafet serbestisi ailenize ekstra bir yük getiriyor mu?	205	50,1	65	15,9	137	33,5
15. Ailenizden yeni ve farklı elbiseler istiyor musunuz?	202	49,4	58	14,2	144	35,2
16. Dersler kadar kıyafete önem veriyor musunuz?	126	30,8	56	13,7	225	55,0
17. Okula gitmek için kıyafet düzenlemenize çok zaman harcıyor musunuz?	132	32,3	46	11,2	228	55,7
18. Kılık kıyafet serbestisi zengin fakir ayrımını ortaya çıkardı mı?	249	60,9	65	15,9	92	22,5
19. Serbest kıyafet uygulaması okul içinde güvenlik sorunu oluşturuyor mu?	232	56,7	69	16,9	106	25,9
20. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?	161	39,4	66	16,1	180	44,0
21. Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?	202	49,4	48	11,7	153	37,4
22. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşıyor mu?	260	63,6	46	11,2	100	24,4
23. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?	197	48,2	68	16,6	141	34,5
24. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	154	37,7	74	18,1	177	43,3
25. Serbest kıyafet öğrencilere zararlı alışkanlıklar kazandırmak isteyen okul dışı güçlere rahat çalışma imkanı sağlıyor mu?	178	43,5	91	22,2	136	33,3
26. Süslü kıyafetler okulda giyilmeye başlandı mı?	128	31,3	83	20,3	195	47,7
27. Okuldaki arkadaş grupları aynı tip elbiseler giyiyorlar mı?	124	30,3	91	22,2	192	46,9

"1. Diğer arkadaşların giyimini örnek olarak alıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 17.1'i "Evet", % 11.2'si "Kararsızım" ve % 71.7'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak öğrencilerin dörtte üçü, diğer arkadaşların giyimini örnek olarak almamaktadır.

"2. Marka arayışına gidiyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 25.9'u "Evet", % 12.7'si "Kararsızım" ve % 60.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, dört öğrenciden biri marka arayışı içindeyken öğrencileri yarıdan fazlası marka arayışına gitmemektedir.

"3. Giysileriniz gerekçesiyle devamsızlık yapıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 9.5'i "Evet", % 7.6'sı "Kararsızım" ve % 81.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, beş öğrenciden biri giysileri gerekçesiyle devamsızlık yaparken dördü devamsızlık yapmamaktadır.

"4. Kıyafet serbestisi size güven kazandırıyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 39.9'u "Evet", % 18.3'ü "Kararsızım" ve % 41.3'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, beş öğrenciden ikisi kıyafet serbestliğinden dolayı güven kazandığını söylerken ikisi de güven kazanmadığını söylemektedir.

"5. Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?" sorusuna öğrencilerin % 40.1'i 1"Evet", % 18.8'i "Kararsızım" ve % 39.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, beş öğrenciden ikisi eski uygulamaya dönülmesini isterken ikisi de istememektedir.

"6. Arkadaşların giysilerini kıskanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 14.4'ü "Evet", % 9.5'i "Kararsızım" ve % 75.8'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin dörtte üçü, arkadaşlarının giysilerini kıskanmadığını belirtmiştir.

"7. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 27.9'u "Evet", % 21.5'i "Kararsızım" ve % 50.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak dört öğrenciden biri ekonomik sıkıntı içindeyken öğrencilerin yarısı ekonomik sıkıntı çekmemektedir.

"8. Serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır mı?" sorusuna öğrencilerin % 55.7'si "Evet", % 16.1'i "Kararsızım" ve % 27.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarıdan fazlası serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır derken dörtte biri yaratmayacağını düşünmektedir.

"9. Zorunlu kılık kıyafet öğrenciyi tek tipleştirir mi?" sorusuna öğrencilerin % 50.1'i "Evet", % 16.9'u "Kararsızım" ve % 32.8'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarısı zorunlu kılık kıyafet öğrenciyi tek tipleştireceğini düşünmektedir.

"10. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli öğrenci yapar mı?" sorusuna öğrencilerin % 42.8'i 1"Evet", % 13.9'u "Kararsızım" ve % 42.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, beş öğrenciden ikisi tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli öğrenci yapar derken ikisi de yapmaz demektedir.

"11. Kılık kıyafetin serbest olması başarınızı olumlu etkiler mi?" sorusuna öğrencilerin % 32'si "Evet", % 20.3'ü "Kararsızım" ve % 47.2'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak öğrencilerin yarısı kılık kıyafetin serbest olmasının başarılarını olumlu yönde etkilemeyeceğini belirtmektedir.

"12. Kılık kıyafet serbestisi kıyafet masraflarınızı arttırıyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 53,5'i "Evet", % 14,4'ü "Kararsızım" ve % 30,1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarıdan fazlası kılık kıyafet serbestliğinin kıyafet masraflarını arttırdığını belirtmiştir.

"13. Tek tip kıyafet uygulaması özgürce seçme iradelerinizi ortadan kaldırır mı?" sorusuna öğrencilerin % 31.3'ü "Evet", % 23.2'si "Kararsızım" ve % 40.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte biri tek tip kıyafet uygulaması özgürce seçme iradelerini ortadan kaldırdığını söylerken yarıya yakını kaldırmadığını belirtmiştir.

"14. Kılık kıyafet serbestisi ailenize ekstra bir yük getiriyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 50.1'i "Evet", % 15.9'u "Kararsızım" ve % 33.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarısı kılık kıyafet serbestliğinin ailesine ekstra yük getirdiğini belirtmiştir.

"15. Ailenizden yeni ve farklı elbiseler istiyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 49.4'ü "Evet", % 14.2'si "Kararsızım" ve % 35.2'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı ailesinden yeni ve farklı elbiseler istediğini belirtmiştir.

"16. Dersler kadar kıyafete önem veriyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 30.8'i "Evet", % 15.9'u "Kararsızım" ve % 33.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, üç öğrenciden biri dersler kadar kıyafete önem verdiğini belirtirken diğer ikisinden biri de önem vermediğini belirtmiştir.

"17. Okula gitmek için kıyafet düzenlemenize çok zaman harcıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 30.8'i "Evet", % 13.7'si "Kararsızım" ve % 55'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarıdan fazlası, okula gitmek için kıyafet düzenlemeye çok zaman harcadığını belirtmiştir.

"18. Kılık kıyafet serbestisi zengin fakir ayrımını ortaya çıkardı mı?" sorusuna öğrencilerin % 60,9'u "Evet", % 15,9'u "Kararsızım" ve % 22,5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, üç öğrenciden ikisi, kılık kıyafet serbestliğinin zengin fakir ayrımını ortaya çıkardığını belirtmiştir.

"19. Serbest kıyafet uygulaması okul içinde güvenlik sorunu oluşturuyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 56.7'si "Evet", % 16.9'u "Kararsızım" ve % 25.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yarıdan fazlası, serbest kıyafet uygulamasının okul içinde güvenlik sorunu oluşturduğunu belirtmiştir.

"20. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 39.4'ü "Evet", % 16.1'i "Kararsızım" ve % 44'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak öğrencilerin yarıya yakını serbest kıyafet uygulamasının okul dışında güvenlik sorunu oluşturduğunu belirtirken diğer yarıya yakını da oluşturmadığını belirtmiştir.

"21. Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 49.4'ü "Evet", % 11.7'si "Kararsızım" ve % 37.4'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı süslü kıyafetlerin derste dikkatlerini dağıttığını belirtmiştir.

"22. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşıyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 63.6'sı "Evet", % 11.2'si "Kararsızım" ve % 24.4'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, üç öğrenciden ikisi, öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmanın zorlaştığını belirtmiştir.

"23. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?" sorusuna öğrencilerin % 48.2'si "Evet", % 16.6'sı "Kararsızım" ve % 34.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, serbest kıyafetin temel hak ve özgürlük açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.

"24. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 37.7'si "Evet", % 18.1'i "Kararsızım" ve % 43.3'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak öğrencilerin yarıya yakını, tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyorken diğer yarıya yakını da kısıtlayıcı olmadığını düşünmektedir.

"25. Serbest kıyafet öğrencilere zararlı alışkanlıklar kazandırmak isteyen okul dışı güçlere rahat çalışma imkânı sağlıyor mu?" sorusuna öğrencilerin % 43,5'i "Evet", % 22,2'si "Kararsızım" ve % 33,3'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak öğrencilerin yarıya yakını, serbest kıyafetin öğrencilere zararlı alışkanlıklar kazandırmak isteyen okul dışı güçlere rahat çalışma imkanı sağladığını düşünmektedir.

"26. Süslü kıyafetler okulda giyilmeye başlandı mı?" sorusuna öğrencilerin % 31,3'ü "Evet", % 20,3'ü "Kararsızım" ve % 47,7'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, süslü kıyafetlerin okullarda giyilmeye başlanmadığını belirtmiştir.

"27. Okuldaki arkadaş grupları aynı tip elbiseler giyiyorlar mı?" sorusuna öğrencilerin % 30.3'ü "Evet", % 22.2'si "Kararsızım" ve % 46.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, okuldaki arkadaş gruplarının aynı tip elbiseler giymediğini belirtmiştir.

2) Velilerin ankete verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular

Velilerin, ankete verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

	Evet		Kararsızım		Hayır	
	n	%	n	%	n	%
1. Giyim Kuşam konusunda diğer arkadaşlarının giyimini örnek olarak gösteriyor mu?	96	23,8	47	11,6	260	64,4
2. Çocuğunuz markası olan giysi arayışına gidiyor mu?	119	29,5	47	11,6	238	58,9
3. Giysilerini bahane ederek okula devamsızlık yapıyor mu?	53	13,1	23	5,7	327	80,9
4. Kıyafet serbestliğinin çocuğunuza güven kazandıracağına inanıyor musunuz?	133	32,9	85	21,0	185	45,8
5. Eski uygulamaya dönülmesini ister misiniz?	186	46,0	71	17,6	147	36,4
6. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?	149	36,9	50	12,4	202	50,0
7. Serbest kıyafet uygulaması okullarda güvenlik problemi yaratır mı?	230	56,9	75	18,6	95	23,5
8. Zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştirir mi?	177	43,8	68	16,8	151	37,4
9. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar mı?	177	43,8	66	16,3	157	38,9
10. Tek tip kıyafet uygulaması çocukları derslerinden soğutur mu?	89	22,0	40	9,9	195	48,3
11. Tek tip kıyafet uygulaması çocukların özgürce seçme iradelerini ortadan kaldırır mı?	119	29,5	73	18,1	206	51,0
12. Zorunlu kılık kıyafet uygulaması insanları itaatkâr kılar mı?	123	30,4	91	22,5	180	44,6
13. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumlu etkiler mi?	135	33,4	86	21,3	178	44,1
14. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumsuz etkiler mi?	141	34,9	75	18,6	181	44,8
15. Kılık kıyafet serbestliği çocuğunuzun kıyafet masraflarını arttırır mı?	238	58,9	51	12,6	109	27,0
16. Çocuğunuz yeni ve farklı elbiseler istiyor mu?	212	52,5	51	12,6	134	33,2
17. Çocuğunuz ders kadar kıyafete önem veriyor mu?	143	35,4	54	13,4	200	49,5
18. Çocuğunuz okula gitmek için kıyafet düzenine çok zaman harcıyor mu?	128	31,7	57	14,1	212	52,5
19. Kılık kıyafet serbestliği, zengin fakir ayrımını ortaya çıkarır mı?	258	63,9	59	14,6	81	20,0
20. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	122	30,2	77	19,1	198	49,0
21. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?	195	48,3	76	18,8	125	30,9
22. Süslü kıyafetler derste diğerlerin dikkatini dağıtır mı?	233	57,7	75	18,6	91	22,5
23. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşır mı?	267	66,1	54	13,4	77	19,1
24. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?	174	43,1	72	17,8	150	37,1

"1. Giyim Kuşam konusunda diğer arkadaşlarının giyimini örnek olarak gösteriyor mu?" sorusuna velilerin % 23.8'i "Evet", % 11.6'sı "Kararsızım" ve % 64.4'ü "Hayır" yanıtlarını

vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak velilerin dörtte üçü, çocuklarının diğer arkadaşların giyimini örnek olarak almadığını belirtmiştir.

"2. Çocuğunuz markası olan giysi arayışına gidiyor mu?" sorusuna velilerin % 29.5'i "Evet", % 11.6'sı "Kararsızım" ve % 58.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, dört veliden biri çocuklarının marka arayışı içinde olduğunu velileri yarıdan fazlası ise çocuklarının marka arayışına gitmediğini belirmektedir.

"3. Giysilerini bahane ederek okula devamsızlık yapıyor mu?" sorusuna velilerin % 13.1'i "Evet", % 5.7'si "Kararsızım" ve % 80.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin çok büyük çoğunluğu çocuklarının giysileri gerekçesiyle devamsızlık yapmadığını belirtmiştir.

"4. Kıyafet serbestliğinin çocuğunuza güven kazandıracağına inanıyor musunuz?" sorusuna velilerin % 13,1'u "Evet", % 5,7'si "Kararsızım" ve % 80.9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin çok büyük çoğunluğu çocuklarının kıyafet serbestliğinden dolayı çocuklarının güven kazanamayacağını söylemektedir.

"5. Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?" sorusuna velilerin % 46'sı "Evet", % 17.6'sı "Kararsızım" ve % 36.4'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yaklaşık olarak yarısı eski uygulamaya dönülmesini istemektedir.

"6. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?" sorusuna velilerin % 36.9'u "Evet", % 12.4'ü "Kararsızım" ve % 50'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri ekonomik sıkıntı içindeyken velilerin yarısı ekonomik sıkıntı çekmemektedir.

"7. Serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır mı?" sorusuna velilerin % 56.9'u "Evet", % 18.6'sı "Kararsızım" ve % 23.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yaklaşık olarak yarıdan fazlası serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır derken dörtte biri yaratmayacağını düşünmektedir.

"8. Zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştirir mi?" sorusuna velilerin % 43.8'i "Evet", % 16.8'i "Kararsızım" ve % 37.4'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarıya yakını zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştireceğini düşünmektedir.

"9. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar mı?" sorusuna velilerin % 43,8'i 1"Evet", % 16,3'ü "Kararsızım" ve % 38,9'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak beş veliden ikisi tek tip kıyafet uygulamasının öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar derken ikisi de yapmaz demektedir.

"10. Tek tip kıyafet uygulaması çocukları derslerinden soğutur mu?" sorusuna velilerin % 22'si "Evet", % 9,9'u "Kararsızım" ve % 48,3'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri tek tip kıyafet uygulamasının çocukları derslerinden soğutacağına inanıyorken velilerin yarısı da soğutmayacağını belirtmektedir.

"11. Tek tip kıyafet uygulaması çocukların özgürce seçme iradelerini ortadan kaldırır mı?" sorusuna velilerin % 29.5'i "Evet", % 18.1'i "Kararsızım" ve % 51'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarısı tek tip kıyafet uygulamasının çocukların özgürce seçme iradesini ortadan kaldırmayacağını belirtmiştir.

"12. Zorunlu kılık kıyafet uygulaması insanları itaatkar bir konuma sokar mı?" sorusuna velilerin % 30.4'ü "Evet", % 22.5'i "Kararsızım" ve % 44.6'sı "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri zorunlu kılık kıyafet uygulamasının insanları itaatkar bir konuma sokacağına inanıyorken velilerin yarıya yakının da itaatkar bir konuma sokmayacağını belirtmektedir.

"13. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumlu etkiler mi?" sorusuna velilerin % 33.4'ü "Evet", % 21.3'ü "Kararsızım" ve % 44.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak velilerin yarısı kılık kıyafetin serbest olmasının öğrencilerin başarısını olumlu etkilemeyeceğini belirtmektedir.

"14. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumsuz etkiler mi?" sorusuna velilerin % 34.9'u "Evet", % 18.6'sı "Kararsızım" ve % 44.8'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak velilerin yarısı kılık kıyafetin serbest olmasının öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemeyeceğini belirtmektedir.

"15. Kılık kıyafet serbestliği çocuğunuzun kıyafet masraflarını arttırır mı?" sorusuna velilerin % 58.9'u "Evet", % 12.6'sı "Kararsızım" ve % 27'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası kılık kıyafet serbestliğinin çocuklarının kıyafet masraflarını arttırdığını belirtmiştir.

"16. Çocuğunuz yeni ve farklı elbiseler istiyor mu?" sorusuna velilerin % 52.5'i "Evet", % 12.6'sı "Kararsızım" ve % 33.2'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta,velilerin yarıdan fazlası çocuklarının yeni ve farklı elbiseler istediğini belirtmiştir.

"17. Çocuğunuz ders kadar kıyafete önem veriyor mu?" sorusuna velilerin % 35.4'ü "Evet", % 13.4'ü "Kararsızım" ve % 49.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarısı çocuklarının dersler kadar kıyafete önem vermediğini belirtmiştir.

"18. Çocuğunuz okula gitmek için kıyafet düzenlemesine çok zaman harcıyor mu?" sorusuna velilerin % 63.9'u "Evet", % 14.6'sı "Kararsızım" ve % 20'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası, çocuklarının okula gitmek için kıyafet düzenlemeye çok zaman harcadığını belirtmiştir.

"19. Kılık kıyafet serbestliği, zengin fakir ayrımını ortaya çıkarır mı?" sorusuna velilerin % 63.9'u "Evet", % 14.6'sı "Kararsızım" ve % 20'si "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, üç veliden ikisi, kılık kıyafet serbestliğinin zengin fakir ayrımını ortaya çıkardığını belirtmiştir.

"20. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna velilerin % 30.2'si "Evet", % 19.1'i "Kararsızım" ve % 49'u "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri, tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyorken ikisi de kısıtlayıcı olmadığını düşünmektedir.

"21. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?" sorusuna velilerin % 48.3'ü "Evet", % 18.8'i "Kararsızım" ve % 30.9'ü "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, yaklaşık olarak velilerin yarıya yakını serbest kıyafet uygulamasının okul dışında güvenlik sorunu oluşturduğunu belirtmiştir.

"22. Süslü kıyafetler derste diğerlerinin dikkatini dağıtır mı?" sorusuna velilerin % 57.7'si "Evet", % 18.6'sı "Kararsızım" ve % 22.5'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası süslü kıyafetlerin derste diğerlerinin dikkatlerini dağıttığını belirtmiştir.

"23. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşır mı?" sorusuna velilerin % 66.1'i "Evet", % 13.4'ü "Kararsızım" ve % 19.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, üç veliden ikisi, öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmanın zorlaştığını belirtmiştir.

"24. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?" sorusuna velilerin % 43.1'i "Evet", % 17.8'i "Kararsızım" ve % 37.1'i "Hayır" yanıtlarını vermişlerdir. Sonuçta, velilerin yaklaşık olarak yarısı, serbest kıyafetin temel hak ve özgürlük açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.

3- Öğrenci ve velilerin ankete verdikleri yanıtların karşılaştırılması ile ilgili bulgular

Öğrenci ve velilerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Öğrenci	**Veli**	χ^2	**p**
1. Diğer arkadaşların giyimini örnek olarak alıyor musunuz?	1. Giyim Kuşam konusunda diğer arkadaşlarının giyimini örnek olarak gösteriyor mu?	5,370	,068
2. Marka arayışına gidiyor musunuz?	2. Çocuğunuz markası olan giysi arayışına gidiyor mu?	1,241	,538
3. Giysileriniz gerekçesiyle devamsızlık yapıyor musunuz?	3. Giysilerini bahane ederek okula devamsızlık yapıyor mu?	3,407	,182
4. Kıyafet serbestisi size güven kazandırıyor mu?	4. Kıyafet serbestliğinin çocuğunuza güven kazandıracağına inanıyor musunuz?	4,369	,113
5. Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?	5. Eski uygulamaya dönülmesini ister misiniz?	2,452	,293
7. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?	6. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?	**15,100**	**,001**
8. Serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır mı?	7. Serbest kıyafet uygulaması okullarda güvenlik problemi yaratır mı ?	2,231	,328
9. Zorunlu kılık kıyafet öğrenciyi tek tipleştirir mi?	8. Zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştirir mi?	2,895	,235
10. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli öğrenci yapar mı?	9. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar mı?	1,334	,513
11. Kılık kıyafetin serbest olması başarınızı olumlu etkiler mi?	13. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumlu etkiler mi?	,641	,726
12. Kılık kıyafet serbestisi kıyafet masraflarınızı arttırıyor mu?	15. Kılık kıyafet serbestliği çocuğunuzun kıyafet masraflarını arttırır mı?	2,205	,332
15. Ailenizden yeni ve farklı elbiseler istiyor musunuz?	16. Çocuğunuz yeni ve farklı elbiseler istiyor mu?	,990	,610
16. Dersler kadar kıyafete önem veriyor musunuz?	17. Çocuğunuz ders kadar kıyafete önem veriyor mu?	2,457	,293
17. Okula gitmek için kıyafet düzenlemenize çok zaman harcıyor musunuz?	18. Çocuğunuz okula gitmek için kıyafet düzenlemesine çok zaman harcıyor mu?	1,717	,424
18. Kılık kıyafet serbestliği zengin fakir ayrımını ortaya çıkardı mı?	19. Kılık kıyafet serbestliği, zengin fakir ayrımını ortaya çıkarır mı?	1,070	,586
20. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?	21. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?	**13,721**	**,001**
21.Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?	22. Süslü kıyafetler derste diğerlerin dikkatini dağıtır mı?	**23,871**	**,001**
22. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşıyor mu?	23. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşır mı?	3,642	,162
23. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?	24. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?	1,694	,429
24. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	20. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	4,866	,088

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci ve velilerin "Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?", "Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu", "Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?" maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farklara ait ki-kare değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrenci ve velilerin "Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?", "Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu", "Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?" maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olduğunu diğer maddelere verdikleri yanıtların ise benzer olduğunu göstermektedir. "Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?" maddesini, öğrencilerin % 28'i, velilerin ise % 37'si evet olarak yanıtlamışlardır. Sonuç olarak öğrencilere göre daha fazla oranda veli ekonomik sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

"Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu" maddesini, öğrencilerin % 40'ı evet, % 44'ü hayır, velilerin ise % 49'u evet, % 32'si hayır olarak yanıtlamışlardır. Sonuç olarak öğrencilere göre daha fazla oranda veli, serbest kıyafet uygulamasının okul dışında güvenlik sorunu oluşturacağını belirtmiştir. "Süslü kıyafetler derste dikkatinizi dağıtıyor mu?" maddesini, öğrencilerin % 50'si evet, % 38'i hayır, velilerin ise % 58'i evet, % 23'ü hayır olarak yanıtlamışlardır. Sonuç olarak öğrencilere göre daha fazla oranda veli, süslü kıyafetlerin derste dikkati dağıtacağını belirtmiştir.

SONUÇLAR

"1. Giyim Kuşam konusunda diğer arkadaşlarının giyimini örnek olarak gösteriyor mu?" sorusuna, yaklaşık olarak velilerin dörtte üçü, çocuklarının diğer arkadaşlarının giyimini örnek olarak almadığını belirtmiştir.

"2. Çocuğunuz, markası olan, giysi arayışına gidiyor mu?" sorusuna, dört veliden biri çocuklarının marka arayışı içinde olduğunu, velilerin yarıdan fazlası ise çocuklarının marka arayışına gitmediğini belirtmektedir.

"3. Giysilerini bahane ederek okula devamsızlık yapıyor mu?" sorusuna velilerin çok büyük çoğunluğu, çocuklarının giysileri gerekçesiyle devamsızlık yapmadığını belirtmiştir.

"4. Kıyafet serbestliğinin çocuğunuza güven kazandıracağına inanıyor musunuz?" sorusuna velilerin çok büyük çoğunluğu çocuklarının kıyafet serbestliğinden dolayı güven kazanamayacağını ifade etmişlerdir.

"5. Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?" sorusuna velilerin yaklaşık olarak yarısı eski uygulamaya dönülmesini istemediklerini belirtmişlerdir.

"6. Ekonomik olarak sıkıntı yaşıyor musunuz?" sorusuna yaklaşık olarak dört veliden biri ekonomik sıkıntı içindeyken velilerin yarısından fazlası ekonomik sıkıntı çekmediklerini belirtmişlerdir.

"7. Serbest kıyafet uygulamasını okullarda güvenlik problemi yaratır mı?" sorusuna velilerin yaklaşık olarak yarıdan fazlası okullarda güvenlik problemi yaratır derken dörtte biri yaratmayacağını belirtmişlerdir. .

"8. Zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştirir mi?" sorusuna velilerin yarıya yakını zorunlu kılık kıyafet insanları tek tipleştireceğini düşünmektedir.

"9. Tek tip kıyafet uygulaması öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar mı?" sorusuna yaklaşık olarak beş veliden ikisi tek tip kıyafet uygulamasının öğrenciyi disiplinli vatandaş yapar derken ikisi de yapmaz demektedir.

"10. Tek tip kıyafet uygulaması çocukları derslerinden soğutur mu?" sorusuna Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri tek tip kıyafet uygulamasının çocukları derslerinden soğutacağına inanıyorken velilerin yarısı da soğutmayacağını belirtmektedir.

"11. Tek tip kıyafet uygulaması çocukların özgürce seçme iradelerini ortadan kaldırır mı?" sorusuna, velilerin yarısı tek tip kıyafet uygulamasının çocukların özgürce seçme iradesini ortadan kaldırmayacağını belirtmiştir.

"12. Zorunlu kılık kıyafet uygulaması insanları itaatkâr bir konuma sokar mı?" sorusuna Sonuçta, yaklaşık olarak dört veliden biri zorunlu kılık kıyafet uygulamasının insanları itaatkâr bir konuma sokacağına inanıyorken velilerin yarıya yakının da itaatkâr bir konuma sokmayacağını belirtmektedir.

"13. Kılık kıyafetin serbest olması öğrenci başarısını olumlu etkiler mi?" sorusuna yaklaşık olarak velilerin yarısı kılık kıyafetin serbest olmasının öğrencilerin başarısını olumlu etkilemeyeceğini belirtmektedir.

"14. Kılık kıyafet serbestliği çocuğunuzun kıyafet masraflarını arttırır mı?" sorusuna Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası kılık kıyafet serbestliğinin çocuklarının kıyafet masraflarını arttırdığını belirtmiştir.

"15. Çocuğunuz yeni ve farklı elbiseler istiyor mu?" sorusuna Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası çocuklarının yeni ve farklı elbiseler istediğini belirtmiştir.

"16. Çocuğunuz ders kadar kıyafete önem veriyor mu?" sorusuna, velilerin yarısı çocuklarının dersler kadar kıyafete önem vermediğini belirtmiştir.

"17. Çocuğunuz okula gitmek için kıyafet düzenlemesine çok zaman harcıyor mu?" sorusuna, velilerin yarıdan fazlası, çok zaman harcadığını belirtmiştir.

"18. Kılık kıyafet serbestliği, zengin fakir ayrımını ortaya çıkarır mı?" sorusuna Sonuçta, üç veliden ikisi, kılık kıyafet serbestliğinin zengin fakir ayrımını ortaya çıkardığını belirtmiştir.

"19. Tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna, yaklaşık olarak dört veliden biri, tek tip kıyafetin özgürlüğü kısıtlayıcı olduğunu düşünüyorken ikisi de kısıtlayıcı olmadığını düşünmektedir.

"20. Serbest kıyafet uygulaması okul dışında güvenlik sorunu oluşturuyor mu?" sorusuna Sonuçta, yaklaşık olarak velilerin yarıya yakını serbest kıyafet uygulamasının okul dışında güvenlik sorunu oluşturduğunu belirtmiştir.

"21. Süslü kıyafetler derste diğer öğrencilerin dikkatini dağıtır mı?" sorusuna Sonuçta, velilerin yarıdan fazlası süslü kıyafetlerin derste öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağını belirtmiştir.

"22. Öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmak zorlaşır mı?" sorusuna Sonuçta, üç veliden ikisi, öğrenci olan ve olmayanı okul içi ve dışında ayırmanın zorlaştığını belirtmiştir.

"23. Serbest kıyafet temel hak ve özgürlük açısından gerekli midir?" sorusuna Sonuçta, velilerin yaklaşık olarak yarısı, serbest kıyafetin temel hak ve özgürlük açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmamıza konu olan yönetmelik uygulaması ülkemizde yeni olduğundan bu konuda yayımlanmış makalelere rastlanmadığından herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır.

ÖNERİLER

Disiplin, eğitim ve öğretimde büyük ölçüde öneme sahiptir. Disiplinin kılık kıyafetle sağlanamayacağı da açıkça ortaya çıkmıştır. Okulun veli ve çevre faktörünün desteğine ve güvenli ortamların oluşturmasına her zaman ihtiyaç vardır. Kılık kıyafet serbestliği, velileri ekonomik olarak zorlasa da, öğrencilerin zamanını alsa da, zengin fakir ayrımı ortaya çıkarsa da, çağ acısından bir gereklilik olduğu bu uygulamanın devam etmesi şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca konunun öğretmen ve yönetici boyutunun da incelenmesinde fayda vardır.

KAYNAKÇA

ALTINSOY, H, B. (2012) "Türk Temel Eğitim Sisteminde Öğrencilerin Üniforma Zorunluluğunun Kaldırılması; Özgürlük mü, Tutsaklık mı?" : Tokat, Akademia.Edu.tr.

BALCI, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. (*7. Baskı*)* Pegem A Yayınları. Ankara.

BİLGİN, M. (1990), Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

BRUNSMA, D. (2004). The School Reform Movement and What It Tells Us About American Education: A Symbolic Crusade. Lanham. Scarecrow Education.

BRUNSMA, D (2006) School Uniform Policies in Public Schools. Principal Dergisi- AHealthy Child-Special Section. Sayı 3,s. 50-53

ÇELENK, S.(2003) Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim-Online 2 s. 28–34 (http://www.ilkogretim-online.org.tr).

ERASLAN, A (2009) Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için AlınacakDersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 3, Sayı 2,Balıkesir.

FİDAN, N.(2012) Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Pegem Akademi, Ankara.Hürriyet Gazetesi 2009 -Thurarsiv. hurriyet.com.tr/

KARASAR, N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara.

KIRAL, B. KIRAL, E. (2009) Japonya İlköğretim Sistemi Ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, CİLT.12,Diyarbakır.

https://www.gov.uk/school-uniform İngiltere Milli Eğitim Bakanlığı; 1 Mayıs,2012.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Argentina

http://www.education.gov.uk/

http://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_(Brazil)

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Burma

http://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_of_the_People's_Republic_of_China

http://education.laws.com/ministry-of-education.
http://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_(Israel)

http://www.mohe.gov.my/educationmsia/

http://eng.mon.gov.ru/

http://www.moe.gov.sg/

http://www.education.gov.za/ afrikahttp://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_South_Korea

http://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_(Thailand)

http://www.muhasebedersleri.com/yonetim/yonetimin-anlami.htmlErişim:03.01.2013

MEB. Mevzuat. Millî Eğitim Bakanlığı İle Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik.04.01.2013. Ankara.

MITCHEL, A.(1996). "Clinton Will Advise Schools on Uniforms," New York Times, February25,1996.

MORGAN, G (1997). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, MESS yayınları, Ankara.

UZUN, M. 2012 Anadolu Ajansı, 30 Kasım 2012,(http://education.gov.uk/schools/leadership

ŞİMŞEK, H(2002) İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni. İlköğretim Onlıne

VARIŞ, F. (1988) Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri A.Ü. Eğitim Fakültesi. Ankara.

YILDIRIM, C.(1966). **Eğitimde Araştırma Metotları**. Akyıldız Matbaası. Ankara.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 41-51, ANKARA-TURKEY

ARDAHAN İLİNİN TUBİTAK PROJELERİNE KATILMAMA NEDENLERİ VE ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA KAYGILARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

*Alptürk AKÇÖLTEKİN***

ÖZET

Bu araştırma 2012-2013 Eğitim öğretim yılında TÜBİTAK tarafından düzenlenen "44. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması"na Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaöğretim okullarının hiçbir alanda proje göndermemelerinin muhtemel nedenlerinin araştırılmasıyla birlikte öğrencilerin araştırma kaygılarının sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Ardahan merkez ve ilçelerinde bulunan toplam 22 ortaöğretim okulunun 14'üne ulaşılmış ve bu okulların 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 535 öğrencinin araştırma kaygıları sosyo-demografik değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin araştırma kaygıları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve merak ettikleri konuları araştırma alışkanlıkları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0.05$). Ancak, öğrencilerin öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirilip yönlendirilmeme, araştırma yapmayı düşündükleri zaman gerekli kaynaklara ulaşabilip ulaşamama, araştırma esnasında öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği görüp görememe ve son olarak da öğretmenleri tarafından ulusal ve uluslararası araştırma ve proje yarışmalarına katılım noktasında yönlendirilip yönlendirilmeme değişkenine göre araştırma kaygıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bunlara ek olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirilmediklerini düşündükleri, araştırmaları esnasında gerekli kaynaklara yeterince ulaşamadıkları, araştırma yaparken öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği göremedikleri ve son olarak da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ulusal ve uluslararası kuruluşların düzenlediği araştırma ve proje yarışmaları konusunda öğretmenleri tarafından bilgilendirilmediklerini düşünüyor olmaları, öğrencilerin bu tarz etkinliklere katılmamalarının muhtemel nedenleri arasında olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Araştırma Kaygısı, TÜBİTAK.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Ardahan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, El-mek: alpturkakcoltekin@ardahan.edu.tr

INVESTIGATION OF NON-ATTENDANCE OF THE SECONDARY EDUCATION SCHOOLS IN ARDAHAN TO TUBITAK PROJECTS AND STUDENT'S RESEARCH ANXIETIES FROM THE POINT OF SOCIA-DEMOGRAPHIC VARIANCES

ABSTRACT

This study discusses both possible causes of non-attendence of secondary schools affiliated to the Ardahan Provincial Directorate for National Education to "*44th Research Projects Contest of Secondary School Students*" organized by TÜBİTAK in 2012-2013 academic year and differentiation of student's research anxieties from the point of socio-demographic variances. In accordance with this purpose, 14 secondary schools in central district of Ardahan (total 22) and other districts was studied and research anxieties of 535 students receiving education in 10 and 11th classes was examined in recognition of socio-demographic variances.

Results reveal a statistically significant difference ($p<0.05$) between student's research anxieties and other parameters, such as gender, class level and investigating habits upon which the students are concerned about. On the other hand, there is no statistically important difference between the research anxieties regarding the variances, i.e. teacher's orientation and encouragement to prospecting, access to sources as well as teacher's role in keeping students in countenance to participation in national and international research and project contests.

In addition, most of the students are agreed upon the fact that they suffer from the lack of encouragement by their teachers to research activities and have difficulties in access to research sourches. Thus, the student's reluctance to participating in research and project contests held by national and international foundations are probably bound up with the above-stated negations.

Key Words: Secondary School, Research Anxieti, TÜBİTAK.

1. Giriş

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimin öncelikli amacı bilgiye ulaşma becerileri edinebilecek öğrencileri yaratıcılık yeteneğine sahip, araştırmacı bireyler olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiş olmasıyla birlikte, eğitimde bu amaca ulaşma noktasında öğrencileri etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi de öğrencilerin yoğun olarak yaşadıkları kaygıdır.

Bireyin tüm yaşamsal faaliyetlerini etkileyen kaygı ile öğrenme arasında bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliğinin tam olarak bilinmemesiyle birlikte, belli düzeydeki kaygının öğrenme için gerekli olduğu da kabul edilmektedir (Cüceloğlu, 1996, 278). Aşırı düzeyde bir kaygı, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, çok düşük düzeydeki kaygının da öğrenmeyi güçleştirdiği, yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Orta düzeyde bir kaygı ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Genelde yüksek kaygılı öğrenciler, düşük düzeyde kaygılı öğrencilere göre daha fazla başarısız olurlar. Akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrenciler için kaygının düzeyi başarı

durumunu etkilememektedir. Akademik yeteneği orta düzeyde olan öğrenciler için kaygı önemli bir etkendir (Morgan, 1981, 114). İlgili literatür incelendiğinde kaygının farklı tanımları bulunduğu tespit edilmektedir.

Kaygı genellikle gelecekle ilgili insanı üzen ve sıkan bir bekleme hali ve güvensizlik duygusu ile karışık bir heyecan durumudur (Öncül, 2000). Kaygının başka bir tanımı ise, alışılmamış bir durum, nesne ya da kişi ile karşılaşma, korku veren durum veya nesnelerle karşılaşma, takıntılı düşünceler, iç ve dış çatışmalar olarak ifade edilmektedir (Köknel, 1982). Tüm bu tanımlara ek olarak, teknolojinin hızla gelişmesi, bilimsel buluşlar, nüfus artışı ve ekonomik sıkıntılar gibi stresi arttıran çevresel faktörler insanların kaygı durumlarını da arttırmaktadır. Organizmanın refahını tehdit eden her durumun bir kaygı oluşturduğu varsayılır. Fiziksel zarar tehditleri, benlik değerine tehditler ve bir bireyin yapabileceğinden fazla performans gerektiren durumlar da kaygı meydana getirmektedir (Atkinson, Atkinson, Hilgard, 1995). Bireyde kaygının fiziki belirtileri de bulunmaktadır. Bunlar; titreme, terleme, çarpıntı ve yüksek nabız gibi fiziksel semptomlarla seyreden bir tablo ortaya çıkmasıdır (Beck ve Emery, 2006). Günümüz insanında kaygı, bireyin kendi varlığına ve özdeşim yaptığı şeylere yönelik çeşitli yıkıcı, bozucu durumlara karşı bir tepkidir. Kaygının yapıcı, olumlu özelliğinin yanı sıra, patolojik boyutlara varmasıyla ortaya çıkan yıkıcı ve bozucu yanları da vardır (Canbaz, Sünter, Aker ve Peşken, 2007). Kaygının eğitim ve öğretim sürecindeki yeri incelendiğinde ise; eğitim ve öğretimde yaşanan kaygı ise sadece öğrencinin kendisinden kaynaklanmadığı gibi çevre de kaygının nedeni olabilir. Anne-baba ve öğretmenin kendisinden umut ettiklerini yerine getirememe, başarma arzusuna karşı başarısızlık korkusuna kapılma da eğitim sürecinde çocukta kaygı yaratan nedenlerden biridir (Erden ve Akman, 1997, 112). Kaygı, bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyebilen ve çoğu zaman tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek belirli bir uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir (Hill ve Sarason, 1966 Akt: Coşaner ve Silman, 2012).

Kaygının farklı şekillerde ortaya çıkması da söz konusu olabilir. Bunlardan biriside araştırma kaygısıdır. Öncelikle araştırmayı ve araştırma yapmanın önemini vurgularsak. Araştırma özünde bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma kısacası bir aydınlanma sürecidir (Karasar, 2007, 22). Çağdaş toplumların temel özelliklerinde biri olarak kabul edilen araştırma kültürü bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlilikleri ya da nitelikleri kapsamaktadır ve bu kültürün bireylere eğitimle kazandırılacağı kabul edilmektedir. Araştırma eğitimi; bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanına ilişkin yeterlilikleri kazandırarak bireylerde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitimdir (Ünal ve Ada, 2007, 140-141).

Araştırma çoğu zaman sadece olaylara bakma, bilgi ve veri toplama gibi değişik şekillerde tanımlanmakla birlikte, aslında bu tanımların hepsinde, araştırmada insanlığın yararına yönelik olma; bireyin ve toplumun karşılaştığı problemleri çözme insanlığın hizmet ve kullanışına yeni araçlar getirme gibi amaçların bulunduğu ifade edilmektedir (Kaptan, 1998). Araştırma kaygısı ise; mecbur kalmadıkça araştırma yapmama, araştırma yapılması gerektiğinde sıkıldığını hissetme, araştırma yapma düşüncesinin bireyi rahatsız etmesi, araştırma yaparken bireyin kendisini genellikle huzursuz hissetmesi, araştırma yapma konusunda bireyin kendisine güvenmemesi gibi davranışlar ile ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Kaygı ve araştırma kaygısıyla birlikte bu durumların eğitim öğretim ve öğrenci üzerindeki etkileri hakkında bilgi verildikten sonra, ortaöğretim 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygılarını farklı değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin araştırma kaygılarının bilimsel etkinliklere katılmama nedenleri ile olan ilişkisi hakkında tespitlerde bulunmak adına bu çalışma araştırılmaya değer görülmüştür.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 2012-2013 eğitim öğretim yılında TÜBİTAK tarafından 44'cüsü düzenlenen "Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışmasına" farklı illerden katılımı yapılan projelere Ardahan ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaöğretim okullarından hiçbir proje sunmamalarının muhtemel nedenleri ve Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygılarının sosyo-demogratif değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Erzurum bölgesine diğer illerden gönderilen projeler iller bazında tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Proje Yarışmasına Katılan İller Bazında Gönderilen Proje Sayısı

Sıra No	Proje Gönderilen Şehir	Proje Sayısı
1	Artvin	39
2	Bayburt	16
3	Gümüşhane	8
4	Erzincan	92
5	Erzurum	688
6	Iğdır	66
7	Kars	26
8	Rize	43
9	Trabzon	83
10	Ardahan	-
	Toplam Proje Sayısı	1061

Araştırmaya katılan bu iller arasında Ardahan ilinin bulunmaması ise manidar bulunmuş ve konu araştırılmaya değer görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları, merak ettikleri konuları araştırma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları, öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirilme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırma esnasında gerekli kaynaklara ulaşma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırma esnasında öğretmenlerinizden gerekli ilgili ve desteği göreme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygıları, öğretmenleri tarafından araştırma projeleri hakkında bilgilendirilme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaöğretim Kurumlarının 10. ve 11. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygılarını, öğrencilerin sosyo-demogratif değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: s77).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 10. ve 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ardahan İl Milli Eğitimi müdürlüğüne bağlı 22 Ortaöğretim Okulunun 14 'ünde öğrenim görmekte olan 10. ve 11. Sınıf fen sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 2'de araştırmaya katılan okulların listesi bulunmaktadır.

Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Okullar ve Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Sayıları

Sıra No	Okul Adı	10. Sınıf	11. Sınıf
1	Çıldır Lisesi	19	19
2	Ardahan Rekabet Kurumu Fen Lisesi	23	22
3	Şehir Er Serhat Şanlı Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	22	20
3	Ardahan Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	24	24
4	Ardahan Anadolu Lisesi	29	21
5	80. Yıl Ardahan Anadolu Lisesi	26	18
6	Hanak Çok Programlı Lisesi	17	10
7	Şehit Piyade Asteğmen Yılmaz Kaan Çok Programlı Lisesi	16	24
8	Göle Anadolu Lisesi	15	14
9	Göle Kız Teknik ve Meslek Lisesi	21	12
10	Göle Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	24	31
13	Göle Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	19	20
14	Eyüp Sabri Çakmaklı Lisesi	21	24
Toplam		279	256

Tablo 2'de öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri okullar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 279'u 10. Sınıf düzeyinde, 256'sı ise 11. Sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

2.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında öğrencilerin araştırma kaygılarını belirlemek amacıyla güvenirlik katsayısı .87 olan ve 5'li likert tipi "Araştırma Kaygı Ölçeği" (Büyüköztürk, 2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, doğrudan kaygı durumunu yansıtan ifadelere (n=7) "Tamamen Katılıyorum" dan "Hiç Katılmıyorum"a doğru 5'den 1'e sayısal ifadelerle sembolize edilerek kodlanmıştır. Doğrudan kaygı durumunu yansıtan (n:5), tersine dönmüş ifadeler ise bu işlemin tersi yapılarak kodlanmıştır. Böylece ölçekten alınan en yüksek puan yüksek kaygıyı, düşük puan ise düşük kaygıyı ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'dır.

2.4 Verilerin Çözümlenmesi

Bu aşamada öncelikle öğrencilerin sosyo-demogratif değişkenlerine ait veriler frekans ve yüzde değerleri baz alınarak incelenmiştir. İncelemeden sonra bu demogratif değişkenlere ait elde edilen sonuçların öğrencilerin araştırma kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için alt problemlere ait veriler t-testi ile analiz edilerek ($p<0.05$) anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, alt problemlerin sırasına uygun olarak, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Demogratif Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	283	52,9
	Bayan	252	47,1
Sınıf	10. Sınıf	279	52,1
	11. Sınıf	256	47,9
Merak ettiğiniz konuları araştırır mısınız ?	Evet	488	91,2
	Hayır	47	8,8
Öğretmenleriniz tarafından araştırma yapmaya yönlendirildiğinizi düşünüyor musunuz ?	Evet	348	65,0
	Hayır	187	35,0
Herhangi bir konu hakkında araştırma yapmayı düşündüğünüz zaman gerekli kaynaklara (İnternet, Kütüphane vb.) kolaylıkla ulaşabiliyor musunuz ?	Evet	327	61,1
	Hayır	208	38,9
Araştırma yaparken öğretmenlerinizden gerekli ilgi ve desteği görebildiğinizi düşünüyor musunuz ?	Evet	312	58,3
	Hayır	223	41,7
Ulusal veya uluslararası kuruluşların yaptıkları araştırma ve proje yarışmaları hakkında öğretmenleriniz tarafından bilgilendiriliyor musunuz ?	Evet	265	49,5
	Hayır	270	50,5

Tablo 3'de araştırmaya katılan 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin demogratif değişkenleri hakkındaki verilerin yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %52,9'unun bayan, %47,1'inin ise erkek olduğu, %52,1'inin 10. Sınıf, % 47,9'unun ise 11. Sınıfta öğrenim gördüğü, öğrencilerin %91,2'sinin merak ettikleri konuları araştırırken, sadece %8,8'lik çok az bir kısmının ise merak ettikleri konuları araştırmadığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin % 65'lik bir kısmı öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirildiklerini ifade ederken, %35'lik bir kısmı ise öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirilmediklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin % 61,1'lik bir kısmı araştırma yapmayı düşündüklerinde gerekli kaynaklara ulaşabildiklerini ifade ederken, %38,9'luk bir kısmı ise araştırma yaparken kaynaklara ulaşamadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin %58,3'lük bir kısmı araştırma yaptıkları zaman öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği gördüklerini ifade ederken, % 41,7'lik bir kısmı ise araştırma esnasında öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği göremediklerini ifade etmektedirler. Son olarak ise öğrencilerin, % 49,5'lik bir kısmı öğretmenlerinin kendilerini ulusal ve uluslararası araştırma ve proje yarışmaları hakkında bilgilendirdiğini ifade ederken, öğrencilerin geriye kalan % 50,5'lik bir kısmı ise öğretmenlerinin kendilerini ulusal ve uluslararası araştırma ve proje yarışmaları hakkında bilgilendirmediği ifade etmektedirler.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	Erkek(n=283)		Bayan(n=252)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	40,53	5,50	41,67	5,79	-2,341	0,02

Tablo 4'de elde edilen veriler incelendiğinde araştırma katılan öğrencilerin araştırma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bu farkında bayan öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	10. Sınıf (n=279)		11. Sınıf(n=256)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,55	5,63	40,53	5,66	2,078	0,03

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile araştırma kaygıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinde tespit edilen bu farklılığın kaynağının ise, 10 sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Merak Edilen Konuları Araştırma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Merak Ettiğiniz Konuları Araştırır mısınız?	Evet(n=488)		Hayır(n=47)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,40	5,52	37,53	5,98	4,56	0,00

Tablo 6'da elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma kaygıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu bu farkında merak ettiği konuları araştıran öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenleriniz Tarafından Araştırma Yapmaya Yönlendirildiğini Düşünme Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Araştırma Yapmaya Yönlendirme	Evet(n=348)		Hayır(n=187)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,32	5,42	40,59	6,09	1,408	0,16

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirildiğini düşünme değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat, öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirildiklerini ifade eden öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.Araştırma Yapmayı Düşündüğünüz Zaman Gerekli Kaynaklara Kolaylıkla Ulaşabilme Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Kaynaklara Ulaşma	Evet(n=327)		Hayır(n=208)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,41	5,62	40,52	5,70	1,77	0,07

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde araştırma yapmayı düşündükleri zaman gerekli kaynaklara kolaylıkla ulaşabildiğini düşünen öğrencilerle, kaynaklara ulaşamadıklarını düşünen öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmaları esnasında kaynaklara kolaylıkla ulaşabildiklerini ifade eden öğrencilerin araştırma kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Yaparken Öğretmenlerinizden Gerekli İlgi ve Desteği Görebilme Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Araştırma Yaparken Gerekli İlgi ve Desteği Görme	Evet(n=312)		Hayır(n=223)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,34	5,58	40,68	5,76	1,338	0,18

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde; öğrencilerin araştırma yaparken öğretmenleri tarafından gerekli ilgi ve desteği gördüklerini düşünenler ile gerekli ilgi ve desteği görmediğini düşünen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat, araştırma esnasında öğretmenlerinden gerekli ilgiyi gören öğrencilerin araştırma kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Ulusal veya Uluslararası Kuruluşların Yaptıkları Araştırma ve Proje Yarışmaları Hakkında Öğretmenler Tarafından Bilgilendirilme Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Öğretmenleriniz Tarafından Bilgilendirilme	Evet(n=265)		Hayır(n=270)			
Araştırma Kaygısı	x	ss	x	ss	t	p
	41,18	5,35	40,95	5,96	,483	0,62

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler arasında öğretmenleri tarafından ulusal veya uluslararası proje yarışmaları hakkında bilgilendirildiğini ifade eden ve etmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığının tespit edilmesiyle birlikte, öğretmenleri tarafından bilgilendirildiğini ifade eden öğrencilerin araştırma kaygı puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygı düzeyleriyle birlikte demogratif değişkenlerinin ve öğretmenlerinin öğrencilerine yaklaşımlarını, öğrencilerin değerlendirmeleri baz alınarak yapılan bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetlerinin araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olduğu, erkek ve bayan öğrencilerin araştırma kaygıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu bu farkında bayan öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle bayan öğrencilerin araştırma kaygılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sınıf düzeylerinin araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığı incelendiğinde ise; 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu bu farkında 10. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle 10. sınıf öğrencilerinin araştırma kaygılarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin merak ettikleri konuları araştırıp araştırmama değişkenlerinin araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığının incelenmesi sonucunda, merak ettikleri

konuları araştıran öğrencilerin araştırma kaygılarının, merak ettikleri konuları araştırmayan öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bu durumunda gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle merak ettiği konuları araştıran öğrencilerin araştırma kaygılarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya teşvik edilip edilmeme durumunun araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığının incelenmesi sonucunda ise, grupların araştırma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenleri tarafından araştırma yapmaya yönlendirildiğini ifade eden öğrencilerin araştırma kaygılarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırma yapmayı düşündüklerinde kaynaklara kolaylıkla ulaşıp ulaşmama durumlarının araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığının incelenmesi sonucu; araştırma yaparken kaynaklara kolayca ulaşabildiklerini ve ulaşamadıklarını ifade eden öğrencilerin araştırma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırma esnasında kaynaklara ulaştıklarını ifade eden öğrencilerin araştırma kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma yaparken öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği görüp görememe durumunun araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığının incelenmesi sonucu; araştırma esnasında öğretmenlerinden ilgi ve destek gördüğünü ifade eden ve etmeyen öğrencilerin araştırma kaygıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir faklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırma esnasında öğretmenlerinden gerekli ilgi ve desteği gördüğünü ifade eden öğrencilerin araştırma kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenleri tarafından ulusal veya uluslararası kuruluşların yaptıkları araştırma ve proje yarışmaları hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmeme durumlarının araştırma kaygıları üzerinde etkili bir role sahip olup olmadığının incelenmesi sonucu; gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat öğretmenleri tarafından bu tarz etkinlikler hakkında bilgilendirilmediğini ifade eden öğrencilerin sayısının çok daha fazla olduğu ve bu öğrencilerinde araştırma kaygı puan ortalamalarının da daha düşük olduğu bu sonuçtan hareketle de, araştırma konusunda farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilerin araştırma kaygılarının da düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından, öğrencilerin araştırma yapma konusunda istekli oldukları, öğretmenlerin kendilerini araştırma yapmaları konusunda yönlendirdiklerini ifade etmelerine rağmen, öğrencilerin yarısından fazlası ise öğretmenlerinin araştırmaları esnasında kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını ve gereken rehberlik yardımını yapmadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerini araştırma ve proje yarışmaları hakkında bilgilendirmediği ve öğretmenlerin öğrencileri sadece araştırma yapmaya yönlendirdiği ancak öğrencilere araştırmaları esnasında gereken rehberlik görevini yerine getirmedikleri sonucu elde edilmiştir. Konokman, Tanrıseven ve Karasolak (2013) Araştırma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolünün ihmal edilemez olduğunu dolayısıyla öğretmenlerden araştırma becerileriyle donatılmış araştırma yapan bireyler olmalarının gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan bazı araştırma sonuçlarında Artvinli (2010) öğretmenlerin eğitim araştırmalarının nesnesi olarak görüldüğünü belirterek, öğretmenlerin sadece araştırmanın uygulandığı değil, araştırmayı uygulayan kişi olması gerektiğine değinmiştir. Ancak, Küçük (2002) Türkiye'deki öğretmenlerin sadece araştırmaların veri toplama aşamasında yer aldıklarına değinmiştir. Oysaki öğretmenlerden veri toplama aşamasına katılmanın yanı sıra kendi sınıf ortamlarında küçük çaplı araştırmalar tasarlayabilmeleri ve uygulayabilmelerinin gerektiğini ifade etmiştir. (Taşdemir ve Taşdemir, 2011: 344) Araştırma becerilerine sahip, araştırma tekniklerini kullanabilen, bilimsel araştırmaları inceleyebilen ve bilimsel araştırmalara ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi

eğitim kurumlarınca verilen araştırma eğitimiyle mümkün olabilir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin öncelikle araştırma yetisine sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiği sonucu elde edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde; ortaöğretim öğretmenlerinin araştırma yeterliliklerinin ve kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmamasına rağmen, ilk ve ortaöğretim düzeyinde ki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırma yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Büyüköztürk (1999) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları araştırma kültürünü öğrencilerine aktarma noktasında sorun yaşadıklarını ve öğretmenlerin bu konularda kendilerini yetersiz gördükleri sonucunu elde etmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin araştırma yapmama ve araştırma proje yarışmalarına katılmama nedenleri arasında öğretmenlerinin öğrencileri bu konularda yeterince bilgilendirmemesi, araştırmaları esnasında öğretmenlerinden gerekli ilgi destek ve yönlendirmeyi görememeleri ile birlikte kısmen de olsa yaşadıkları kaynak sıkıntısı ve araştırma yapmaya yönlendirilmemeleri olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

1. Öğretmenlerin öğrencilerini araştırma yapmalarının gerekliliği konusunda bilinçlendirmeleri gerekmektedir.

2. Öğrencilerin fiziki koşullarında gerekli iyileştirmeler yapılarak araştırmaları esnasında yaşamaları muhtemel olan kaynak ve bilgiye ulaşma sorunları ortadan kaldırılmalıdır.

3. Öğrencilerin araştırmaları esnasında öğretmenlerinin gerekli ilgi ve desteği göstererek öğrencilere rehberlik görevi yapmaları konusunda çok daha dikkatli olmaları gerekmektedir.

4. Öğretmenlerin öğrencileri ulusal ve uluslararası kuruluşların yapacakları araştırma projeleri hakkında bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri gerekmektedir.

5. Öğretmenlerin araştırma yapma hakkındaki tutum, düşünce ve kaygı düzeyleri hakkında çalışmalar yapılarak tespit edilen eksikliklerin düzeltilmesi yönünde gereken adımlar atılmalıdır.

KAYNAKÇA

ARTVİNLİ, E. (2010). Cografya derslerini yapılandırmak. aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Cografya Dergisi*. 21, 184-218.

ATKİNSON, R., Hilgard E., (1995). Psikolojiye Giriş II, Sosyal Yayınlar, İstanbul, s581-584.

BECK, A., T. ve Emery, G. (2005). Anksiyete Bozuklukları Ve Fobiler Bilişsel Bir Bakış Açısı. (Çev. Veysel Öztürk), (2006). İstanbul: Litera Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (1999). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlilikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (18). 257-269.

CANBAZ, S. Sürter, A. T., Aker, S.ve Pekşen, Y. (2007). Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. Genel Tıp Dergisi, 17(1), 15-19.

COŞANER, S ve Silman F. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Turkısh Internatıonal Journal of Specıal Educatıon and Guıdance & Counceling. 1(2).64- 73.

CÜCELOĞLU, D. (1996). İnsan ve Davranışı, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇOKLUK- Bökeoğlu, Ö ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleşirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11(41). 47-67.

ERDEM, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

KAPTAN, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset.

KARASAR, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

KONAKMAN, Y.G, Tanrıseven, I, ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 141-158.

KÖKNEL, Ö., (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**,** Birinci Baskı, Altın Kitaplar Matbaası, İstanbul, s.159.

KÜÇÜK, M. (2002). *Hizmet içi aksiyon araştırması kurs programının fen bilgisi öğretmenlerine uygulanması: bir örnek olay çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

MORGAN, C.T. (1981) Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. (Çev. Sirel Karakaş ve diğ.) Meteksan Basımevi, Ankara.

ÖNCÜL, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TAŞDEMİR, M. ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 26, 344-53.11

ÜNAL S. ve Ada, S (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş. Nobel Yayınları. Ankara.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 53-65, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYE'NİN DEMOKRASİYE GEÇİŞ SÜRECİ VE LAİKLİK ANLAYIŞININ DEĞİŞMESİNDE BİR DÖNÜM NOKTASI: CHP'NİN YEDİNCİ OLAĞAN KURULTAYI*

*Ramazan AKKIR***

ÖZET

Modern Türkiye'nin kurucu kadrosunun partisi olan CHP, bu ülkenin en uzun iktidarda kalmış siyasi partisidir. Almış olduğu kararlarla, Türkiye'nin geleceğini ve yerini belirlemiştir. Partinin yol haritasının belirlendiği olağan ve büyük kurultaylar, Türk siyasi tarihi açısından oldukça büyük önem arz eder. Bu makalenin konusu, 1940'lı yıllarda başlayan ve CHP'nin 1947 Olağan Kurultayı'nda kristalleşen laiklik söylemindeki değişim ve bu değişimin siyasal hayata yansımalarıdır. Bu çalışmanın, 1945'den itibaren yaşanan değişimi demokratikleşme perspektifinde değerlendirmek; Türkiye'nin din politikasının başat faktörü olan laikliğin dönüşümünü tarihsel veriler bağlamında yorumlamak; demokratik bir zorunluluk haline gelen siyasal sistemin ve din politikasının değişiminin sonuçlarını ortaya koymak gibi amaçları bulunmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde,1945 yılından 1947 yılına kadar yaşanan demokratikleşme süreci ve sürecin laik anlayışa etkisi; ikinci bölümünde, Yedinci Olağan Kurultay'ın demokratikleşme açısından önemi ve ilk defa ortaya çıkan laiklik tartışmaları; üçüncü bölümünde ise yaşanan değişim ve değişimin sonuçları ortaya konulmuştur. Bu makale, 1947 yılında yapılan Yedinci Olağan Kurultay tutanaklarına dayanmaktadır. Bu arşiv kaynağına, makale içerisinde "tutanak" ifadesi ile atıf yapılmıştır.

Bu makalede, CHP'nin Yedinci Olağan Kurultayı bağlamında, tek parti döneminde yaşanan baskıcı laiklikten liberal laikliğe geçiş sürecinin adımlarıincelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Halk Partisi, 1947 Olağan Kurultayı, laiklik, demokratikleşme, din, değişim.

---

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

** Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Öğrencisi, El-mek: ramazanakkir@gmail.com

TURKEY'S TRANSITION TO DEMOCRACY AND A MILESTONE FOR CHANGE OF SECULARISM IDEA: SEVENTH ORDINARY MEETING OF CHP

ABSTRACT

Republican People's Party (CHP), founding staff of modern Turkey, is the political party that remained in the power in the longest time. With the decisions it took, it determined the future and position of Turkey. Ordinary and great meetings, at which the road map of the party was determined, are vitally important in term of Turkish history of policy. The subject of this article is the change in secularism discourse that began in 1940's and crystallized in 1947 Ordinary Meeting of CHP and reflections of this change on political life. The purposes of the study are to assess the change experienced since 1945 in democratization perspective; to interpret transformation of secularism that is the dominant factor of religion policy of Turkey in context of historical data; and to set forth the results of change of political system and religion policy that become democratic obligation. In the first section of the study, democratization process realized from 1945 to 1947 and effect of this process on secularism understanding; in the second section, importance of the Seventh Ordinary Meeting in terms of democratization and secularism discussions experienced for the first time and in the third section, change and results of change are discussed. This article is based upon the minutes of the Seventh Ordinary Meeting of 1947.

In this article, in context of the Seventh Ordinary Meeting of CHP, the passing process of steps from oppressive secularism to liberal secularism experienced in the single party period will be examined.

Key Words: Republican People's Party, 1947 Ordinary Meeting, secularism, democratization, religion, change.

Giriş

Modern Türkiye'nin kurucu kadrosunu yetiştiren Cumhuriyet Halk Partisi, ilk siyasal parti olma özelliğini taşır. 1940'lı yıllara kadar otoriter bir biçimde Türkiye'yi yönetmiş olan CHP, 1940'lı yıllardan itibaren otoriter eğilimlerini ve temel ilkelerini sorgulamaya başlamıştır. 1945 yılında başlayan demokratikleşme sürecinin en fazla etkilediği ilkelerden birisi, laikliktir. Bu süreç; katı, baskıcı laiklik politikasının yumuşaması ve dinsel öğelerin kamusal alanda görünmeye başlamasıyla sonuçlanmıştır. Böylece "Kemalist cumhuriyetin Misakı Milli sınırları" daralmaya, demokratik cumhuriyetin sınırları ise genişlemeye başlamıştır.

Siyasal partilerin kurultayları, ülkenin ve partinin meselelerinin görüşülüp tartışıldığı, farklı kararların alındığı, yol haritasının çıkarıldığı geniş kapsamlı toplantı (Uzun, 2012; 102) olma özelliğini taşır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin 17 Kasım 1947 tarihinde gerçekleştirmiş olduğu Yedinci Olağan Kurultay'ı da oldukça önemli ve birçok bakımdan incelenmeye değerdir. Öncelikle bu Kurultay ile CHP, hem kendini yenilemeye ve demokratikleştirmeye çalışmış, hem de din politikasında değişikliğe gitme kararı almıştır.

Laiklik ve din özgürlüğü konusunda yaşanan tartışmalar ile Kemalist otoriter dünyanın sınırları aşılmıştır. Bülent Ecevit'in ifadesiyle "Cumhuriyetin Aşil topuğu" (Cemal, 1994; 13) olan laiklik, eleştiriye tabi tutulmuş ve bunun sonucunda, demokratik ruhun bir gereği olarak laikliğin yumuşatılmasına karar verilmiştir. Bu dönüşüm iradesi ile Kemalizm'in sui generisi olan laiklik, liberal bir hüviyet kazanmaya başlamış ve din eğitiminin önü açılmıştır. Böylece, Türkiye'deki dini dışlayan laiklik ilkesi etkisini kaybetmeye ve din toplumsalı yeniden fethetmeye başlamıştır.

Bu makale, dinin siyasal veya kamusal alanda görünmeye başlamasını, Türkiye'nin demokratik ülkeler arasında yer alma isteğinin bir sonucu olarak değerlendiriyor. Devleti korumak ve Batıya yaklaşmak için demokratikleşmenin zorunlu hale gelmesi, dinin ve din öğretiminin önündeki engellerin kaldırılması ile sonuçlanmıştır. Bu kurultay ile sosyolojik ve kültürel bir değer olan din ile hurafelerden arındırılmış dindarlık biçimi yeniden meşruiyet kazanmaya başlamıştır. Bu durumun, Cumhuriyetin başından beri savunulan laiklik anlayışı ile uyumlu olduğu da belirtilmelidir.

1. Tarihsel Arka Plan: 1945 Yılında Başlayan Demokratikleşme Süreci

Türkiye'nin demokratikleşme veya liberalleşme süreci oldukça ilginç özellikler taşır. Cumhuriyetin altı ilkesinden birisi olan devletçilik ile liberal ekonomi arasında yaşanan çatışma, Atatürk sonrasında İsmet İnönü'nün iktidara gelmesiyle devletçilik ilkesi lehine sonuçlanmıştır. İnönü döneminde, İkinci Dünya Savaşı'nın da etkisiyle, farklı toplumsal kesimlerin beklentilerinin karşılanamaması, yoksulluğun ve sosyal adaletsizliğin iyice kristalize olması; mevcut düzene ve devletçilik ilkesine olan güveni sarsmıştır. İkinci Dünya Savaşı şartlarında oluşan savaş ekonomisi, bir taraftan yeni zenginler ortaya çıkarken bir taraftan da küçük üreticiyi ve memur sınıfını iyice yoksullaştırmıştır. Türkiye'nin aksine, uluslar arası ölçekte ise demokratik ülkeler oldukça prestijli konumdaydı (Çavdar, 1983: 2062-2063; Timur, 1991: 22). Türkiye'nin 1940'lı yılları, yükselen hoşnutsuzluk nedeniyle, mevcut devlet ideolojisinin meşruiyetinin sorgulanmaya ve eleştirilmeye başladığı yıllar olarak tanımlanabilir (Şahin, 2012: 32). Böyle bir siyasal atmosfer, İnönü'yü ve CHP'yi yeni siyasi hamleler yapmaya ve prestijli konumda bulunan demokratik ülkelerin safında yer almaya itmiştir.

Atatürk'ün ölümünden sonra cumhurbaşkanı olan İnönü'nün başında bulunduğu CHP, İkinci Dünya Savaşı'na kadar, Türkiye'yi otoriter biçimde yönetmiştir (Şeyhanlıoğlu, 2011: 108). Ancak İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Batılı devletler tarafından kurulması planlanan Birleşmiş Milletler'e üye olmak isteyen Türkiye, 23 Şubat 1945 tarihinde, savaşı kaybedeceği iyice belirginleşen Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etmiş ve güvenlik kaygısıyla Batılı devletlere yaklaşmaya başlamıştır. Batı sistemiyle bütünleşmek ve savaş sonrasında demokratik dünya haritasında yerini berraklaştırmak isteyen Türkiye, yönünü Batıya dönmüştür. Bundan dolayı, 1945 yılı, Türkiye için bir dönüm noktası olmuştur (Bila, 1987: 143-144).

Türkiye'nin yönünü Batıya çevirme kararı alması, demokratikleşme açılımlarını da beraberinde getirmiştir (Gevgili, 1987: 33-34). ABD ve İngiltere gibi Batılı ülkelerden askeri ve ekonomik yardım almanın yolunun siyasi açılımlardan geçtiğini bilen İnönü, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplanan San Fransisco Konferansı'na Hasan Saka yönetiminde bir heyet göndermiştir. İnönü, Saka'dan ABD'li yetkililerin sorması halinde, Türkiye'nin kısa süre içinde çok partili siyasal sisteme geçeceği bilgisini onlarla paylaşmasını istemiştir (Şeyhanlıoğlu, 2011: 109). Ayrıca, 24 Ocak 1945 tarihinde Saka yönetimindeki Türk heyeti Birleşmiş Milletler Paktı'nı imzalamıştır. Güvenlik ve ekonomi kaygısıyla demokratlığa evrilen İnönü, 19 Mayıs 1945 tarihinde yapmış olduğu "Gençliğe Hitap" konuşmasında, Türkiye'nin demokratik ülkeler arasında yer alma isteğini şöyle açıklamıştır:

> "Memleketimizin siyasi idaresi, Cumhuriyet'le kurulan halk idaresinin her istikamette ilerlemeleri ve şartları ile gelişmeye devam edecektir. Harp zamanlarının ihtiyatlı tedbirlere lüzum gösteren darlıkları kalktıkça, memleketin siyaset ve fikir hayatında demokrasi prensipleri daha geniş ölçüde hüküm sürecektir. En büyük demokrasi müessesemiz olan Büyük Millet Meclisi ilk günden itibaren idareyi ele almış ve memleketi demokrasi yolunda mütemadiyen ilerletmiştir. Büyük Millet Meclisi'nin kudretli elinde olan millet idaresi, demokrasi yolundaki gelişmesinde devam edecektir." (Tunçay vd., 2003: 72).

İnönü'nün bu konuşması, Türk siyasetinin liberalleşmeye başlamasının dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Ahmad & Ahmad, 1976: 13). Sovyet tehdidi sonucu ABD'ye yaklaşma gibi dış konjonktürün dayatması (Timur, 1991: 38-50) ve iç siyasette yaşanan ekonomik kriz demokrat dünyaya yaklaşma sürecini hızlandırmıştır. İnönü'nün iradesiyle başlayan demokratikleşme süreci, CHP'nin 1946 Kurultayı'nda İtalya ve Almanya gibi faşist devletleri çağrıştıran "milli şef" unvanının kaldırılması, tek dereceli seçim kararı ve sınıf esasına dayalı partilerin kurulmasına izin veren kararlar ile devam etmiştir. Anti-demokratik bir söylem ve uygulama olarak değerlendirilen *"Değişmez Genel Başkan"* ifadesinin, *"Genel Başkan"* olarak değiştirilmesi gerektiğini belirten İnönü, bu durumu *"Bir partinin çalışmasında birinci derecede etkili olan bir adamın yine parti tarafından değiştirilmek imkânının esas kaide olarak kabul edilmesinde gelecek için iyi bir güvence görürüm*" (Bila, 1987: 157 ve Ahmad & Ahmad, 1976: 20) ifadeleriyle ortaya koymuştur. Kısacası, Demokrat Parti karşısında bazı tedbirlerin alınması (Giritlioğlu, 1965: 159) amacıyla toplanmış olan CHP'nin İkinci Olağanüstü Kurultay'ı, değişimin görülmeye başladığı bir kurultay olarak tarihe geçmiştir.

Dönemin demokratikleşme izlerinin görüldüğü alanlardan birisinin de basın alanı olduğu belirtilmelidir. Tek Parti Dönemi'nin basını kontrol etmek amacıyla kurduğu Basın Birliği, bu dönemde kapanır; onun yerine, 1946 yılında, gazeteciler tarafından örgütlenen Türkiye Gazeteciler Cemiyeti kurulur. Türkiye'den yurtdışına giden heyetler ve ABD'den Türkiye gelen heyetler, basının nasıl daha demokratik olabileceği yönünde raporlar hazırlayarak; demokratikleşmenin basın alanındaki yansımasının yönünü ortaya koyarlar (Özkır, 2012: 23-24).

Türkiye'nin demokratik ülkeler arasında yer alma isteği, çok partili hayata geçme kararı ile sonuçlanmış ve CHP dışında farklı partilerin kurulmasına izin verilmiştir. Türk siyasetteki bu değişim süreci, Nuri Demirağ'ın ilk muhalefet partisi olan Milli Kalkınma Partisi'ni kurması ile devam etmiştir. Dörtlü Takrir ile siyasal arenaya adım atan ve "*Beyaz İhtilal*" (Sarol, 1983: 111) ile Tek Parti iktidarına son veren Demokrat Parti de bu süreçte kurulmuştur (Akkır, 2013: 50). Demokrat Parti'nin programında ise laiklik şöyle yer almıştır:

> "Partimiz laikliği, devletin din ile hiç bir ilgisinin bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması manasında anlar. Din hürriyeti, tıpkı diğer hürriyetler gibi insanlığın mukaddes haklarından biri olarak tanınır. Dinin siyaset olarak kullanılmasına, devlet işlerini karıştırılmasına, başka dinler aleyhine propaganda vasıtası yapılarak yurttaşlar arasındaki sevgi ve tesanütü bozmasına ve serbest tefekküre karşıt taassup duygularını harekete getirmesine asla müsamaha olunmamalıdır" (1946: 4).

Kısacası çok partili siyasi hayat, yeni bir durumu ortaya çıkarmış; din politikasını belirleyen laiklik ilkesi değişmeye ve dini söylemler, siyasal arenada yer bulmaya başlamıştır. Böylece, insanlığın mukaddes haklarından biri olarak değerlendirilen din, siyasal ve toplumsal alanda ön plana çıkmaya başlamıştır. 1945 yılından itibaren, siyasal alanda ve farklı platformlarda dinin ön plana çıkmasını, muhalif siyasi partilerin varlığına bağlayan Howard A. Reed göre (1995: 149); *"İlk başta politik platformda dine herhangi bir ilgi göstermekten kaçınmış olan rakip adayların, fikirlerini değiştirerek seçim vaatlerine dinle ilgili sözler eklemesi, dinin politik hayatta ön plana çıkmasına yol açmıştır*."

2. Laiklik Anlayışında Dönüm Noktası: CHP'nin Yedinci Büyük Kurultayı

Siyasal sistemin liberalleşmeye başlaması bağlamında dönüm noktası, CHP'nin 17 Kasım 1947 tarihinde başlayan ve on dokuz gün süren Yedinci Olağan Kurultayı'dır. Koçak'a göre, yeni siyasal düzenlemeler bakımından oldukça önemli bir yere sahip olan bu kurultay ile CHP'nin bürokratik ve otokratik yapısının kırılması amaçlanmıştır. Çok partili hayata uyum gösterme iradesinin bir sonucu olan bu kurultay, CHP'nin yeniden oluşum ve örgütlenme sürecine girmek niyetinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Koçak, 2005: 189). Türk siyasal hayatından ileri bir aşama olan bu Kurultayı, Hikmet Bila, *"Demokratikleşme Kurultayı"* olarak isimlendirmektedir. Bu demokratikleşme kurultayında oldukça önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan bazıları; *"Genel Başkanlık Divanı"*nın kaldırılarak yerine *"Parti Divanı"*nın getirilmesi, Genel Başkan'ın Başbakan veya Cumhurbaşkanı olması durumunda partinin fiili yönetimini Genel Başkan Vekili'ne bırakması, valilerin il başkanı olması geleneğine son verilmesi gibi demokratik hamlelerdir (Bila, 1987: 172-173).

Siyasal hayatta yaşanan bu değişim hamleleri, demokratikleşmeyi tamamlama sürecinin bir parçasıdır. "*1945'den beri demokratik rejimin unsurlarını tamamlamaya çalışıyoruz*" diyen İnönü, Kurultay'daki uzun söylevinde; muhalefet partisinin kurulmasından, tek dereceli seçimlerden, 12 Temmuz Beyannamesi'nin öneminden, 1946 seçimlerinden, cumhurbaşkanlığı makamından, halkevlerinin fonksiyonundan ve demokrasiden bahseder. "*Kurultay, demokratik hayatımızın gelişmesi için esaslı tedbirler almış ve tavsiye etmiş olacaktır*" diyen İnönü, demokratik hayatın gelişmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (Tutanak, 1948: 18-21). İnönü, Kurultay'ın önemini ve değerini şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Memleketin hürriyet ve demokrasi yolunda genişlemesinde, Cumhuriyet Halk Partisi'nin çok hizmeti ve emeği geçmiştir ve geçmektedir. Bir muhalif siyaset taraflısı olarak ortaya atılmanın tarihi müşahedelerimizle güçlükleri meydandadır. Karşı partidekilerin hizmetlerini yükseltmelerini ve bundan gelen haklı memnuniyetlerini tabi buluruz. Bunlar, sizin emeklerinizin kıymetlerinden hiçbir şey eksiltmez. Konu o kadar feyizlidir ki, hepimize doyasıya şeref temin edebilir. Tarih, Türkiye'nin demokratik inkişafında siyasî muhalefetin emniyet içinde çalışma hâdisesini, Cumhuriyet Halk Partisi'nin iktidar ve mesuliyet zamanına kaydedecektir" (Tutanak, 1948: 21).

Tarih, hürriyet ve demokrasinin genişlemesini ve Türkiye'nin demokratik inkişafını kaydedecektir. İnönü'den sonra, Kurultay Başkan Vekili olan Şemsettin Günaltay da bir konuşma yapar. Günaltay'a göre; bu kurultay milli hâkimiyet ve demokrasi yolunda önemli bir aşamadır. O, kurultayın ülke için öneminden şöyle bahseder: "*Türkiye Cumhuriyeti'nin bânisi büyük Atatürk tarafından kurulan partimizin Yedinci Büyük Kurultayı, evvelki kurultaylara nispetle çok önemli ve o nisbetle mesuliyetli vazifeler karşısında bulunmaktadır*" (Tutanak, 1948: 21-22). Günaltay'a göre, partinin temeli atılırken, halk hâkimiyetini tahakkuk ettirmek ve demokrasiyi yerleştirmek başlıca hedefti. 9 Eylül 1339/1923yılında kabul edilen parti nizamnamesinin umumi esaslara ait birinci maddesi bunun ispatıdır. Atatürk'ün bizzat kendi eliyle yazmış olduğu ilk madde şudur: *"Halk Partisi'nin gayesi, milli hâkimiyetin halk tarafından ve halk için icrasına rehberlik etmek ve Türkiye'yi asri devlet haline yükseltmek ve Türkiye'de bütün kuvvetlerin fevkinde kanun vekâletini hâkim kılmaya çalışmaktır"* (Nizamname, 1923: 1 ve Tutanak, 1948: 22). CHP Milletvekilleri ve delegeleri de bu kurultayın öneminin farkındadır. Birçok milletvekilinin konuşmasında bu idrak ile beraber; demokrasi ve demokratik sistem vurgusu ön plana çıkmıştır. Bu örneklerden birinde; *"Memleket ve milletimizin bütün dertlerini burada dökecek olan ve çok ağır mesuliyetler taşıdığını müdrik bulunan Yedinci Büyük Kurultay, müsaadenizle, mevcut şekilleri ve hazır kalıpları tarihe gömerek, demokratik sisteme tamamen uygun esaslar üzerinde çalışacaktır"* (Tutanak, 1948: 13) ifadesini kullanan Afyon delegesi Ali Veziroğlu'nun demokratik sistem vurgusunu; Manisa

Delegesi Faruk Çelebi de destekler: *"Biz, buraya, eski teamülleri ortadan kaldırmak, demokratik usulleri partimizin içine yerleştirmek için geldik"* (Tutanak, 1948: 14). Siyasal sistemi demokratikleştirmeyi, rejimi normalleştirmeyi amaçlayan bu kurultay, aynı zamanda, demokratik ilkelerin CHP'ye yerleştirilmesi gayesini taşır.

Tarihi bir öneme sahip olan Yedinci Olağan Kurultay'ı Tekirdağ Milletvekili Ziya Ersin Cezaroğlu; *"Yedinci Kurultay, memleketin en büyük tarihî mesuliyetini üzerine almış arkadaşlardan mürekkeptir*" (Tutanak, 1948: 14) ifadeleriyle tasvir eder. *"Rejimi normalleştirme düşüncemiz, vicdandan ve içten gelmedir"* (Tutanak, 1948: 85) diyen Erzincan Milletvekili Behçet Kemal Çağlar ise kurultayın değerini tarihsel örneklerle açıklar: *"Aziz arkadaşlar; bu Kurultay altıncı, yedinci kurultay diye öyle rakamla değil, Erzurum Kongresi, Sivas Kongresi gibi (Ankara Kurultay'ı) diye anılıp şöhret bulacak bir tarihi kongredir. Çünkü yepyeni bir zihniyetin havasında, yeni ve dinamik gelişmeye doğru adım atmak arifesinde toplanmıştır"* (Tutanak, 1948: 87).

Türkiye'nin demokrasi sürecinde yeni bir aşama olacak Ankara Kurultayı'nın önemini, zamanın etkili gazeteci-yazarlarından biri olan Hüseyin Cahit Yalçın ise şöyle anlatır: *"Bu kurultay ile CHP bünyesinde, teşkilatında esaslı bir değişiklik olacak ve demokratik ruh demokrasiyi 24 sene evvel ilan eden ve nihayet onu geliştirmek ve mantıki neticesine eriştirmek kararı Halk Partisi içinde hâkim kesilecektir"* (Ahmad & Ahmad, 1976: 36). Kısacası, CHP milletvekilleri ve delegeleri, Türk demokrasi tarihinde bir aşama olan 1947 Olağan Kurultayı'nın öneminin oldukça farkındadır. Ve kurultay, olağanüstü siyasal değişimlerin habercisidir.

2.1 CHP'nin Laiklik Politikasına Eleştiri ve Tartışmalar

1947 Olağan Kurultayı'nı olağanüstü kılan, CHP'nin altı ilkesinden biri olan laikliği yeniden yorumlama isteğinin kurultaya damgasını vurması ve toplumda yükselen din eğitimi isteğinin tartışmalara neden olmasıdır (Uzun, 2012: 124). Toplumsal dayanışmanın ancak din ile mümkün olabileceğine inanan bir kısım gelenekçi CHP'liler, o güne kadar uygulanan baskıcı laiklik politikasında yumuşama talep ediyordu (Kılıç, 2012: 199). Parti içi muhalefetin görüşüne göre; CHP tarafından o güne kadar uygulanan laiklik politikası, vatandaşların dini hayatına müdahaledir. Bu müdahale, din ile devlet işlerinin ayrılması anlamına gelen laiklik kisvesi altında yapılagelmektedir (Mardin, 1998: 99). Açıkçası, siyasi hayatın, katılımcı ve yarışmacı bir renk alması, biriken toplumsal ve dinsel sıkıntılar, CHP'nin katı laikliğine yönelik eleştirilerin görünür olmasını kolaylaştırmıştır.

Çok partili hayata geçiş ile beraber ortaya çıkan oy kaygısı, CHP'nin laikliğe bakışını ve dine karşı olan negatif tutumunu gözden geçirmesine neden olmuştur. Siyasi yarışın hızlanmasıyla CHP, popülaritesini artırmak ve seçmenleri etkilemek için din politikasında değişikliğe gitmiştir. Karpat'ın (1996: 229) da ifadesiyle laikliğin kurucusu olan CHP, diğer partilere oy kaptırmaktan korktuğu için dini özgürlüklere müsaade etmiştir. Böylece Cumhuriyetin ilk kuşağı tarafından ihmal edilen din, yeniden kamunun ve siyasetin gündemine gelmeye başlamış (Ahmad, 2010: 462); din işlerinin normalleşmesini önermek suretiyle CHP, çeşitli siyasal adımları atmak zorunda kalmıştır (Yavuz, 2008: 88).

CHP kurmayları, dinin en etkili ideolojik rakip olması (Köker, 1990: 89) nedeniyle takip edilen baskıcı laiklik politikasından taviz vermeye pek yanaşmamıştır. "*Cumhuriyet'in Aşil Topuğu*" olan laiklik konusunda oldukça hassas davranan CHP'ye göre din, topluma müdahale etmemeli; inanç düzeyinde ve vicdanlarda kalmalıdır. Din alanında verilen en küçük bir taviz, cumhuriyet ilkelerine karşı işlenmiş bir ihanettir (Konyar, 1994: 294). Bundan dolayı, kurultayda üzerinde en fazla tartışılan konu, partinin baskıcı laiklik politikası olmuştur. Din ve din eğitiminin gerekliliğini farklı örneklerle meşrulaştıran bazı milletvekilleri ve delegeler, laiklik ilkesini zedelemeden din eğitiminin çocuklara verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dinin komünizme karşı

bir kalkan olduğunu vurgulayan ve Türk büyüklerine ait türbelerin açılması için önerge veren Hamdullah Suphi Tanrıöver, baskıcı laiklik politikasını en sert eleştiren vekillerin başında gelir. "Milli Hatip", "Türk Ocağı'nın çarpan kalbi" gibi unvanlarla anılan Tanrıöver (Yıldız, 2008: 642-645) Türkiye'ye hizmet etmiş büyük adamların türbelerinin açılması gerektiğini vurgulayarak, din hizmetlerinin İsviçre'de, İngiltere'de, Fransa'da ve Amerika'da olduğu gibi kabul edilmesini savunmuştur (Tutanak, 1948: 450-458). Konuşmasının bir yerinde köylerde cenazeleri kaldıracak imamların kalmadığını yaşadığı bir örnekle açıklar:

> "Arkadaşlar, en yakın misalini arz edeyim; bu Büyük Millet Meclisi'nde de mevzubahis oldu. Bir münakaşadan sonra dışarı çıktığım zaman altı tane meclis hademesi yanıma geldi, gözleri yaşlı olarak şunları söyledi: 'Vallahi, billahi altı köyümüzde bir tek imam kaldı. Ölülere nöbet bekletiyoruz. Ondan kalkıp bu köye geliyor. Ve boyuna köy değiştiriyor. Eğer bize imam ve hatip vermezseniz, ölülerimizi köpek leşi gibi toprağa gömeceğiz'" (Tutanak, 1948: 457).

Sinop Delegesi Vehbi Dayıbaş da Tanrıöver çizgisinde düşünenlerdendir. Partinin laiklik vasfının milletin medeniyet yolunda ilerlemesine büyük katkılar sunduğunu belirten Dayıbaş: *"Kiliseye gidenler, orada ayin yapanlar, kendi dinlerine ait bir şeyler okuyorlar. Bizim çocuklarımız ne okuyacak"*, diye sorar. *"Bizim çocuklarımıza bilgi verilmesini istiyoruz"* diyen Dayıbaş din dersi önerisinde bulunur; *"Haftada ihtiyari iki ders yeri ayırmak imkânı olamıyorsa iki teneffüsten çocuklarımızı mahrum etmek suretiyle bu işin temini kabil olur"* (Tutanak, 1948: 48-449).

Dinin toplumlar için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulayan Çorum Delegesi Abdülkadir Güney de şu soruyu sorar: *"Dinini kuvvetlendiren milletler daima sosyal tekamüle mazhar olmuş, payidar olmuştur. İhmal edenler ise geri kalmışlardır. Bugün bizim dinimizi ve mukaddes kitabımızı bütün dünya milletleri hayret nazarıyla takdir etmekte iken, biz, neden dinimizin inkişafına lakayt kalıyoruz?"* Toplumsal dayanışma, ancak din ile sağlanabilir. *"İnsanlar arasında içtimai tesanütü temin eden vicdan, ahlak mefhumunun vücut bulması ancak din ile kaim olabilmiştir."* İşte, bunun için ilkokullarda din dersi verilmesinin yanı sıra, modern bilgilerle donatılmış, münevver hocaları yetiştirecek ilahiyat fakültelerinin kurulması gerekmektedir. Ayrıca, Güney; Atatürk'ün tekke ve zaviyeleri kapatmasının nedenini, din perdesi altında beşeriyete, dine ve ahlaka aykırı bazı şeyleri görmüş olmasına bağlar (Tutanak, 1948: 449). Baskıcı laiklik politikasını eleştiren ve çocuklara din eğitiminin verilmesi gerektiğini belirten delege ve vekillere göre din, toplumsal fayda sağlayan sosyolojik bir değerdir. Kayseri Milletvekili Şükrü Nayman'a göre (Tutanak, 1948: 451), *"insanlık fert olarak, cemiyet olarak dinin manevi bağlarına sarılmak zorundadır (...) Biz bu ihtiyacı ancak ve ancak İslam dininin kabul ettiği ahlak kanunlarında bulacağız."* Dini cereyanların düzenli bir yola sokulması gerektiğini belirten Nayman'a göre, din terbiyesi ve dinin manevi boyutu, laikliğe hizmet edebilir ve bu boyut laikliğin ruhuna da uygundur. "*Biz*" der; *"laikliğe hakiki manada hizmet etmek ve gerçek inkılâpçı olarak düşünmek istiyorsak, artık Türk yurdunda din terbiyesinin inkişafına yardım etmenin zamanının geldiğini ve hatta geçtiğini kabul etmeliyiz."*

Toplumsal fayda için dinin ahlaki boyutundan istifade edilmesi gerektiğini belirten bir diğer isim de Seyhan Milletvekili Sinan Tekelioğlu'dur. "*Kumar almış başını yürümüş, içki almış başını yürümüş, ahlak tamamen tefessüh etmiştir."* Din, toplumu bir arada tutan sosyal çimentodur. Çünkü "*dinsiz bir milletin memleketinde hiçbir korku kalmaz. Yaşayabilmesi için bir mefhumdan korkusu olmalıdır. Varlığının devamı için bu mevhum lazımdır. Anaya, babaya, büyüğe itaat kalmadı, kimse kimseyi tanımıyor. Allah deyince, Allah'ın ne olduğunu bilmiyor, tanımıyor*" (Tutanak, 1948: 450-451).

Tanrıöver, Nayman ve Tekelioğlu'nun görüşleri, dinin işlevleri hakkında araştırmalar yapan Emile Durkheim, Alfred Reginald Radceliffe Brown, Bronislaw Malinowski, Charles A. Ellwood gibi fonksiyonalist düşünürlerin görüşlerini doğrulayacak niteliktedir. Fonksiyonalistlere göre din, toplumsal bütünlüğü sağlayan bir kurumdur (Davis, 2004: 199) Örneğin Ellwood'a göre din, ferdi ve toplumsal kontrolün en önemli araçlarından birisidir. Fikirler için aklın gördüğü işlevi din, duygular için görür. Din, sosyal alışkanlıkları uyarır ve cemiyete aykırı eğilimlerin oluşmasına engel olur. Din faktörü zayıfladığı zaman, topluma aykırı, sapkın ve zararlı davranışlar ortaya çıkar. Bundan dolayı, dinin yok olması, üstün uygarlığın yok olması anlamına gelmektedir (Kösemihal, 1989: 296-297). Toplumun çıkarı için dinin işlevinden yararlanılmalıdır.

Toplumun çıkarı için Diyanet'in yetki alanının genişletilmesini isteyen Tekelioğlu'nun aksine; Maraş Delegesi Emin Karpuzoğlu o dönem için oldukça ileri sayılabilecek bir öneride bulunur. Gaye ve hedeflerinin CHP'yi yaşatmak olduğunu belirten Karpuzoğlu'na göre, Vakıflar İdaresi ve Diyanet Reisliği laiklik umdesine tezattır. Bundan dolayı bu iki kurum, devlet teşkilatından çıkartılıp bağımsız bir hüviyet kazandırılmalıdır (Tutanak, 1948: 454).

Baskıcı laiklik politikasını eleştiren milletvekillerin aksine; Cemil Sait Barlas gibi bazı kimseler de mevcut politik tavrı ve laikliği savunur. *"Ben, dokuz yaşındaki kızına evinde hususi din dersi verdiren bir adamım"* diyen Barlas, Tanrıöver'in laiklik anlayışı ve eleştirilerine de itiraz eder. Laikliğe ait olan on beşinci madde üzerinde fazla oynanmamalıdır. Tanrıöver'e; *"siz papaz mısınız ki, dini inkılâp yapacaksınız"* diye soran Barlas'a göre; *"din, Allah ile kul arasındaki bir hesaplaşma işidir"* (Tutanak, 1948: 456-458).

Kurultay, birçok farklı tartışmayı içinde barındırsa da, temelde, laiklik ve din arasındaki gerilimi yumuşatmaya çalışır. Kocaeli Delegesi Yusuf Ziya Kösemen, laikliğin yanlış yorumlanmasından kaynaklanan dini konulardaki bilgisizlikten şikâyetçidir. Laiklik, dinsizlik değildir ve dinsizlik anlamına gelmez (Tutanak, 1948: 462). Laikliğin, dini saygın bir köşeye yerleştirdiğini söyleyen Tahsin Banguoğlu'na göre, *"Din, hayatımızda yine muhterem bir yere sahip olacaktır. Ancak Türk milleti inkılâbı, din ile dünyayı ayırmış, şeriatı atmıştır. Din müessesesi ortada kalmıştır. Teşkilatımızca yer verilmeyen yalnız şeriattır (…) Şeriat kanunlarının avdetini düşünen içimizde kimse yoktur, zannederim"* (Tutanak, 1948: 466). Ortada kalan din müessesesini koruyacak olan laikliktir. Laiklik, Anadolu'nun birliğini temin eden ana ilkedir. Siirt Milletvekili Ali Rıza Esen için sorunların kaynağı, politikacıların yanlış tutumudur. "*Türkiye Cumhuriyeti hükümeti, siyasi hayatta düzenle yürümekte iken bazı halk yığınları arasına giren politikacılar, halkın aklına gelmeyen din işini hatırlatmışlar, dini kendi emellerine alet olarak kullanmışlar ve bundan istifade etmişlerdir"* (Tutanak, 1948: 461). Dini, politikaya alet etmişlerdir.

CHP'li birçok vekil laiklik politikasının yumuşamasından ve dini özgürlüklere kısmi izin verilmesinden yanadır. Ancak bazı milletvekilleri bu değişime karşıdır. Erzincan Milletvekili Behçet Kemal Çağlar laiklik politikasındaki değişime ve yumuşamaya karşı çıkanlardan biridir. Çağlar'a göre (Tutanak, 1948: 462);

> "Gerçek mümin, dindar ve münevver bir insanın dini için en hayırlı göreceği şey, bu dinin ve imanın rastgele dünya işlerine ve siyaset oyunlarına alet edilememesidir. Din, Allah ile kulu, Halik ile vicdan arasında yüce ve temiz yerini muhafaza etmelidir. Biz, Müslüman dininin müminiyiz. Fakat örümcek kafaların çorbaya çevirdiği ukalalıkların ve efsaneler manzumesinin de o nispette aleyhtarıyız. Ayakta kalabilmemizin tek şartı olan medeniyet imkan ve icaplarından 'Gavur icadıdır' diyerek bizi yıllarca alıkoyarak kara taassuba, kızıl emperyalizm kadar düşmanız. Ben, milletimin en büyük düşmanlarını düşününce kızıl gözlerini memleketime diken şimal tehlikesiyle birlikte aziz Kubilay'ın başını mızrağa takan kara ruhu da aynı kinle hatırlıyorum. Biz, bu kara taassubun bir kene gibi milletin dimağına ve tefekkürüne yapışmasına son vermek için laikliği umde almışızdır."

"*Biz iliklerimize kadar Kemalist'iz. Bizim akidemizce din, devletten ve siyasetten ayrıdır"* (Tutanak, 1948: 464) diyen Çağlar için yaşamın gayesi, Kemalist devrimlerin bekçiliğidir: *"Biz, hepimiz Atatürk'ün çocuklarıyız. Kurtarıcı devrimleri beklemek için yaşıyoruz. Hayatımızın başka bir hikmeti yoktur"* (Tutanak, 1948: 464). Oldukça tartışmalı geçen oturumlardan sonra, laikliğin yorumlanmasında değişikliğe gidilmesine ve İslam karşıtı militan laik politikanın terk edilmesine (Ahmad, 2010: 47) karar verilmiştir. Böylece, Kurultay'da laikliğe şu anlam verilmiştir:

> "Partimizdeki, bütün kanunlar, nizamnameler ve talimatnamelerle devlet idaresindeki bütün yönetmeliklerin çağdaş uygarlığa, ilim ve tekniğin esaslara göre, dünyevi gerekliliklere uygun olarak hazırlanmasını ve uygulanmasını ve dini düşüncelerin dini düşüncelerin devlet ve dünya işlerinden ayrılmasını milletimizin her türlü ilerlemeyip yükselmesinde başlıca muvaffakiyet amili sayar. Din anlayışı, bir vicdan meselesi olduğundan her türlü taarruz ve müdahaleden masundur. Hiçbir vatandaşa, kanunların menetmediği ibadet ve ayinlerden dolayı karışılamaz" (Tutanak, 1948: 448).

Böylece, siyasi hürriyetlerin genişlemesi nedeniyle laiklik yeniden yorumlanmıştır (Karpat, 1996: 225). Tartışmaların odağında olan ve sıkça eleştirilen Hamdullah Suphi Tanrıöver, bu kurultaydan sonra, 29 Aralık 1947 tarihinde istifa etmek zorunda kalmıştır. Sonrasında, 1949 yılında İstanbul'da yeniden kurulan Türk Ocakları'nın başkanlığına getirilen Tanrıöver (Üstel, 2008: 266), İstanbul Üniversitesi'nde vermiş olduğu bir konferansında, dinin toplum için öneminden bahseder ve dinin toplumsal dayanışmayı sağlayan önemli bir kaynak olduğunu belirtir. Türk Ocakları'nın yeniden açılış töreninde yapmış olduğu konuşmada dinin, milletlerin en eski ve dayanıklı müessesesi olduğunu vurgulamıştır. Milletler esarete uğrayacak olursa, onların son kalesi, dindir (Jaschke, 1972: 100).

3. Sonuç: Laiklik Politikasında Liberalleşme Adımları

Laiklik ilkesindeki liberalleşme kararı, kısa süre içinde kendini göstermeye başlamıştır. 1947 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, okul dışı eğitimi için bazı yeni temel ilkeleri kabul etmiştir (Mardin, 1998: 100). 1 Eylül 1947 yılından itibaren, din dersleri öğretmenleri, imam-hatipler ve ortaokulu bitirenler için beş; lise ve dengi okullardan mezun olanlar için iki yıl özel din seminerlerinin açılmasına karar verilmiştir (Jaschke, 1972: 76).

Laiklik ilkesindeki değişimin bir sonucu da ilahiyat fakültelerinin kurulmasıdır. 1948 yılında, CHP milletvekillerinden İbrahim Arvas ve Fatih Gökmen, imam-hatip yetiştirecek devlet okulların ve ilahiyat fakültelerinin açılması için, Meclise bir kanun tasarısı sunar. Bu durumu Demokrat Parti Milletvekili Cihad Baban şöyle değerlendirir:

> "Biz laiklik prensibinden zerre kadar ayrılacak değiliz. Ama din, sadece Allah ile kul arasında bir bağ değil; aynı zamanda, sosyal bir gerçeklik, bir cemaat işidir. Köylerde çoğu zaman, ölüleri gömmek için bir hoca bulunmamaktadır. Eğer biz din adamı yetiştirmezsek, batıl mutaassıp inançlar yayılır. Şimdiden 'Semavi Mektuplar'ın elden ele dolaştığı duyulmaktadır. Dini taassubun olduğu kadar, mutaassıp dinsizliğin de toplumumuzda yeri yoktur. Biz laiklik prensibini İslamlığı Türkiye'den atmak için almadık. Sovyet yayılmalarına karşı, Java'dan ta Atlantik okyanusuna kadar uzanan İslam kuşağının gücünden faydalanmamız gerekir" (Jaschke, 1972: 77).

Kısacası, bir yandan taassuba karşı savaşırken, diğer yandan da İslam'ın ideolojik gücünden istifade edilmelidir. Bunun sonucunda, 14 Ocak 1948'de bazı milletvekilleri, ilahiyat fakültesinin açılması için Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne kanun teklifi sunmuş ve 4 Haziran 1949 tarih ve 5424 sayılı kanun ile Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak bir ilahiyat fakültesinin

kurulmasına karar verilmiştir. Fakülte, 21 Kasım 1949'da eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır (Ayhan, 2000: 71). Laiklik prensibini zedelememek kayd-ı şartıyla ilahiyat fakültelerinin kurulması gerektiğini belirten İnönü:

> "Kuran'ı Türkçeleştirmek, Türkçe Kuran ile namaz kılmak, bu Latin harflerinin hazırlayacağı bir sonuç olarak gelecektir. Şeriat bir sistemdir; Arap harfleriyle, medresesiyle, kıyafetiyle, hukuku ve dinsel siyasetiyle… Bu sistemin canlanmasına olanak yoktur. Yirmi beş yıllık bir zaman geçmiştir. Yeni düzenle de on yıl geçtikten sonra, gücünü kaybeder. Çocuklarına din eğitimini vermek isteyen ana babalar, devlete şunu söyleyeceklerdir; ya bize bırakın, ya siz yapın. Türk olmayan azınlıklara tanınan bu en doğal vicdan hakkının gereklerini yerine getirmekten, Türkleri yoksun kılmak hangi hakka dayandırılabilir? (...) Laiklik ilkesi saklı kalmak üzere, moral gereksinimlere cevap verecek bir duruma bir an önce gelmek, ülkede geniş bir ferahlık ve sempati havası estirecektir" (Barutçu, 1977: 326-327).

Laiklik prensibine uygun olarak kurulan ilahiyat fakültesi, hem moral gereksinimleri sağlayacak, hem de CHP'nin toplum nezdinde itibarını artıracaktır. CHP'nin yayın organı olan Ulus gazetesinde kurulacak olan ilahiyat fakülteleri şöyle yorumlanmıştır;

> "yüksek din öğretiminin muhtar üniversite bünyesinde kurulacak bir fakültede yapılması laiklik prensibimize de uygun düşmektedir. Böylece bir yandan hükümetin genel murakabe göreviyle yetinip, din öğretimine karışmaması sağlanmış, diğer yandan bu vakte kadar çeşitli sebeplerle ihmale uğramış bulunan din bilginlerinin yetiştirilmesi işi en yetkili ve ehliyetli bir organa tevdi edilmiş oluyor (…) İlahiyat Fakülteleri, insanlığın en derin ihtiyacını teşkil eden bir konuyu sosyal değeri ve yüksek mahiyetiyle esaslı bir ilim halinde tetkik imkânı sağlayacaktır. Bu müesseseler, yalnız müftüler ve vaizler yetiştirmekle kalmayacaktır. Müslümanlığı hurafelerin ve ibtidai telkinlerin tesirinden kurtaracak değerli ilim adamları ile büyük müçtehitlere fikri gıdalarını adı geçen fakültelerin bilgi ve iman havasından toplayacaktır" (Konyar, 1994: 297).

İnönü döneminde dini baskının azalması ve laikliğin yumuşamasının bir sonucu da İslam sempatizanlığıyla bilinen tarih profesörü Şemsettin Günaltay'ın başbakan olmasıdır (Ahmad, 2010: 50). CHP'nin "ulema" bölümünden olan Günaltay'ın başbakan olması, Cumhuriyetin katı laikliğinin İslam ile uzlaşma denemesidir. Erzincan'ın Kemaliye İlçesi'nde doğan Günaltay; bir müderrisin oğlu olmanın yanı sıra, Lozan Üniversitesi'nde doğa bilimleri eğitimi görmüş bir İslamcıdır. İslamcı bir dergi olan Sebilürreşşad'da yazılar yazan ve toplumsal yapının geleneksel köklerini birçok CHP'liden daha iyi bilen Günaltay, 1923 yılında CHP listesinden Meclis'e girmiş ve 15 Ocak 1949'dan 22 Mayıs 1950 tarihine kadar başbakanlık yapmıştır (Çavdar, 1983: 2026 ve Karpat, 2009: 233). 16 Ocak 1949 tarihinde kurulan hükümet programın açıklamasında Günaltay, laiklik ilkesini şöyle savunur:

> "Türk inkılâbının ana prensiplerini titiz bir imtina ile savunmakta devam edeceğiz. Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkânları hazırlayacağız. Fakat lâyiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkân tasavvur edilmemelidir. Bilhassa din perdesi altında bu milleti asırlar boyunca uyuşturmuş olan hurafelerin yeni baştan belirmesine asla meydan vermeyeceğiz. Dinin siyasete ve şahsi menfaatlere alet edilmesine de müsamaha etmeyeceğiz (…) Her türlü vicdan ve düşünce hürriyetinin masuniyeti esastır" (Günaltay, 1949: 163).

Kısacası, vicdan hürriyetini korumakla beraber laiklik, din perdesi altında milleti asırlarca uyuşturmuş olan hurafelere karşı savaşacak bir ilkedir. Günaltay'ın liderliğindeki Cumhuriyet Halk Partisi hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu döneminde, 1 Şubat 1949 tarih ve 70/54-26 sayılı genelge ile 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren din derslerinin ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada ikişer saat olarak okutulmasını öngören uygulama yürürlüğe girmiştir. Bu dersler, haftalık ders programları dışında, öğrenci velisinin onayıyla ve cumartesi günleri öğleden sonra verilecektir (Şahin, 2012: 41). 1949'un Haziran'ında Meclis'te bir demeç veren Başbakan Günaltay, kendisinin ve partisinin din politikasını şöyle savunur:

> "Ben, ilk mekteplerde din dersleri okutturmaya başlayan bir hükümetin başkanıyım. Bu memlekette Müslümanlara namazlarını öğretmek, ölülerini yıkamak için imam hatip kursları açan bir hükümetin başkanıyım. Bu memlekette Müslümanlığın yüksek esaslarını öğretmek için ilahiyat fakültesi açan bir hükümetin başkanıyım. Bana, kimse Müslümanlığa kasteden adam diye itham edemez. Ben, bilerek inanan bir Müslüman'ım" (Ahmad & Ahmad, 1976: 54-55).

Türk büyüklerine ait türbelerin açılması talebi, 1 Mart 1950 tarihli ve 5566 sayılı kanun ile yerine getirilmiştir. Bu kanun ile Hacı Bayram Veli, Fatih Sultan Mehmet, Eyüp Sultan gibi türbeler, hurafelere izin vermemek kaydıyla yeniden açılmıştır (Jaschke, 1972: 104-105). Bunun yanı sıra, başta Ankara ve İstanbul olmak üzere farklı şehirlerde onar aylık olmak üzere imam hatip kursları açılmaya başlanmıştır. Ayrıca, hacca gideceklere döviz izni de verilmiştir (Mardin, 1998: 100; Jaschke, 1972: 77; Konyar, 1994: 295). Dursun'a göre, yaşanan tüm bu gelişmeler; sadece laiklik politikasında yaşanan değişikliklerin bir sonucu değildir; gelinen aşama, aynı zamanda, toplumsal gelişmenin de bir sonucudur (Dursun, 1995: 9-10). Bu boyut da göz ardı edilmemelidir.

CHP'nin benimsemiş olduğu bu yeni politik tavır, hukuk ve yargı düzenine de yansımıştır. 1949 yılında Ceza Kanunu'nda değişiklik yapılmış ve laiklik ilkesine aykırı olan, devletin sosyo-ekonomik, politik ve hukuksal esaslarını din esaslarına göre değiştirmeyi esas alan eylemlerin yanı sıra, cumhuriyetçiliğe aykırı amaçlar taşıyan oluşumlar da suç sayılmıştır (Berkes, 1978: 528; Konyar, 1994: 295; Jaschke, 1972: 103). Bu doğrultuda, 5 Aralık 1948 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bütçe görüşmeleri sırasında Başkan vekili olan Ahmet Faik Barutçu; "Evrakı Buhari", "Şeyh Ahmet Vasiyetnamesi", "Mukaddes Kürsüden Gürlemeler" gibi bazı eserlerin toplatıldığı ve dini kötü amaçla kullanan Şemsettin Yeşil gibi kimselerin vaizlik vesikasının geri alındığı bilgisini Meclis komisyonu ile paylaşmıştır (Jaschke, 1972: 100-101).

Devrimin dokunulmazının laiklik olduğunu belirten Günaltay hükümetinin Adalet Bakanı Fuat Sirmen, ceza kanununda yapılan değişikliğin nedenini, din kisvesi altında zavallı-suçsuz vatandaşlar üzerinde şahsi nüfuzlarını kurmak isteyen ya da dini siyasi maksatlara engel olmak biçiminde açıklar (Jaschke, 1972: 102). Dine yönelik politikalardaki liberalleşmenin eleştirilere neden olduğu da belirtilmelidir. CHP'nin bu yeni politik duruşunu eleştirenler, dini sadece laiklik ve rejimin korunması bağlamında değerlendirmektedir.

Sonuç

Tek parti döneminde din ve İslam, siyaset alanının dışında olmaktan öte devletin kontrolünde ve denetimindedir. Çünkü din, baskı altında tutulması gereken toplumsal güçlerden birisidir. Çok partili hayata geçiş ile beraber, siyasal yapının liberalleşmeye başlaması, katı laiklik anlayışının yumuşamasına neden olmuştur. Bu durum, din politikasındaki değişimi de beraberinde getirmiştir.

Tek Parti döneminde devlet, dini siyasetin alanından uzaklaştırmakla beraber, toplumsal politikaların icrasında ondan yararlanmayı da ihmal etmemiştir. Devletin ideolojik bir aygıtı olarak kurgulanan dine, Tek Parti Dönemi'nin laiklik politikasının tayin ettiği sınır kadar yaşam alanı

tanınmıştır. Çünkü laiklik, "Kemalist vatan"ının sınırlarını tayin eden başlıca ilke olma özelliği taşır.

Türkiye'de İslam, 1945 yılında başlayan demokratikleşme sürecinden faydalanan ve kısmi de olsa özgürleşen kurumlardan birisidir. Demokratikleşme kaygısı, yükselen komünizm tehlikesi ve dinsel alanda artan cehalet, din eğitimini işlevsel hale getirmiştir. Dinin, yükselen komünizm tehlikesine karşı kendisinden faydalanılması gereken bir aygıta da dönüştürülmeye çalışıldığı belirtilmelidir.

Tek Parti Dönemi'ndeki katı laiklik politikasındaki yumuşama, her ne kadar, bazı olumsuzlukları ve suiistimalleri beraberinde getirse de, erken cumhuriyetin din algısına uygun din adamı yetiştirme gibi amaçları barındıran kurumların ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. İlahiyat fakültelerinin kurulması, ilkokullarda din derslerinin seçmeli hale gelmesi; 1947 CHP Olağan Kurultayı'nın bir sonucu olmakla beraber, yükselen demokrasi rüzgârının bir sonucudur.

Halkın çoğunluğunun Müslüman olmasından dolayı, Türkiye'yi demokratikleştiren uygulamalar, dinin toplumsalı yeniden fethetmesine yardımcı olmuştur. Dini görünümlere kamusal hayatta yer veren laikliğe geçişin en büyük nedeni, demokratik ülkeler arasında yer alma isteğinin bir sonucu olarak demokratik açılımı yapmanın zorunluluğudur. Güvenlik kaygısıyla ortaya çıkan demokratikleşmenin zorunluluğu, Türkiye'yi ve İnönü'nün başında olduğu CHP'yi yeni bir politik duruşa sevk etmiştir. Bu duruş, din politikasında ve laiklik ilkesinde yumuşama ile sonuçlanmıştır.

KAYNAKÇA

AHMAD, Feroz, Demokrasi Sürecinde Türkiye 1945-1980, (Çev.: Yavuz Alogan), Hil, İstanbul, 2010.

AHMAD, Feroz & AHMAD, Bedia Turgay, Türkiye'de Çok Partili Politikanın Açıklamalı Kronolojisi 1945-1971, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1976.

AKKIR, Ramazan, Özal ve Muhafazakârlık, PolitikA Yayınları, İstanbul, 2013.

AYHAN, Halis,"İlahiyat Fakültesi", TDV İslam Ansiklopedisi, c: 22, İstanbul, 2000.

BARUTÇU, Faik Ahmet, Siyasi Anılar, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1977.

BERKES, Niyazi, Türkiye'de Çağdaşlaşma, Doğu Batı Yayınları, İstanbul, 1978.

BİLA, Hikmet, Sosyal Demokrat Süreç İçinde CHP ve Sonrası, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1987.

CEMAL, Ahmet, Cogito, *"Laiklik"*, S.1, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

CHP'nin Yedinci Büyük Kurultay Tutanağı, Ankara, 1948.

Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi, TBMM Matbaası, Ankara, 1923.

ÇAVDAR, Tevfik, *"Cumhuriyet Halk Partisi (1950-1980)"*, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C: 8, İletişim Yayınları, İstanbul,1983.

ÇAVDAR, Tevfik, *"Demokrat Parti"*, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C: 8, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983.

Demokrat Parti Programı, Ankara, 1946.

DAVIS, Winston, "Din Sosyolojisi", (Çev.: İhsan Çapçıoğlu) AÜİFD, XLV (2004), S: II, ss. 231-308

DURSUN, Davut,*"Giriş"*, Türkiye'de İslam ve Laiklik, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995.

GEVGİLİ, Ali, Yükseliş ve Düşüş, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1987.

GİRİTLİOĞLU, Fahir, Türk Siyasi Tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin Mevkii, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1965.

GÜNALTAY, Şemsettin, TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 8, Toplantı: 3, Cilt: 15, Birleşim: 36, (24.01.1949).

JASCHKE, Gottard, Yeni Türkiye'de İslamlık, (Çev.: Hayrullah Örs), Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972.

KARPAT, Kemal H., Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din, Timaş, İstanbul, 2009.

KARPAT, Kemal H., Türk Demokrasi Tarihi, Afa Yayınları, İstanbul, 1996.

KILIÇ, Murat, *"Tek Parti Döneminde Milliyetçilik ve CHP'nin Yedinci Büyük Kurultayı,"* Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, XII/24, (2012/Bahar), s. 189-202.

KOÇAK, Cemil, "*Siyasal Tarih (1923-1950)"*, Türkiye Tarihi, C:4, Cem Yayınevi, İstanbul, 2005.

TUNÇAY, Mete, KUYAŞ, Ahmet, OKTAY, Ahmet, Cumhuriyet Ansiklopedisi 1941-1960, C:2, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003.

KONYAR, Hürriyet,*"CHP'nin Laiklik Politikasındaki Değişim"*, Tarih ve Toplum, Mayıs 1994, S: 125. ss. 294-298

KÖKER, Levent, Modernleşme, Kemalizm ve Türkiye, İletişim Yayınları, İstanbul, 1990.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi, Sosyoloji Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.

MARDİN, Şerif, Türkiye'de Din ve Siyaset, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998.

ÖZKIR, Yusuf, Hürriyet Gazetesi 1948-2012 Kurumsal Kimlik, Mülkiyet Sahipliği ve Genel Yayın Politikası, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Haziran 2012, s.23-24.

REED, Howard A.,*"Laik Türkiye'de İslam'ın Yükselişi"*, Türkiye'de İslam ve Laiklik, (Ed.: Davut Dursun), İnsan Yayınları, İstanbul, 1995.

SAROL, Mükerrem, Bilinmeyen Menderes, C:1, Kervan Yayınları, İstanbul, 1983.

ŞAHİN, Mehmet Cem, *"Demokrat Parti Türkiye'sinde Din, Siyaset ve Eğitim İlişkileri"*, Toplum Bilimleri Dergisi, Temmuz-Aralık 2012, 6 (12). ss.31-54.

ŞEYHANLIOĞLU, Hüseyin, Demokrat Parti, Kadim Yayınları, Ankara, 2011.

TİMUR, Taner, Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

UZUN, Hakan,*"İktidarını Sürdürmek İsteyen Bir Partinin Kimlik Arayışı: Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1947 Olağan Kurultayı",* Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, XII/25 (2012-Güz), ss. 101-139.

ÜSTEL, Füsun, *"Türk Ocakları"*, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik, (Ed.: Tanıl Bora), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008, ss. 265-268.

YAVUZ, Hakan, Modernleşen Müslümanlar, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2008.

YILDIZ, Ahmet,*"Hamdullah Suphi Tanrıöver"*, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik, (Ed.: Tanıl Bora), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008, ss. 642-645.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 67-87, ANKARA-TURKEY

AGSSL MÜZİK BÖLÜMÜ MEZUNLARININ 'GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMLERİ'NDEKİ AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ*

*Cahit AKSU***

*Koray ÇELENK****

ÖZET

Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri (AGSSL)Müzik Bölümü mezunlarının özel yetenek sınavı ile girdikleri mesleki müzik eğitimi verilen yüksek öğretim kurumlarından **Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri**'ndeki (veya Müzik Bilimleri Bölümleri'ndeki) akademik başarılarına ilişkin bazı önemli süreçlerin incelenmesi amacıyla ele alınan bu çalışma, 'İlişkisel Araştırmalar' deseninde yürütülmüş ve 61'i AGSSL, 150'si diğer lise mezunu olan 211 öğrenci örneklemi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda; 'AGSSL ve Diğer Lise Mezunu' öğrencilerinin özel yetenek giriş sınavında aldıkları ham puanlar arasında önemli bir farklılaşma olmadığı, özel yetenek sınavından aldıkları puanlarla, AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalamaları) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı, öğrencilerin dönem dönem akademik başarıları ile ilgili olarak, Dördüncü sınıflar hariç, Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf öğrencilerinin dönem sonu AGNO puanları arasında bir farklılaşma olmadığı, AGSL mezunu öğrencilerin, lisans programına, diğer Lise mezunu öğrencilere göre, özellikle MİOY(Müziksel İşitme Okuma Yazma) dersi açısından daha donanımlı olarak başladıkları fakat bu farkın ilerleyen dönemlerde giderek azaldığı, teorik desenli derslerde ise (Müzik Bilimine Giriş I-II dersinde olduğu gibi), 'Diğer Lise Mezunu' öğrencilerin 'AGSSL' lilerden daha başarılı oldukları ve 'AGSSL Mezunu' öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında diğer lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim programının türü ve içeriğine göre tartışmalı olduğu şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Diğer Lise, Mesleki Müzik Eğitimi, Akademik Başarı.

---

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

** Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: caksu@ktu.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, El-mek: koraycelenk@atauni.edu.tr

A STUDY OF ACADEMIC SUCCESSES IN FINE ARTS FACULTIES, MUSIC DEPARTMENTS OF THOSE WHO GRADUATED FROM AGSSL MUSIC DEPARTMENT

ABSTRACT

In this study it is aimed that some processes about academic successes in Fine Arts Faculties Music Departments (or Musicology Department) which are one of high education foundations in which Professional music is taught and which Anatolian Fine Arts and Sports High Schools (AGSSL) Music Department graduates win are researched, the design of relational researches are carried out and it is performed with the sample of 211 students, 61 of whom graduated from AGSSL and 150 of whom graduated from the other high schools.

As a result of this study, it has been understood that there are no important differences between the raw scores which AGSSL and the other high school graduates take in the special ability entrance exam; there are no meaningful relationships between the points which they take from the special ability entrance exam and AGNO (The means of nominal passing mark); there are no differences among the AGNO points of the first, the second and the third classroom students except for the fourth classroom students from the point of the view of the academic successes which the students show every term; compared with the other high school graduates, AGSSL graduates begin undergraduate programme in a more equipped way, especially as the lesson of MİOY but this difference lessens as time passes; as to the theorical designed lessons (as in the lessons of the entrance to Music Science I-II), the expectation that the other high school graduates are more successful than AGSSL ones and AGSSL graduates have more advantages than the other high school graduates at the stage of undergraduate education is debated according to the type and the content of higher education institution which they apply.

Key Words: Anatolian Fine Arts and Sports High Schools, Other High School, Vocational Music Education, Academic Achievement.

Giriş

Ülkemizde, 1989 yılından beri eğitim faaliyetlerini sürdüren Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümleri, 1990 yılından bu yana kendi yönetmeliği ile işletilmekte, 1993'den bu yana mezun vermekte ve mezunlar üniversitelere girip yükseköğrenim görmektedir (Uçan, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığının 04.12.2008 tarih ve 1608 sayılı 'Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğin Azaltılması Genelgesi 2008/81' ile Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri ile birleştirilmiş ve ismi Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Olarak değiştirilmiştir. (M.E.B., 2008)

Milli Eğitim Bakanlığı, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin yönetmeliğini Resmi Gazetenin 16.06.2009 Tarih ve 27260 Sayılı yayınında yayınlamış ve bu okulun kuruluş ve amacını aşağıdaki şekilde yeniden oluşturmuştur.

Kuruluş: Madde 5-(1)

Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri, Anadolu Lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.

Okulun Amacı: Madde 6-(1)

Öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,

b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,

c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,

ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,

d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,

e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,

f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Resmi Gazete, 2009).

Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümleri, mesleki müzik eğitimi verilen kurumların öğrenci altyapılarının oluşturulmasında önemli bir öğrenci profili olarak karşımıza çıkmaktadır. Uçan (1996); AGSL (Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri) mezunlarının, müzik yükseköğretim kurumları olarak; Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bilimleri Bölümleri ve Devlet Konservatuarı Müzik Sanatları, Müzik Bilimleri ve Müzik Teknolojileri Bölümleri olmak üzere her biri diğerinden farklı amaçlara yönelik lisans programlarına girebildiklerini belirtmektedir. Bu eksende AGSSL mezunu öğrenciler sanat ağırlıklı mesleki yükseköğretim kurumlarının düzenledikleri özel yetenek sınavlarına belli ek puanlarla başvurmakta ve yüksek öğrenimlerini devam ettirmektedirler. Yüksek öğretim kurumlarının ilgili bölümleri de, kendi eğitim-öğretim süreçlerini büyük ölçüde kolaylaştırdığı için AGSSL mezunu öğrenci profilini talep etmekte ve bu lise türünü kendi altyapıları olarak benimsemektedirler.

Türkiye'de mezuniyet sonrası iş tanımı daha açık ve istihdam olanağı daha fazla olduğu için AGSSL müzik bölümlerinden mezun olan öğrencilerin nicelik ve nitelik olarak büyük bölümü, eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği lisans programını tercih etmektedirler. Bozkaya; müzik öğretmenliği eğitimi veren kurumlarımızın kontenjanları açısından, giderek AGSL'lileşmekte olduklarını ve kontenjanların genel ortalama olarak %56,97'sinin AGSL çıkışlı öğrencilerden oluştuğunu tespit etmiştir (Bozkaya, 2006, s.386).

Köse (2006) yaptığı araştırmada, AGSL mezunlarının yerleştikleri yüksek öğrenim kurumlarının Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları olduğunu ve bu bölümlere yerleşen AGSL mezunlarının oranının %67,41 olduğunu tespit etmiştir.

Bu konuya bir örnek olması açısından Erzurum Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunlarının, okul mezun vermeye başladığı andan itibaren %54,4'ünün eğitim fakültesine, % 36,3'ünün ise güzel sanatlar fakültesine kayıt yaptırdığı tespit edilmiştir (Sümbüllü, 2013, s.43). Yine bu liseden mezun olan ve lisans eğitimlerini tamamlayanların % 46,4'ünün müzik

öğretmenliği yapmakta olduğu ve diğer mezunlarının büyük çoğunluğunun ya atanamadığı veya müzik dışında başka işler yaptıkları tespit edilmiştir (Sümbüllü, 2013, s.50).

Yine bir başka çalışmada AGSSL öğrencilerinin bir lisans programını tercih ederken, mezuniyet sonrası iş olanaklarının kendileri için birinci tercih nedeni olduğu ve bu nedenle öğrencilerin büyük bir bölümünün eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği anabilim dallarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre AGSSL müzik bölümü öğrencilerinin % 49,8'i Eğitim Fakültelerini, %34,4'ü Konservatuarları ve %13,8'i de Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bilimleri Bölümlerini tercih etmektedirler (Güleç, 2010).

Eğitim fakülteleri dışında kalan ve güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri (veya müzik bilimleri bölümleri) ile konservatuarların müzik bölümleri gibi bölümler; kendi öğrenci profillerini, AGSSL mezunlarına ek olarak ve fakat genellikle daha fazlasıyla, 'Diğer Lise' mezunlarından oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum aynı zamanda eğitim fakülteleri dışında kalan bu mesleki müzik eğitimi kurumlarının, AGSSL mezunu öğrencilerden, nitelik olarak da yeterince yararlanamamasına işaret etmektedir.

Orta öğretimden müzik yükseköğretimine gelen öğrenciler, hem AGSSL mezunları hem de diğer lise türlerinden mezun olan karma bir profil çizmektedirler. Bu profil içinde AGSSL kökenli öğrencilerin, ilgili lisans programının hedeflerine ulaşmasında hangi fonksiyonları yerine getirdiği, diğer liselerden gelen öğrencilere göre üstün veya varsa zayıf yönlerinin neler olduğu, giriş davranışlarındaki farklılaşmaların lisans eğitimi sürecinde hangi yöne doğru geliştiği ve bu bulgulardan hareketle, varsa farklılaşmaların, bunların öğrenci niteliklerinden mi yoksa lisans programından mı kaynaklanıyor olduğunun tespitine dönük çıkarımlar, bu çalışmanın problem durumunu kapsamaktadır.

Çalışmada kullanılan 'Diğer Lise' kavramı içine ise AGSSL dışında kalan ve Türk Eğitim Sistemi'nin Lise yapılanması ekseninde tanımladığı tüm liseler kastedilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümü mezunlarının **Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri**'ndeki akademik başarılarına ilişkin bazı önemli süreçlerin incelenmesidir. AGSSL mezunu öğrenciler, özel yetenek sınavları ile sadece eğitim fakültelerine değil, güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuarların da ilgili bölümlerine girmektedirler. Bu öğrencilerin, güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerindeki (veya müzik bilimleri bölümlerindeki) akademik başarılarının düzeyi, aynı birimdeki diğer liselerden mezun öğrencilerle karşılaştırılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda çalışma;

1. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin özel yetenek giriş sınavı notları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin özel yetenek sınavı puanları ile AGNO' ları arasında bir ilişki var mıdır?

3. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin dönem AGNO'ları (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY (Müziksel İşitme ve Okuma Yazma) dersi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının Müzik Bilimine Giriş I-II dersi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

şeklindeki alt problemlere cevap bulmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; mesleki müzik eğitimi veren bir yüksek öğretim kurumu olan, **Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri'**nin öğrenci profili üzerinde yürütülmüştür. Çalışma; AGSSL (Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri) Müzik Bölümü mezunları ve Diğer Lise mezunlarının lisans programındaki yedi dönemlik akademik başarılarının analizlerine odaklı bir çalışmadır. Çalışmada; farklı liselerden (AGSSL ve Diğer Liseler) mezun olan öğrencilerin akademik not ortalamalarının yıllara göre bir farklılaşmayı yansıtıp yansıtmadığından hareket edilmiştir. Bu çalışma; öğrencilerin mezun oldukları liselere göre (özellikle AGSSL) lisans eğitiminin etkinliğinin, farklı yönleri ile ortaya konulması açısından önemlidir.

Varsayımlar

1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özel yetenek giriş sınavlarının, aynı ölçütlerle gerçekleştirildiği varsayılmıştır.

2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ağırlıklı dönem sonu puanlarını oluşturan ölçümlerin, aynı standartlarla gerçekleştirildiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı ile 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı arasını kapsayan ve 1. sınıflar için bir dönem, 2. sınıflar için üç dönem, 3. sınıflar için beş dönem ve 4. sınıflar için yedi dönemlik AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) analizleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, müziksel duyma, algılama, okuma, yazma, çalma, söyleme vb. gibi müzikal uygulama ağırlıklı dersleri temsilen MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma) ve daha çok bilişsel alana dönük teorik desenli dersleri temsilen 'Müzik Bilimine Giriş' derslerinin dönem sonu puanlarının analizi ile sınırlıdır.

Yöntem

Evren Örneklem

Bu araştırmanın evreni, mesleki müzik eğitimi kurumlarından güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde eğitim gören AGSSL ve Diğer Lise mezunu 4 yıllık lisans öğrencileri, örneklemi ise; Erzurum Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'ndeki özel yetenek sınavına girip başarılı olan ve bölüme kayıt yaptırmış olan (sınavı kazanıp bölüme kayıt yaptırmayan öğrenci profili araştırma dışında tutulmuştur) AGSSL ve Diğer Lise mezunu 211öğrencidir.

Tablo 1. Örneklem Tablosu

Sınıfı	Bölüme Giriş Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	AGSSL Mezunu Sayısı	Diğer Lise Mezunu Sayısı	AGSSL Mezunu Sayısı Toplamı	Diğer Lise Mezunu Sayısı Toplamı
4. Sınıf	2009-2010	24	12	12	14	35
4. Sınıf (İ.Ö.)	2009-2010	25	2	23		
3. Sınıf	2010-2011	29	16	13	21	33
3. Sınıf (İ.Ö.)	2010-2011	25	5	20		
2. Sınıf	2011-2012	26	8	18	12	39
2. Sınıf (İ.Ö.)	2011-2012	25	4	21		
1.Sınıf	2012-2013	28	9	19	14	43
1.Sınıf (İ.Ö.)	2012-2013	29	5	24		
Toplam		**211 (%100)**	**61 (%28,9)**	**150 (%71,1)**	**61**	**150**

Tablo incelendiğinde örgün ve ikinci öğretim yapılan bölümdeki toplam 211 öğrencinin 61 kişisi "AGSSL" mezunu, 150 kişisi de "Diğer Lise" mezunlarıdır. Yüzde olarak yansıtıldığında da bölümdeki öğrencilerin %28,9'i AGSSL mezunu, % 71,1'i de diğer lise mezunudur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 'İlişkisel Araştırmalar'dan "Nedensel Karşılaştırmalı Araştırmalar" modeli ile ele alınmıştır. İlişkisel Araştırmalar; özellikle eğitim alanında, değişkenler arası ilişkilerin belirlenip analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2009, s. 68).

İlişkisel Araştırmaların bir türü olan 'Nedensel Karşılaştırmalı Araştırmalar' da bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karakaya, 2009, s. 72). Balcı; Nedensel – Karşılaştırma Desenini, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla, benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlayan desen olarak tanımlamaktadır (Balcı, 1997, s.282).

Buradan hareketle, bu araştırmada incelenen akademik başarı puanlarındaki farklılaşmaların, iki değişken arasındaki hangi ilişkilerden kaynaklandığının tespiti üzerine odaklanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, örneklemdeki öğrencilerin özel yetenek sınavındaki ham puanlarının, eğitim gördükleri sınıflara göre, dönem dönem akademik ortalamaları ile "MİOY I,II,III,IV,V,VI" (Müziksel İşitme ve Okuma Yazma-İlk üç yıl/altı dönemlik bir derstir) dersi ve "Müzik Bilimine Giriş I,II" (Sadece birinci yıl/ilk iki dönemlik bir derstir) dersi not katsayılarının resmi kayıtlardan aktarılması ile toplanmıştır.

Birinci Sınıflar İçin:

Birinci Sınıflara ait Özel Yetenek Giriş Sınavı Ham Puanları, 1. Döneme ait AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) ile 1. Döneme ait MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi) ve ilk döneme ait Müzik Bilimine Giriş I dersi dönem sonu puan katsayıları.

İkinci Sınıflar İçin:

İkinci Sınıflara ait Özel Yetenek Giriş Sınavı Ham Puanları, ilk 3 Döneme ait AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) ile ilk 3 Döneme ait MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi) ve ilk iki döneme ait Müzik Bilimine Giriş dersi dönem sonu puan katsayıları.

Üçüncü Sınıflar İçin:

Üçüncü Sınıflara ait Özel Yetenek Giriş Sınavı Ham Puanları, ilk 5 Döneme ait AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) ile ilk 5 Döneme ait MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi) ve ilk iki döneme ait Müzik Bilimine Giriş dersi dönem sonu puan katsayıları.

Dördüncü Sınıflar İçin:

Dördüncü Sınıflara ait Özel Yetenek Giriş Sınavı Ham Puanları, ilk 7 Döneme ait AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) ile ilk 6 Döneme ait MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi- 4. Sınıflar için 7. ve 8. dönemlerde MİOY dersi bulunmamaktadır.) ve ilk iki döneme ait Müzik Bilimine Giriş dersi dönem sonu puan katsayıları analizlere tabi tutulmuştur.

Ayrıca problem durumunu anlatırken gerekli olan bilgilerin, ilgili alanyazın'dan genel tarama yöntemi ile taranması ve yorumlanması ile de veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, örneklemdeki öğrencilerin eğitim aldıkları sınıflara göre, AGSSL ve Diğer Lise mezunlarının hem özel yetenek sınavından aldıkları giriş ham puanları, hem de ilgili öğrencilerin süreç içindeki akademik puanlarının karşılaştırılması ekseninde; Aritmetik Ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, t Testi ve Mann Whitney u Testi gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilmişlerdir.

İstatistiksel çözümlemelerde, eğer gruplar normal dağılım gösteriyorsa parametrik testler, normal dağılım göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılmaktadır. Araştırmanın genelinde parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testleri sonuçlarına göre karar verilmiştir.

Korelasyon testlerinde ise, gözlem grupları için genellikle korelasyon katsayısı 0 ile 0.29 arasında ise korelasyon zayıf, 0.30 ile 0.69 arasında ise orta derecede, 0.70 ile 1 arasında ise kuvvetli ilişki vardır" (Büyüköztürk 2002 den Akt. Karaca 2008, s.274) ölçütüne göre yorumlanmıştır.

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü özel yetenek sınavına girip başarılı olan AGSSL ve Diğer Lise öğrencilerinin, giriş sınavından aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığına ilişkin istatistikler yapılırken, öğrencilerin puanları arasında normal dağılım olup olmadığına ilişkin analizler sonucunda 1., 3. ve 4. sınıflarda öğrencilerin puanları arasında normal dağılım olmadığından Mann Whitney u Testi, 2. sınıflarda ise normal dağılım bulunduğundan t Testi yapılmıştır.

Çalışma çok fazla istatistiğe dayandığı için, (Örneğin sadece 2. Bulgu için 32 istatistik) metin içinde yoğun istatistik tablolarına yer verilememiş, bulgular, sadece sonuçlara göre oluşturulmuş betimsel amaçlı tablolarla vurgulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, oluşturulan alt problemler ekseninde sunulmuştur. Buna göre;

1. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin özel yetenek giriş sınavı notları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 2,3,4,5'de verilmiştir.

Tablo 2. Birinci Sınıfa Ait AGSSL ve Diğer Lise Öğrencileri Özel Yetenek Giriş Sınavı Notları Arasındaki Anlamlılık Testi (Mann-Whitney U Testi) Sonuçları

Lise Türü	Değişkenler (Ölçütler)	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p<0,05
AGSSL	Özel Yetenek Sınavı Puanları	14	34.18	478.50	228.50	0.178
Diğer Lise		43	27.31	1174.50		

Tabloda, AGSSL ve Diğer Lise için Özel Yetenek Sınavı Puanları ortalamaları incelendiğinde, AGSSL çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **34.18** ve Diğer Lise çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **27.31** olduğu; Özel Yetenek Sınavı Puanları açısından, AGSSL mezunu öğrenciler ile Diğer Lise mezunu öğrenciler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özel Yetenek Sınavı Puanlarına bağlı olarak, AGSSL ve Diğer Lise ortalama puanlarının fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan u testi sonuçlarına göre,

AGSSL ve Diğer Lise fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir **[U = 228.50, p=0.178 > 0.05]**. Yani H_0 (fark yoktur) hipotezi kabul edilir, H_1 (fark vardır) hipotezi reddedilir. Başka bir anlatımla, AGSSL mezunu öğrenciler ile Diğer Lise çıkışlı öğrenciler arasında özel yetenek sınavındaki başarı durumları açısından hiçbir fark yoktur.

Tablo 3. İkinci Sınıfa Ait AGSSL ve Diğer Lise Öğrencileri Özel Yetenek Giriş Sınavı Notları Arasındaki Anlamlılık Testi (Independent Samples t Testi) Sonuçları

Lise Türü	Değişkenler (Ölçütler)	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Agsl	Özel Yetenek Sınavı Puanları	12	63.1167	6.46457	49	0.261	0.795
Düz lise		39	62.4310	8.33273			

Tabloda, AGSSL ve Diğer Lise için Özel Yetenek Sınavı Puanları ortalamaları incelendiğinde, AGSSL çıkışlı öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin **X = 63.1167** ve Diğer Lise çıkışlı öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin **X = 62.4310** olduğu; Özel Yetenek Sınavı Puanları açısından, AGSSL ve Diğer Lise ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özel Yetenek Sınavı Puanlarına bağlı olarak, AGSSL ve Diğer Lise ortalama puanlarının fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre, AGSSL ve Diğer Lise fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir **[$t_{(49)}$= 0.261, p=0.795 > 0.05]**. Yani H_0 (fark yoktur) hipotezi kabul edilir, H_1 (fark vardır) hipotezi reddedilir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin AGSSL veya Diğer Lise çıkışlı olmaları, Özel Yetenek Sınavı Puanlarında herhangi bir farklılığa neden olmamıştır.

Tablo 4. Üçüncü Sınıfa Ait AGSSL ve Diğer Lise Öğrencileri Özel Yetenek Giriş Sınavı Notları Arasındaki Anlamlılık Testi (Mann-Whitney U testi) Sonuçları

Lise Türü	Değişkenler (Ölçütler)	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p<0,05
Agsl	Özel Yetenek Sınavı Puanları	21	28.64	601.50	301.50	0.530
Düz lise		32	25.92	829.50		

Tabloda, AGSSL ve Diğer Lise için Özel Yetenek Sınavı Puanları ortalamaları incelendiğinde, AGSSL çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **28.64** ve Diğer Lise çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **25.92** olduğu; Özel Yetenek Sınavı Puanları açısından, AGSSL mezunu öğrenciler ile Diğer Lise mezunu öğrenciler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özel Yetenek Sınavı Puanlarına bağlı olarak, AGSSL ve Diğer Lise ortalama puanlarının fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan u testi sonuçlarına göre, AGSSL ve Diğer Lise fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir **[U = 301.50, p=0.530 > 0.05]**. Yani H_0 (fark yoktur) hipotezi kabul edilir, H_1 (fark vardır) hipotezi reddedilir. Başka bir anlatımla, AGSSL mezunu öğrenciler ile Diğer Lise çıkışlı öğrenciler arasında özel yetenek sınavındaki başarı durumları açısından hiçbir fark yoktur.

Tablo 5. Dördüncü Sınıfa Ait AGSSL ve Diğer Lise Öğrencileri Özel Yetenek Giriş Sınavı Notları Arasındaki Anlamlılık Testi (Mann-Whitney U testi) Sonuçları

Lise Türü	Değişkenler (Ölçütler)	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p<0,05
Agsl	Özel Yetenek Sınavı Puanları	14	35.57	498.00	83.00	0.000*
Düz lise		34	19.94	678.00		

Tabloda, AGSSL ve Diğer Lise için Özel Yetenek Sınavı Puanları ortalamaları incelendiğinde, AGSSL çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **35.57** ve Diğer Lise çıkışlı öğrencilerin sıra ortalamalarının **19.94** olduğu; Özel Yetenek Sınavı Puanları açısından, AGSSL mezunu öğrencilerin Diğer Lise mezunu öğrencilere göre daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Özel Yetenek Sınavı Puanlarına bağlı olarak, AGSSL ve Diğer Lise ortalama puanlarının fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan u testi sonuçlarına göre, AGSSL ve Diğer Lise fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir **[U = 83.00, p=0.000 < 0.05]**. Yani H_0 (fark yoktur) hipotezi reddedilir, H_1 (fark vardır) hipotezi kabul edilir. Başka bir anlatımla, AGSSL mezunu öğrenciler ile Diğer Lise çıkışlı öğrenciler arasında özel yetenek sınavındaki başarı durumları açısından önemli bir fark vardır.

Çalışma kapsamında incelenen sınıflarda, özel yetenek sınav puanları açısından sadece dördüncü sınıfta bulunan AGSSL kökenli öğrencilerin Diğer Lise kökenlilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ancak diğer 3 sınıfta bulunan öğrenciler arasında böyle bir farkın oluşmadığının tespit edilmesi; AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında Diğer Lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğinden dolayı her zaman gerçekleşmediğini göstermektedir.

2. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin özel yetenek sınavı puanları ile AGNO' ları arasında bir ilişki var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mezun Olunan Liseye Göre "Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavı Puanları ile AGNO'ları Arasındaki İlişkinin Tespitine Dönük Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Betimsel Tablosu

Sınıflar	Değişken	1. Yarıyıl		2. Yarıyıl		3. Yarıyıl		4. Yarıyıl		5. Yarıyıl		6. Yarıyıl		7. Yarıyıl	
		Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise	Agssl	Diğer Lise
1.Sınıf	Öğrencilerin Özel Yet. Sınav Puan.ile AGNO ları Arası İlişki	İlişki Yok	İlişki Yok												
2.Sınıf	Öğrencilerin Özel Yet. Sınav Puan.ile AGNO ları Arası İlişki	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	**İlişki Var**								
3.Sınıf	Öğrencilerin Özel Yet. Sınav Puan.ile AGNO ları Arası İlişki	İlişki Yok	**İlişki Var**	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok				
4.Sınıf	Öğrencilerin Özel Yet. Sınav Puan.ile AGNO ları Arası İlişki	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok	İlişki Yok

$p<0.01$

Tablo analiz edildiğinde; çalışma örneklemine ait her sınıftaki tüm öğrencilerin, özel yetenek sınavından aldıkları puanlarla, eğitim-öğretim dönem sonlarında oluşan AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalamaları) arasında, öğrencilerin AGSSL veya Diğer Lise Mezunu kökenli olmaları açısından anlamlı ilişkiler görülmemektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencinin özel yetenek sınavında yüksek puan almış olması, o öğrencinin dönem sonu geçme notlarının da yüksek olacağı anlamını taşımamakta, aynı şekilde özel yetenek sınavında düşük not almış olması, öğrencinin dönem sonu geçme puanının da düşük olacağı anlamını taşımamaktadır. Bu durum hem AGSSL kökenli, hem de Diğer Lise kökenli öğrenciler açısından farklılık göstermemektedir. Sadece, 2. Sınıf üçüncü yarıyıl sonunda ve 3. Sınıf ikinci yarıyıl sonunda Diğer Lise öğrencilerinin özel yetenek sınavı puanları ile ilgili dönem sonu AGNO puanları arasında ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu sonuç, genel görüntü içerisinde anlamlı bir ağırlık taşımadığı için temel değerlendirme, yukarıdaki gibi yapılmıştır.

3. AGSSL ve Diğer Lise Mezunu öğrencilerin dönem AGNO'ları (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması) arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mezun Olunan Liseye Göre Öğrencilerin Dönem AGNO'ları arasındaki Farkın Tespitine Dönük t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları Betimsel Tablosu

Sınıflar	Değişken	1. Yarıyıl	2. Yarıyıl	3. Yarıyıl	4. Yarıyıl	5. Yarıyıl	6. Yarıyıl	7. Yarıyıl
1.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunları Arasında AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ort.) Farkı	Anlamlı Bir Fark Yok						
2.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunları Arasında AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ort.) Farkı	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok				
3.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunları Arasında AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ort.) Farkı	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok		
4.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunları Arasında AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ort.) Farkı	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok	**AGSSL Lehine Anlamlı Bir Fark Var**	Anlamlı Bir Fark Yok	**AGSSL Lehine Anlamlı Bir Fark Var**	**AGSSL Lehine Anlamlı Bir Fark Var**	**AGSSL Lehine Anlamlı Bir Fark Var**

$p<0.05$

Tablo incelendiğinde, Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf öğrencilerinin dönem sonu AGNO puanları arasında, öğrencilerin AGSSL ve Diğer Lise Mezunu olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Bu bulgu, bu sınıflardaki öğrencilerin bölüme girdikleri özel yetenek giriş sınavı puanları arasında bir farklılaşma olmamasıyla da paralellik göstermektedir. (Bkz. Bulgular 1. Madde)

Ancak dördüncü sınıflar incelendiğinde, özellikle ilk iki yarıyıldan sonra AGSL mezunu öğrencilerin AGNO'larında Diğer Lise Mezunu öğrencilere göre artışlar görülmekte ve notlar farklılaşmaktadır. Bu bulgu, dördüncü sınıftaki öğrencilerin bölüme girdikleri özel yetenek giriş sınavı puanları arasında, AGSSL mezunları lehine oluşan farklılaşma ile paralellik göstermekte ise de, (Bkz. Bulgular 1. Madde) 4. sınıflardaki bu farkın ilk iki yarıyıldan sonra oluşmaya başlaması da manidardır. Çünkü varsa böyle bir farkın, eğitim sürecinin hemen başında kendini hissettirmesi ve daha sonraki yıllarda dengelenmesi beklenirdi.

4. AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY (Müziksel İşitme ve Okuma Yazma) dersi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıdaki Tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Sınıflara Göre Öğrencilerin AGNO'ları ile MİOY (Müziksel İşitme Okuma Yazma) Dersi Notları Arasında İlişki'nin Tespitine Dönük Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Betimsel Tablosu

Sınıf	Değişken	1.Yarıyıl	2.Yarıyıl	3.Yarıyıl	4.Yarıyıl	5.Yarıyıl	6.Yarıyıl	7.Yarıyıl
1.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle MİOY(Müziksel İşitme Okuma Yazma) Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var						
2.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle MİOY(Müziksel İşitme Okuma Yazma) Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var				
3.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle MİOY(Müziksel İşitme Okuma Yazma) Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var		
4.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle MİOY(Müziksel İşitme Okuma Yazma) Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	**Bu Yarıyılda MİOY Dersi Yok**

p<0.01

Tablo incelendiğinde tüm sınıfların her yarıyılında öğrencilerin MİOY dersinden aldıkları notlar ile dönem sonu AGNO'ları arasında iyi ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin MİOY dersinden aldıkları puanlar yükseldikçe dönem sonu AGNO'ları da yükselmektedir.

Dörtlük sistem (Harf Notu-Bağıl değerlendirme) de kredisi fazla olan dersler öğrencilerin AGNO'larının oluşmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki müzik eğitiminde özellikle 'Müziksel İşitme Okuma Yazma' dersi (aynı içerikli olup ta dersin adında farklılaşmalar olabilmektedir) müzikal formasyonun en önemli derslerinden biri olarak değerlendirilmekte ve ilgili eğitim programlarında yüksek kredi karşılıkları ile kapsanmaktadır. Çalışmanın yapıldığı Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'nün eğitim programında da bu ders, lisans programının ilk 2 yılında (İlk 4 Dönem) 3'er kredi ile, 3. yılda (5. ve 6. Dönem) 2'şer kredi ile kapsanmıştır. Özellikle AGSSL mezunu öğrenciler lise eğitimleri döneminde 1. sınıfta 2 saat, 2., 3., ve 4. sınıflarda da haftalık 4'er saat Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi almaktadırlar (M.E.B. 2014). Bu dersin sonuçları ile ilgili farklılaşmaların bölümde öğrenim gören AGSSL ve Diğer Lise öğrencilerinin AGNO'larına nasıl yansıdığının tespiti de bu çalışmanın amacına uygun düşmüştür.

Bu bulgudan hareketle; Yüksek kredisi ile müzikal formasyon açısından etkili bir konumda olan MİOY derslerinin AGNO'lar üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmüş, bu sebeple AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasında fark oluşup oluşmadığı veya bir başka deyişle AGSSL mezunlarının MİOY dersi açısından Diğer Lise Mezunlarına karşı bir avantajlarının olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Farkın Tespitine Dönük t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları Betimsel Tablosu

Sınıflar	Değişken	1.Yarıyıl	2.Yarıyıl	3. Yarıyıl	4. Yarıyıl	5. Yarıyıl	6. Yarıyıl	7. Yarıyıl
1.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	AGSSL Lehine Anlamlı Fark Var						
2.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	AGSSL Lehine Anlamlı Fark Var.	Anlamlı Bir Fark Yok	Anlamlı Bir Fark Yok				
3.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	AGSSL Lehine Anlamlı Fark Var.	Anlamlı Bir Fark Yok.	Anlamlı Bir Fark Yok.	Anlamlı Bir Fark Yok.	Anlamlı Bir Fark Yok.		
4.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının MİOY Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	AGSSL Lehine Anlamlı Bir Fark Var	AGSSL Lehine Anlamlı Bir FarkVar	AGSSL Lehine Anlamlı Bir FarkVar	Anlamlı Bir Fark Yok.	AGSSL Lehine Anlamlı Bir FarkVar	AGSSL Lehine Anlamlı Bir FarkVar	**Bu Yarıyılda MİOY Dersi Yok**

$p<0.05$

Tablo incelendiğinde; tüm sınıfların ilk dönemlerinde AGSSL mezunu öğrencilerin MİOY puanları, Diğer Lise mezunu öğrencilere göre daha fazla olmuştur. Bu durum AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans programına, Diğer Lise mezunu öğrencilere göre, özellikle MİOY dersi açısından daha kapsamlı olarak başladıklarını ve bunun avantajını AGNO yansımalarında gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Fakat daha sonraki dönemlerde, 4. sınıflar hariç tüm sınıflardaki öğrencilerin, MİOY dersi puanları arasında ilk yarıyıllarındaki anlamlı farklılıklar değişmekte ve mezuniyet kökenleri ne olursa olsun ilk dönemden sonra MİOY dersi notları farklılaşmamaktadır. Bu durum öğrenciler arasındaki erişi farklılıklarının, lisans programında aldıkları MİOY dersi açısından, devam eden dönemlerde azaldığı veya giderek dengelendiği şeklinde yorumlanabilir.

Konu ile ilgili bir başka çalışmada da müzik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve'düz lise ve meslek liselerinden mezun öğrencilerin, Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde özellikle başlangıç aşamasında AGSSL den mezun olanlara oranla daha fazla zorlandıkları, mezun olunan liseye göre öğrenci seviyeleri arasında önemli farklar olduğu ve dersin ayrı gruplar halinde yapılmasının düşünülebileceği yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Karkın,2005, s.100).

Tebiş (2006)' ın yaptığı bir başka çalışmada; müzik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören AGSL ve Genel lise kökenli öğrencilerin alan derslerindeki başarılarının karşılaştırılması sonucu; sadece 'Müziksel Teori ve İşitme Eğitimi' dersi ve 'Özel Öğretim Yöntemleri' derslerinde AGSL mezunu öğrencilerin daha başarılı oldukları, diğer alan dersleri ile ilgili olarak iki grup arasında anlamlı farklar olmadığı tespit edilmiştir.

5. AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının Müzik Bilimine Giriş I-II Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlı Bir Fark Var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıdaki Tablo 10 ve 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıflara Göre Öğrencilerin AGNO'ları ile 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Notları Arasında İlişki'nin Tespitine Dönük Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Betimsel Tablosu

Sınıflar	Değişken	1. Yarıyıl		2. Yarıyıl	
		AGSSL	Diğer Lise	AGSSL	Diğer Lise
1.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle Müzik Bilimine Giriş Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var		
2.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle Müzik Bilimine Giriş Dersi Notları Arasında İlişki	**İlişki Yok**	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var
3.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle Müzik Bilimine Giriş Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	**İlişki Yok**
4.Sınıf	Öğrencilerin AGNO ları İle Müzik Bilimine Giriş Dersi Notları Arasında İlişki	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var	İlişki Var

$p<0.01$

Tablo incelendiğinde tüm sınıf öğrencilerinin 1. sınıf güz ve bahar yarıyıllarında bulunan 'Müzik Bilimine Giriş I-II' dersinden aldıkları notlar ile dönem sonu AGNO' ları arasında, genellikle, iyi ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin 'Müzik Bilimine Giriş I-II' dersinden aldıkları puanlar yükseldikçe dönem sonu AGNO ları da yükselmektedir.

Yukarıdaki bulgudan hareketle; ; müzikal formasyon açısından etkili bir konumda olan 'Müzik Bilimine Giriş I-II' derslerinin AGNO' lar üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmüş, bu sebeple AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Ortalama Puanları Arasında fark oluşup oluşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Müzik Bilimine Giriş I-II Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Farkın Tespitine Dönük t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları Betimsel Tablosu

Sınıflar	Değişken	1. Yarıyıl	2. Yarıyıl
1.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	Anlamlı Bir Fark Yok	
2.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	Anlamlı Bir Fark Yok.	Anlamlı Bir Fark Yok
3.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	**Düz Lise Lehine Anlamlı Fark Var.**	Anlamlı Bir Fark Yok.
4.Sınıf	AGSSL ve Diğer Lise Mezunlarının 'Müzik Bilimine Giriş I-II' Dersi Ortalama Puanları Arasındaki Fark	Anlamlı Bir Fark Yok.	Anlamlı Bir Fark Yok.

$p<0.05$

Tablo incelendiğinde; 4. Bulgudaki 'Müziksel İşitme Okuma Yazma' (MİOY) dersi ile ilgili AGSSL lehine oluşan not ortalamaları, aynı sınıflardaki aynı öğrencilerin Müzik Bilimine Giriş I-II dersi için oluşmamıştır. Buna karşın 3. sınıfların güz döneminde aldıkları 'Müzik Bilimine Giriş I' dersi dönem sonu puan katsayıları, Diğer Lise mezunu öğrencilerin lehine oluşmuştur. Bu duruma göre, AGSSL mezunu öğrencilerin; müziksel duyma, algılama, okuma, yazma, çalma, söyleme vb. gibi müzikal uygulama ağırlıklı dersler açısından daha birikimli ve dolayısıyla daha avantajlı olabildikleri sonucunu yansıtırken (MİOY dersinde olduğu gibi), daha çok bilişsel alanla ilgili olan teorik desenli derslerde, bu avantajlarının ortadan kalktığını ve hatta Diğer Lise mezunu öğrencilerin zaman zaman AGSSL mezunlarından daha yüksek başarılar gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgu; AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında Diğer Lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğinden dolayı her zaman gerçekleşmediği ve hatta tersine olabileceğini şeklinde yorumlanabilir.

Yarcı ve Peker'in (1996) yaptıkları 'U.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne AGSL ve Klasik ve Meslek Liselerinden Gelen Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavındaki ve Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılması' isimli benzer çalışmada; özel yetenek sınavı başarıları ile **müzik branş dersleri** başarıları açısından AGSL mezunlarının Diğer Lise mezunlarına belirgin üstünlükleri olduğunu, ancak **öğretmenlik formasyonu dersleri** açısından mezun olunan lise türleri arasında fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

6.Altı dönem MİOY dersi alan **4. Sınıf öğrencileri** için ise, bir dönem hariç, tüm dönemlerde, AGSSL mezunu öğrencilerin MİOY puanları, Düz Lise mezunu öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmiştir. Bir başka deyişle Lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğrenci profili içindeki AGSSL mezunları ile Diğer Lise mezunları arasındaki MİOY dersi erişi farklılıkları programın sonuna kadar devam etmekte bu farklılık ortadan kaldırılamamaktadır. Bu bulgu; 4. sınıf öğrencilerinin özel yetenek sınavı giriş puanlarında AGSSL lehine bir farklılaşma olması (Bkz. Bulgu 1) ile de paralellik göstermektedir.

Özellikle çalışma grubu içinde yer alan tüm sınıflar içinde **sadece 4. sınıfta** okuyan AGSSL mezunu öğrencilerin, Diğer Lise mezunu öğrencilerle olan bu farklılaşması, bu sınıftaki öğrenci profilinin nitelik ve nicelik olarak ayrıca analiz edilmesini gerektirmektedir.

Nitelik olarak bakıldığında bölümün dördüncü sınıfında öğrenim gören AGSSL kökenli öğrenciler, bölüme giriş yetenek sınavında (Sınavların hep aynı ölçütlerle gerçekleştirildiği varsayılmıştır.) **100 üzerinden 70 ham puan** ortalaması ile bölüme girmiş öğrencilerdir. Üçüncü sınıf AGSSL liler 78 ham puan, ikinci sınıf AGSSL liler 63 ham puan, birinci sınıf AGSSL liler de 66 ham puan ortalaması ile bölüme girmişlerdir. Her ne kadar üçüncü sınıflar daha yüksek ortalamaya sahip olsalar da bölüme giren tüm sınıflara ait özel yetenek sınav ortalaması 69,25 ham puandır. Bu verilerden hareketle dördüncü sınıfların ortalamanın üzerinde bir puanla bölüme girdikleri ve müzikal becerilerle ilgili daha üst düzey bir görünüm sergiledikleri söylenebilir.

Nicelik olarak bakıldığında ise, bu çalışmada incelenen Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, örgün ve ikinci öğretim programlarını bir arada yürütmektedir. Örneklem üzerinde yapılan analizler örgün ve ikinci öğretim ayrımı yapılmadan sınıf bazında ele alınmıştır. Sınıflardaki örgün ve ikinci öğretim öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Sınıflardaki AGSSL ve Diğer Lise Kökenli Öğrenci Sayıları

Sınıfı	AGSSL Mezunu Sayısı	Diğer Lise Mezunu Sayısı
4.Sınıf (Örgün)	12	12
4. Sınıf (İ.Ö.)	**2**	23
3. Sınıf (Örgün)	16	13
3. Sınıf (İ.Ö.)	5	20
2. Sınıf (Örgün)	8	18
2. Sınıf (İ.Ö.)	4	21
1.Sınıf (Örgün)	9	19
1.Sınıf (İ.Ö.)	5	24

Tablodan görüldüğü üzere AGSSL mezunu öğrenci sayıları sınıflara göre farklılıklar göstermektedir. Ancak ilgili sınıfların ikinci öğretimlerindeki öğrenci sayıları incelendiğinde, dördüncü sınıfta okuyan ikinci öğretim öğrenci sayısı 2 dir ve diğer sınıflara oranla en az AGSSL mezunu ikinci öğretim öğrencisi olan sınıf, dördüncü sınıftır.

Bilindiği üzere ikinci öğretim programları ücretli programlardır ve genellikle öğrencilerin ikinci tercihi durumundadırlar. Sınav değerlendirmelerinde en yüksek puanlı öğrenciler öncelikle tercihleri doğrultusunda örgün eğitim programlarına ve daha düşük puanlılar ikinci öğretim programlarına yerleştirilmektedirler. Durum böyle olunca ikinci öğretimde öğrenim gören daha düşük puanlı AGSSL lilerin 1., 2. ve 3. sınıfların özel yetenek giriş sınavı puan ortalamalarını, AGNO ortalamalarını, MİOY ve Müzik Bilimine Giriş dersi puan ortalamalarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Dördüncü sınıftaki AGSSL mezunu öğrencilerin diğer sınıflara göre Diğer Lise öğrencilerinden AGSSL lehine farklılaşmalarının sebeplerinden biri; dördüncü sınıfta daha az ikinci öğretim öğrencisinin bulunması olabilir.

Ancak bu çalışma örnekleminde sadece 4. sınıf öğrencileri arasında AGSSL mezunları lehine olan bu farklılaşmanın şüphesiz başka nedenleri de olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü özel yetenek sınavına girip başarılı olan AGSSL ve Diğer Lise öğrencilerinin, giriş sınavından aldıkları puanlar arasında, sınıflara göre; 1., 2., ve 3. sınıflarda anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Sadece 4. sınıf puanları arasında AGSSL mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak diğer 3 sınıfta bulunan öğrenciler arasında böyle bir farkın oluşmadığının tespit edilmesi; AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında Diğer Lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğinden dolayı her zaman gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu sonucu destekleyen çalışmalardan biri olan Yarcı ve Peker'in 1996'da yaptıkları 'U.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne AGSL ve Klasik ve Meslek Liselerinden Gelen Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavındaki ve Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılması' isimli benzer çalışmasında, özel yetenek sınavı başarıları açısından AGSSL mezunlarının Diğer Lise mezunlarına belirgin üstünlükleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2. Çalışma örneklemindeki tüm öğrencilerin, AGSSL veya Diğer Lise kökenli olmaları açısından özel yetenek sınavı puanları ile AGNO (Ağırlıklı Geçme Notu Ortalamaları) puanları arasında ilişki olup olmadığı sorgulanmış ve anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.

Yani öğrencinin özel yetenek sınavında yüksek puan almış olması, o öğrencinin dönem sonu geçme notlarının da yüksek olacağı anlamını taşımamakta, aynı şekilde özel yetenek sınavında düşük not almış olması, öğrencinin dönem sonu geçme puanının da düşük olacağı anlamını taşımamaktadır. Bu durum hem AGSSL kökenli, hem de Diğer Lise kökenli öğrenciler açısından farklılık göstermemektedir.

3.Bölümde öğrenim görmekte olan AGSSL ve Diğer Lise mezunu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik başarıları arasında bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan istatistiklere göre: Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf öğrencilerinin dönem sonu AGNO puanları arasında, öğrencilerin AGSSL ve Diğer Lise Mezunu olma durumlarına ilişkin anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu bulgu, ilgili sınıflardaki öğrencilerin bölüme girdikleri özel yetenek giriş sınavı puanları arasında bir farklılaşma olmamasıyla da paralellik göstermektedir.

Ancak Dördüncü Sınıflar incelendiğinde, özellikle ilk iki yarıyıldan sonra AGSSL mezunu öğrencilerin AGNO'larında Diğer Lise Mezunu öğrencilere göre artışlar görülmekte ve notlar farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; 4. sınıflardaki bu farkın ilk iki yarıyıldan sonra oluşmaya başlaması da manidardır. Çünkü varsa böyle bir farkın, eğitim sürecinin hemen başında kendini hissettirmesi ve daha sonraki yıllarda dengelenmesi beklenirdi.

Bu bulgu, AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında diğer lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğine göre her zaman gerçekleşemeyeceğini göstermektedir.

4.Bölümde öğrenim görmekte olan AGSSL ve Diğer Lise mezunu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik başarıları arasında bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan istatistiklere göre: Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf öğrencilerinin dönem sonu AGNO puanları arasında, öğrencilerin AGSSL ve Diğer Lise Mezunu olma durumlarına ilişkin anlamlı farklılıklar

tespit edilmemiştir. Bu bulgu, ilgili sınıflardaki öğrencilerin bölüme girdikleri özel yetenek giriş sınavı puanları arasında bir farklılaşma olmamasıyla da paralellik göstermektedir.

Ancak Dördüncü Sınıflar incelendiğinde, özellikle ilk iki yarıyıldan sonra AGSSL mezunu öğrencilerin AGNO'larında Diğer Lise Mezunu öğrencilere göre artışlar görülmekte ve notlar farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; 4. sınıflardaki bu farkın ilk iki yarıyıldan sonra oluşmaya başlaması da manidardır. Çünkü varsa böyle bir farkın, eğitim sürecinin hemen başında kendini hissettirmesi ve daha sonraki yıllarda dengelenmesi beklenirdi.

Bu bulgu, AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında diğer lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğine göre her zaman gerçekleşemeyeceğini göstermektedir.

5.Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'ndeki AGSSL mezunu öğrencilerin; müziksel duyma, algılama, okuma, yazma, çalma, söyleme vb. gibi müzikal **uygulama ağırlıklı dersler** açısından daha birikimli ve dolayısıyla daha avantajlı oldukları tespit edilmişken, (MİOY dersinde olduğu gibi) daha çok bilişsel alana dönük **teorik desenli derslerde** ise (Müzik Bilimine Giriş I-II dersinde olduğu gibi), Diğer Lise Mezunu öğrencilerin AGSSL' lilerden daha yüksek başarılar gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu bulgu; AGSSL mezunu öğrencilerin, lisans eğitimleri aşamasında Diğer Lise mezunlarına göre daha avantajlı olabileceklerine dönük beklentinin, başvurdukları yükseköğrenim kurumunun türü ve içeriğinden dolayı her zaman gerçekleşmediğini ve hatta tersine olabileceğini göstermektedir.

6.Çalışmada sadece 4. sınıftaki öğrencilerin özel yetenek giriş sınavından aldıkları puanlar açısından AGSSL mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş ve yine sadece 4. sınıftaki öğrencilerin her dönem sonu AGNO' larında bir farklılaşma olup olmadığının tespitinde AGSSL mezunu öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bunun dışında güzel sanatlar fakültesi müzik bilimleri bölümünde farklı sınıflarda okuyan AGSSL ve Diğer Lise mezunu öğrenciler arasında gerçekleşmesi beklenen farklılaşmalar oluşmamıştır.

Tartışma

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri, mesleki müzik eğitiminin temelini teşkil etmekle birlikte, bu okullarda var olan ve eğitim-öğretimi olumsuz şekilde etkileyen pek çok aksaklığın, mezun öğrenciler üzerindeki yansımalarının göz ardı edilemeyeceği bir gerçektir. Bu aksaklıklar; özellikle 1996 yılında yapılmış olan I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu'ndan itibaren yapılan ve yapılmakta olan pek çok çalışma ile tespit edilmiş ve edilmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarındaki AGSSL mezunu öğrencilerin önemli bir bölümü, bu aksaklıkların izlerini taşımaktadırlar. Örneğin Çilden, Ercan, (2004)'ın çalışması, AGSSL'ndeki çalgı eğitimi ile ilgili sorunların tespit edildiği, Töreyin (2005) AGSSL'ndeki ses eğitimi ile ilgili sorunların tespit edildiği çalışmalardandır.

Öncelikle ilk öğretimden ve orta okullardan gelen müziğe yetenekli öğrencilerin, AGSSL müzik bölümlerine yeterince yönlendirilememesi nedeni ile bu liselerin sınavlarına neredeyse kontenjanla aynı sayıda öğrenci başvurmakta ve hatta çoğu zaman kontenjanı karşılayamayan az sayıda öğrenciye özel yetenek sınavları yapılmaktadır. Bu durum, 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı için ilgili liselerin resmi internet sayfalarındaki sınav başvuru sayıları ve sınavı kazanan öğrenci sayıları incelenerek rahatlıkla gözlenebilir. Örneğin 30 kişilik kontenjan için 20 kişinin başvuru yaptığı ve bunlardan 15 kişinin başarılı olduğu, yine 30 kişilik kontenjan için 33 kişinin

başvurduğu ve bunlardan 30 öğrencinin alındığı ve hatta 7 öğrencinin başvurup 6'sının kazandığı AGSSL Müzik Bölümleri mevcuttur (www.mebk12.meb.gov.tr). Sadece İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa gibi bir kaç büyük şehrimiz dışında kalan liselerin müzik bölümlerine, çok fazla öğrenci yönlendirilememektedir. Çoğu zaman zorlama kontenjan tamamlamalarla bu liselere öğrenci alınmakta ve mezun edilmektedirler.

Bu şartlar altında AGSSL'ne kayıt yaptıran öğrenciler, eğitim aldıkları bu liselerdeki çeşitli altyapı ve müzik branş öğretmeni eksiklikleri gibi sorunlarla da yüzleşmekte ve sonuçta bu liselerin kuruluş amaçlarına yeterince ulaşılamamaktadır.

Tüm bunları genellediğimizde, farklı yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören 'karma' öğrenci profili içinde AGSSL mezunlarının daha avantajlı olacağına dönük beklentiler gerçekleşmemektedir. Özellikle AGSSL mezunlarının öncelikle tercih ettikleri eğitim fakülteleri dışında kalan bölümlerde okuyan AGSSL mezunu öğrenciler için beklenen olumlu farklılaşmalar, tam anlamı ile oluşmamaktadır.

Öneriler

1.Farklı mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim programlarında öğrenim gören AGSSL mezunu öğrencilerin, akademik olarak değerlendirilmelerine odaklı bu tarz çalışmalara yoğunlaşılması, AGSSL ile ilgili mevcut sorunların neler olduğu ve bu sorunların daha sonraki eğitim süreçlerine yansımalarının nasıl olduğu ile ilgili daha sağlıklı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Eğitim fakültelerindeki AGSSL mezunlarının incelenmesinin yanında konservatuarlarımız ve bu çalışmadaki kapsamı ile güzel sanatlar fakültelerinde okuyan müzik lisans öğrencilerinin incelenmesine dönük çalışmalar çoğaltılmalıdır. Bu tarz çalışmalar, öğrencilerin lisans eğitimleri sürelerinin tamamını kapsamalıdır ki lisans programlarının etkileri hakkında da bazı fikirler oluşabilsin.

2.Her dönem AGSSL müzik bölümlerinin yaptıkları özel yetenek giriş sınavlarına daha fazla sayıda ve daha müzikal nitelikli öğrencilerin katılımının sağlanması gerekir. Bu konuda ilkokuldan ve ortaokuldan başlayan yönlendirmelerin ve ailelerin AGSSL ye olumlu bakış açılarının pekiştirilmesi için daha organize çalışmalar yapılmalıdır.

3.AGSSL öğrencileri, mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına dönük yetiştirilmektedir. Fakat bu öğrencilerin mesleki müzik eğitim kurumlarının çeşitliliği ve kapsamları konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. AGSSL programlarında mümkün olduğunca bu çeşitliliğe dönük yapılanmalara gidilebilir.

4.AGSSL bünyesindeki öğrenciler müzik branş derslerinin yanı sıra fen bilimleri ve sosyal bilimler ağırlıklı diğer derslere de gereken önemi vermelidirler. Bu alandaki eksiklikler bu öğrencilerin hem YGS sınavlarında, hem de kazandıkları lisans programlarında sorun yaşamalarına neden olmaktadır. AGSSL okullarının, müfredat ve programlarının revize edilerek eksikliklerini giderilmesi ve öğrencilerini ileriye daha iyi hazırlamaları gerekir. Programı hazırlayanlar ve uygulayanlar bu konuda daha hassas davranmalıdırlar.

KAYNAKÇA

BALCI, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler,* Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını

BOZKAYA, İ. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Mezunlarının Müzik Öğretmenliği Programı Kontenjanları İçindeki Yeri,* Bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu *İçinde* (s. 349-387) Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik-Araştırma Deseni-SPSS Uygulamaları ve Yorumu,* (1. Baskı), Ankara: Pegem A yayıncılık.

ÇİLDEN, Ş., ERCAN, N. (2004). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dallarında ve AGS Liseleri Müzik Bölümlerinde Yapılmakta Olan Çalgı Eğitimine Dönük Nitelik Sorunları,* Bildiri, 1924-2004 Musıki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu *İçinde* (s. 371-376) Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Yayını.

GÜLEÇ, G. (2010). *Anadolu Güzel sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Öğrencilerinin Alanları ile İlgili Yükseköğretim Kurumu Tercihlerinde, Yükseköğretim Kurumlarından Beklentileri ve Bu Kurumların Tercihler Üzerindeki Etkileri*, Bildiri, IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu *İçinde* (s. 420-431) İstanbul: Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

KARACA, E. (2008). Test ve Madde Analizi, Erkan S.,Gömleksiz M. (Edt.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

KARAKAYA, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıöğen (Edt.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* İçinde, (s.55-85). Ankara: Anı Yayıncılık.

KARKIN, M. (2005). *Müzik Eğitimi A.B.D. da Yer Alan Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinin Konu İçerikleri ve İşlenişi Açısından, Düz Lise ve AGSL Mezunu Öğrencilerin Beklenti ve Kaygıları,* Bildiri, Müzik Sempozyumu *İçinde* (s.95-101) Kayseri:Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yayınları, No:1

KÖSE, S. (2006). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Öğrenci Kaynağı Olarak Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri,* Bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu *İçinde* (s.334-348) Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını

M.E.B. (2008). Orta Öğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması, Genelge, 04.12.2008/81, Sayı:1608

Resmi Gazete (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Yönetmeliği, 16. Haziran 2009, Sayı:27260

M.E.B. (2014). Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri.27.01.2014,Sayı:6

www.meb.gov.tr./meb_iys_dosyalar. Erişim:10.03.2014

SÜMBÜLLÜ, M. K. (2013). Kuruluşundan Günümüze Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğretim Sürecinin ve Mesleki Müzik Eğitimine Katkılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi-Erzurum Anadolu Güzel sanatlar Lisesi Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

TEBİŞ, C. (2006). *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD'da Okuyan AGSL ve Genel Lise Mezunu Öğrencilerin Alan Derslerindeki Başarı Durumlarının ve Lise Mezuniyet Başarı Notlarının Karşılaştırılması,* Bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu *İçinde* (s.388-400) Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını

TÖREYİN, M. (2005). *Güzel sanatlar Liselerinde Ses Eğitimi ve Harcanan Sesler,* Bildiri, Müzik Sempozyumu *İçinde* (s.156-163) Kayseri: Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik BölümüYayını

YARCI, F.,Peker, M.R. (1996, Kasım). *U.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne AGSL ve Klasik ve Meslek Liselerinden Gelen Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavındaki ve Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılması*, I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu *İçinde* (s. 215-218) Uludağ Üniv. Eğitim Fakültesi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını,

UÇAN, A. (1996). 'Yirmibirinci yüzyıl Eşiğindeki Türkiye'de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri: Genel Durum Sorunlar Çözümler' I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, 28-30 Kasım 1996, Uludağ Üniv. Eğitim Fakültesi, Uludağ Üniversitesi Yayını, s.68-93

www.mebk12.meb.gov.tr. AGSL web sayfası duyuruları Erişim:15.01.2014

TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014, p. 89-105, ANKARA-TURKEY

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇME VE YETİŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ*

*Vedat AKTEPE***

ÖZET

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamaları üzerine, eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda betimlemektir. Araştırma, okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi çalışmalarına rehberlik yapabilir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan toplam 20 eğitimci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, okul yöneticisini seçme, okul yöneticisini yetiştirme ve okul yöneticilerinden performans beklentileri olarak üç bölümde ele alınmıştır. Seçme bölümünde 15, yetiştirme bölümünde 10 ve performans beklentileri bölümü ise 6 temadan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimciler genel anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Oysaki dünyada okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, seçiminde ve yetiştirilmesinde çok titiz davranıldığı görülmektedir. Ülkemizde okul yöneticilerinin atanmasında uygulanan merkezi sınav sisteminin dünyadaki eğitim uygulamalarının çok gerisinde olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucuna bağlı olarak, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, seçme, yetiştirme, uygulama, eğitimcilerin görüşleri.

---

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

**Yrd.Doç.Dr., Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, El-mek: vedataktepe@nevsehir.edu.tr

IDEAS OF EDUCATORS ABOUT APPLICATION OF NATIONAL EDUCATION MINISTRY ON CHOSING AND GROWING SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT

The goal of thestudy is to describe the chosing and growing the school administrators of National Education Ministry (NEM) in accordance with views of educators. This study may be guide for NEM. Case study design wasused fort the current study. Researchers of the study involve 20 educators working at NEM institutions. Half-structured interview is used to collect data. Data are divided into three categories: Chosing the school administrator; growing the administrators; and performance expectations of the school administrators. Chosing part includes 15 themes whereas growing and performance expectations part include 10 and 6 themes respectively. Participantsare are of the opinion that the policy of NEM for chosing and growing administrators is insuffcient. However, the policy about this subject is of higher importance all over the World. The exam systems run in our counteru is well behind its counterparts in the World. Results of the study show that school administrators may need to have a master's degree in school management.

Key Words: School Administrators, chosing, growing, application, theviews of educators

GİRİŞ

Gelişmiş ülkelerde, iyi yetişmiş bir okul yöneticisinin önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Bugün artık, okul yöneticiliğinin son derece kritik bir görev olduğu dile getirilmektedir. Bursalıoğlu (2005:6) okul yönetiminin önemi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatma hedefinden kaynaklanmaktadır. Bu da, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi, okul ve eğitim yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Bu şekilde okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır. Okul yöneticilerinin belli bir yöneticilik eğitim programından geçmesiyle birlikte okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak görülmesi sağlanmış olacaktır. Bu konuda Işık (2003:208) yöneticilik de öğretmenlik gibi bir meslek ise, okul müdürlüğünün de bir eğitimi olması gerekir. Böyle bir uygulama, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine hizmet edecektir. Bu bağlamda, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi, için Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme üzerine bir politika ortaya koyma ve geliştirme mecburiyeti vardır.

Yapılan araştırmalara göre (Karip ve Köksal, 1999; Memduhoğlu, 2007; Işık ve diğerleri, 2000) son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar okullarda başarının anahtarının okul yöneticilerinde olduğu sonucuna varmıştır. Okulların etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkiler, bu açıdan bakıldığında okulların iyi yönetilmelerinin önemi büyüktür. 1998 yılında yayımlanan okul yöneticilerini atama yönetmeliği kapsamında okul yöneticilerinin atanma koşulları ve okul yöneticisi seçme sınavı ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitiminin nasıl yapılacağının etraflıca belirlendiğini ve yapılan bu çalışmaların yönetici uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda Işık (2003:210) okul müdürlüğünün bir meslek olarak gelişebilmesi

için okul müdürlerinin yetiştirilmesi büyük öneme sahiptir. Zaman kaybedilmeden okul müdürlüğü yetiştirme programları uygulamaya konulmalıdır. Böyle yapılması beraberinde bilimselliği, kurumsallaşmayı ve standartlaşmayı getirecektir. Bu standartların ortaya konulamamasını Turan ve Şişman (2000), Türk eğitim sisteminde amacı ve görevi okul müdürü yetiştirmek olan bir eğitim kurumunun bu güne kadar oluşturulamadığını belirtmektedir. Üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği konusunda eksiklik olduğunu, yapılan hizmet içi eğitim kurslarının okul müdürlerinin iş yerinde karşılaştıkları taleplere cevap veremediğini ve daha çok teoriden oluştuğunu ve yönetici yetiştirme ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadırlar (Korkmaz, 2005, Şişman ve Turan, 2004).

Ülkemizde eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için, vakit geçirmeden okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulama ve politikalarının ele alınması ve gerekli olan çalışmaların yapılması gerekmektedir. 2010 yılında yapılan 18.Milli Eğitim şurasında birçok konu karara bağlanmış olmasına rağmen uygulamaya yansımamıştır. Buna göre (www.meb.gov.tr):

- Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı,
- Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı,
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli,
- Okul yöneticisi moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumu üyeleri için etik liderlik davranışları sergilemeli,
- Okul müdürlerinin eğitim-öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmeli,
- Okul yöneticilerinin rotasyonu yeniden değerlendirilmeli,
- Maaş karşılığı ders saatleri yeniden düzenlenmeli veya genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalı,
- Öğretmen ve yöneticilerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi amacıyla her yıl kasım ayında bir maaş tutarında ikramiye verilmeli, ek ders ücretleri 12 TL'ye çıkarılmalı, görev aldığı projeler için ek ders ücreti tahakkuk ettirilmeli, yöneticilere ek ders ücreti yerine makam tazminatı ödenmeli ve ek ders ücretinin maaşlara yansıtılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı,
- Okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalı,
- Okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileyebilmeleri için yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmeli,
- Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır.

Okul yöneticisinin seçimi, yetiştirilmesi ve uygulamada yaşanan sorunların çözümü ile ilgili 2010 yılında yapılan 18.Milli Eğitim Şurasında kararlar alınmasına rağmen uygulamaya

yansımamıştır. Okul yöneticisi, okul müdürü ve müdür yardımcısıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullara müdür ve müdür yardımcısı atamalarını yaparken sürekli yönetmelik (1985, 1986, 1990, 1993, 1995, 1998, 2003, 2009, 2013 yıllarında) değiştirmiş, eğitimciler arasında belirsizliler, kaygılar ve sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur. Son çıkan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine (MEB, 2013) göre bir okula müdür ve müdür yardımcısı atanmanın şartlarını madde 5 ve madde 8'de şöyle açıklamıştır:

Madde 5:

(1) Yönetici adaylarında;

a) Yükseköğrenim mezunu öğretmen olmak,

b) Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilmek veya bu eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak,

c) Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olmak,

ç) Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibariyle müdürlük için en az beş yıl ve müdür yardımcılığı için en az üç yıl öğretmen kadrosunda görev yapmış olmak,

d) Adlî veya idarî soruşturma sonucu son dört yıl içinde yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak şartları aranır.

Madde 8:

(1) Eğitim Kurumu yöneticiliği sınavı, yazılı ve sözlü aşamalardan oluşur.

(2) Yazılı sınav, Bakanlık Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce merkezî sistemle yapılır. Yazılı sınavda 100 tam puan üzerinden 70 ve üstü puan alan adaylar başarılı sayılır.

(3) İller, boş eğitim kurumu yöneticiliklerini tüm adayların bilgi sahibi olmasını sağlayacak şekilde ilan eder. Adaylar, ilan edilen boş eğitim kurumları arasından atanmak istedikleri eğitim kurumlarından ilanda belirtilen sayıda tercihlerini yaparak başvuruda bulunur. Adayların yazılı sınav puanları ile Ek I Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanları ilan edilir. Her boş eğitim kurumu yöneticiliği için yazılı sınav puan üstünlüğüne göre ilk altı aday sözlü sınava çağrılır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip adaylar da sözlü sınava çağrılır. Yazılı sınav puanının %50'si, sözlü sınav puanının %30'u ve Ek I Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın %20'si alınarak belirlenen puan üstünlüğüne göre her eğitim kurumu yöneticiliği için valiliğe sunulmak üzere üç aday belirlenir.

Madde 5'te belirtildiği üzere, okullara müdür olabilmek için yazılı sınavın son başvuru tarihi itibariyle en az 5 yıl ve müdür yardımcılığı için en az 3 yıl öğretmen kadrosunda görev yapmış olmak yeterlidir. Madde 8 incelendiğinde okul müdürü ya da müdür yardımcısı olabilmek için, yazılı sınavdan 100 tam puan üzerinden 70 ve üstü puan almak yeterlidir. Yazılı sınavda alınan puan üstünlüğüne göre ilk 6 aday sözlü sınava çağrılır. Ek 1 yönetici değerlendirme formuna göre hesaplanan puanların üstünlüğüne göre her eğitim kurum yöneticiliği için ilk 3 aday valiliklere sunulur.

"Bir okulun müdürü ne ise, okulu da odur" sözü bugün eğitimciler arasında sık kullanılan bir sözdür. Gerçekten kendini yetiştirmiş ve donanımlı bir okul müdürünün varlığı, o okul toplumu için önemlidir. Öncelikle okul müdürü, eğitim yönetimi ve okul yönetimi alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalıdır. İnsan ilişkilerinde sorunlar yaşamaması için iletişim kurma kapasitesinin yüksek olması, demokratik tutum sergilemesi ve empati kurabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiğini, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılmasını 1962 yılında yapılan MEHTAP raporunda (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) önerildiğini Cemaloğlu (2005) belirtmektedir.

Aradan uzunca bir süre geçmiş olmasına rağmen dünyada pek çok gelişmenin de yaşandığını düşünülürse, eğitim ve okul yönetimi alanında ülkede istenen seviyelere ulaşamadığı bir gerçektir. Okul yöneticisini seçerken bazı özelliklerin olmasına dikkat edilmelidir. Bir okul yöneticisinde bulunması gereken bazı özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Okulun arzu edilen hedeflere ulaşabilmesi için, belli amaç ve politikalar belirlenmesinde ve belirlenen hedeflere ulaşılması için, belli stratejilerin oluşturulmasında lider rolü oynamalıdır.
- Okulunun kapasitesini ve içinde bulunduğu şartları çok iyi bilmeli, koyacağı hedeflerde ve yapacağı işlerde çevresiyle bütünleşebilmenin planlarını yapabilmelidir.
- Okulun bütün üyelerine eşit mesafede durmalı, okul üyelerine hak ettiği değeri vererek, adaletli bir yönetim tarzını benimsemelidir.
- Okulda yapılacak iş ve işlemlerde, demokratik bir yaklaşım sergilemeli, okul üyelerinin karara katılmasını sağlamalı, onların duygu ve düşüncelerini almalı, ondan sonra kararını vermeli ve kararlarını da uygulayabilmelidir.
- Yapacağı işlerde yararlılık unsurunu merkeze almalı; öğrenci, öğretmen ve veliye hizmeti daima önceliği olarak görmelidir.
- Milli eğitim mevzuatını, Türk tarihini, vatandaşlık bilgisini ve Türkçe anlam bilgisini iyi derecede bilmeli, çok okumalı ve iyi bir genel kültüre sahip olmalıdır.
- İletişim kurma becerisi yüksek olmalıdır.
- Sosyal yönlerinin gelişmiş olması gerekir.
- Problem çözme becerisinin olması şarttır.
- Yenilenen teknolojiyi takip etmeli ve üst seviyede kullanmalıdır.
- Bulunduğu ortamda davranışlarıyla örnek olmalı, temel değerleri yaşama ve yaşatmada duyarlılık gösterebilmelidir.
- Öğretimde başarıyı yakalamak için uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanabilmeli ve alternatif yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.
- Eğitim ve okul yönetimi alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmalıdır. Yönetim bilgisini beceriye dönüştürebilmelidir.
- Ulusal ve evrensel değerleri kişisel özellikleriyle bütünleştirebilmelidir.
- Mesleğinde sürekli kendini geliştirme arzusunda olmalıdır.

Alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, henüz bir meslek olarak görülmeyen okul yöneticiliğinin yukarıda belirtilen özelliklerle seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekir. Ancak, okul yöneticilerinin bazı yönetici yeterlik alanlarına uygun olarak seçilemediği ve yetiştirilemediği ortadadır. Okul yöneticilerini atama işi en son 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliğine göre okul yapılmaktadır. Araştırmacı da okul müdürlüğü yaptığı dönemlerdeki gözlemleri sonucunda böyle bir araştırmanın yapılması

gerektiğini düşünmüştür. Okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması, yetiştirilmesi ve uygulamadaki performanslarından beklentiler bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamaları üzerine, okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda betimlenmesi bu araştırmanın amacıdır. İlgili alan yazında daha çok Türkiye, İngiltere, A.B.D. ve farklı ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği, Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler konularında çalışmalara rastlanmıştır (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013; Balyer ve Gündüz, 2011; Çelik, 2002; Chung, 2006; Çınkır, 2002; Korkmaz, 2005; Şişman ve Turan, 2004; Peterson, 2005; Trnavcevic&Vaupot, 2009). Okul yöneticilerinden beklentiler ve yeterlikleri konusunda yeterince araştırma bulunurken, okul yöneticisinin seçimi ve yetiştirilmesi üzerine araştırmalara az sayıda rastlanmıştır. Araştırma bu yönüyle yöneticiliğe ilk defa atanacak adaylar için ve yöneticilik görevini sürdürenler için önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın yönetici seçme ve yetiştirme alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticisini nasıl seçmektedir? Sizce okul yöneticisi nasıl seçilmelidir?
- Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticisini nasıl yetiştirmektedir? Sizce okul yöneticisi nasıl yetiştirilmelidir?
- Okul yöneticisinin uygulamadaki performansından beklentileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konuları incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini (okul müdürü ve müdür yardımcısı) seçme ve yetiştirme uygulamaları hakkında okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin düşüncelerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumu kendi sınırları (ortam, zaman vb.) içinde bütüncül olarak analiz etmeyi kapsar (Kılıç, 2012:1596).Durum çalışmasının en önemli özelliği; bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Araştırmada konu irdelenirken, durumu tespit etmek üzere betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 8 öğretmen, 6 müdür yardımcısı, 6 okul müdürü olmak üzere toplam 20 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak 11 öğretmen, 7 müdür yardımcısı ve 8 okul müdürü olmak üzere toplam 26 eğitimciyle görüşülmüş ancak 20'si gönüllü olarak katılımcı olmuştur. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği kullanılmış ve böylelikle araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:108). Bu amaçla çeşitlilik eğitimci ve okul türüne göre alınmıştır. Çalışma grubu anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim ve bilim sanat merkezinden müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen sayısı oranına göre seçilmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim-

öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1 ve Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 1.Çalışma Grubuna Alınan Eğitimcilerin Okul Türüne İlişkin Veriler

Okullar	**Müdür**	**Md. Yrd.**	**Öğretmen**	**Toplam**
Anaokulu	1	-	1	2
İlköğretim	4	3	3	10
Ortaöğretim	-	1	1	2
Bilim Sanat Mer.	1	2	3	6
Toplam	6	6	8	20

Eğitimcilerin çalıştığı okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde 1'i anaokulu, 4'ü ilköğretim okulu, 1'i bilim ve sanat merkezi müdürü toplam 6 okul müdürü; 3'ü ilköğretim okulu, 1'i ortaöğretim okulu, 2'si bilim ve sanat merkezi müdür yardımcısı toplam 6 müdür yardımcısı; 1'i anaokulu, 3'ü ilköğretim okulu, 1'i ortaöğretim okulu, 3'ü bilim ve sanat merkezi öğretmeni olmak üzere toplam 8 öğretmen olmak üzere toplam 20 eğitimci çalışma grubunun oluşturmuştur.

Tablo 2.Çalışma Grubuna Alınan Eğitimcilerin Cinsiyetlerine İlişkin Veriler

Cinsiyet	**Müdür**	**Md. Yrd.**	**Öğretmen**	**Toplam**
Bayan	1	2	5	8
Erkek	5	4	3	12
Toplam	6	6	8	20

Çalışma grubuna katılan eğitimcilerin cinsiyetleri incelendiğinde 1'i bayan 5'i erkek toplam 6 okul müdürü; 2'si bayan 4'ü erkek toplam 6 müdür yardımcısı; 5'i bayan 3'ü erkek toplam 8 öğretmen olmak üzere toplam 8'i bayan, 12'si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Karasar'ın (2007) belirttiği üzere "Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir". Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konuyla ilgili olarak ulusal ve uluslar arası alan yazın taranmıştır. Konuyla ilgili olarak daha çok okul yöneticisi yetiştirme model önerisi, eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, okul yöneticileri profili, okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi ve okul yöneticileri için standartlar çalışmalara rastlanmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alması düşünülen maddeler tespit edilmiştir. Araştırmada eğitimcilere, ilk etapta bir adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru yöneltilmiştir. Soru şudur: Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticisi (okul müdürü, müdür yardımcısı) ve eğitim yöneticisi (milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürü) seçme ve yetiştirme uygulamaları nelerdir? Bu sorunun amacı, anlamı, kapsamı ve içeriğinin değerlendirmesini yapmak üzere dört öğretim üyesi, iki öğretim görevlisi, üç okul müdürü ile ön uygulamada görüşülmüştür. Bu süreç sonrasında elde edilen dönütlerden yararlanılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir: 1) Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerini nasıl seçmektedir?

Sizce okul yöneticisini nasıl seçmelidir? 2) Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerini nasıl yetiştirmektedir? Sizce okul yöneticisini nasıl yetiştirmelidir? 3) yöneticisinin uygulamadaki performansından beklentileriniz nelerdir? Araştırma başlangıçta eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin eğitimcilerin görüşlerinin alınmasına yönelik iken, çalışmanın sonunda verilerin okul yöneticilerinin bu çalışmada, eğitim yöneticilerinin ise ayrı bir çalışmada ele alınmasının doğru olacağına karar verilmiş, eğitim yöneticileri ile ilgili veriler başka bir çalışmada ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmada veriler daha önce de belirtildiği üzere 20 eğitimciden (6 okul müdürü, 6 müdür yardımcısı, 8 öğretmen) toplanmıştır. Veriler Şubat-Haziran 2012 tarihleri arasında okullarında katılımcılarla yapılan görüşmeler, okul müdürlüklerinden gerekli olan izin alındıktan sonra, uygun olan saatlere denk getirilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşmeler olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara bazı açıklamalarda bulunulmuştur. Buna göre, katılımcılara görüşmeler esnasında ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmiş, istenirse bu ses kayıtlarının katılımcılar tarafından görüşme sonrasında dinlenebileceği, gerekirse istenmeyen kısımların kayıttan silinebileceği belirtilmiş, kendilerini rahat ve huzurlu hissedebilecekleri uygun bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların araştırmacıdan etkilenmemesine özen gösterilmiş, araştırmacı ile katılımcı arasında güveni sağlamak için araştırmacının da daha önce öğretmenlik ve okul müdürlüğü görevlerini yapmış olduğu belirtilmiş ve böylece katılımcının görüşlerini içtenlikle açıklaması sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Eğitimcilerin görüşleri çeşitli kavramlar ve temalar oluşturmak suretiyle içerik analizine tabii tutulmuş, bu kavramlar mantıklı bir biçimde ilişkilendirilmiş ve detaylı bir betimsel analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:228) içerik analizi yapılırken verilerin dört aşamada analiz edileceğini belirtmektedir. Bunlar: Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerinin analizinde ifadeler benzerliklerine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Buradaki amaç, verilerin doğru olarak yorumlanması ve açıklanmasıdır. Verilerin açıklamasında katılımcıların vermiş oldukları cevaplar hiçbir değişikliğe uğramadan doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Bu alıntılarda katılımcıların gerçek adları kullanılmamış, kodlama yapılmıştır. Kodlama yöntemi, eğitimcilerden elde edilen verilerin üzerine katılımcı 1 (K1), katılımcı 2 (K2) şeklinde yazılarak düzenlenmiştir. Görüşme tekniğinden elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekansları verilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve buna uygun olarak temalara ayrılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için, araştırmada verileri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve ayrıntılı olarak analizi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde okul yöneticisini seçme, yetiştirme uygulamaları ile performansından beklentiler üç ana başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; a)Okul yöneticisini seçmeye ilişkin görüşler b)Okul yöneticisini yetiştirmeye ilişkin görüşler c)Okul yöneticisinin uygulamadaki performansından beklentilere ilişkin görüşler olarak ayrıntılı olarak Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticisini Seçmeye İlişkin Görüşler

	Okul Yöneticisini Seçmeye İlişkin Görüşler	f
1.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi seçme Politikası yetersizdir	13
2.	Sınava dayalı atamalar yapılmalıdır	12
3.	Belli bir süre müdür yardımcılığı Deneyimi olanlardan seçilmelidir	10
4.	Belli bir süre öğretmenlik yapmış olmalıdır	10
5.	Atamalar eğitim yöneticisi atamalarına göre Biraz daha adildir	7
6.	Kıdeme dayalı atamalar yapılmalıdır	
7.	Sürekli yönetici atama yönetmeliği değişmemelidir	8
8.	Merkezi sınav sonrasında tarafsız, adil Bir mülakat yapılmalıdır	11
9.	Öğretmenler arasında birtakım kriterlere uyanlar Yönetici akademi okullarında belli bir eğitimden Geçirilerek okul yöneticisi seçilmelidir	6
10.	Öğretmenler arasında birtakım kriterlere uyanlar Hizmet içi eğitimden geçirilerek okul Yöneticisi seçilmelidir	8
11.	Kişilik testleri yapılarak yönetici seçilmelidir	3
12.	Liderlik özelliği olmalı, insanları etkilemeli, Peşinden sürükleyebilmelidir	13
13.	Çalışma hayatındaki başarıları ve performansı Dikkate alınmalıdır	11
14.	Başarılı yöneticilerin yanında staj ve gözlem Yapmalıdır	9
15.	Okul müdürüne, müdür yardımcısını seçme hakkı Verilmelidir	5

Araştırmaya katılan eğitimcilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, 15 maddede toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan 13 tanesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme uygulamasını yetersiz bulmaktadırlar. 13'ü okul yöneticisini seçerken, liderlik özelliğinin olmasını ve insanları etkilemesini beklemektedir. 12'si sınava dayalı atamayı desteklerken, 11'i sürekli yönetici atama yönetmeliğinin değişmesinden şikâyet etmektedir. 11'i çalışma hayatındaki başarıları ve performansın dikkate alınmasını, 10'u belli bir süre öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yapmış olmayı, 9'u başarılı yöneticilerin yanında staj ve gözlem yapması gerektiğini ifade etmektedirler. Aşağıda konuyla ilgili olarak okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen görüşlerinden birkaçı kendi ifadeleriyle verilmektedir:

- *"Sınava dayalı atamalar ve kıdeme dayalı atamalar zaman zaman değişerek yapılmakta böylece her kesim memnun edilmektedir. Sürekli atama yönetmeliği değişmekte, kriterler değişmektedir. Bu da birçok defalar mahkemelerden geri dönmektedir ve okulda çalışanlar arasında kaosa sebebiyet vermektedir (K4)".*

- *"Okula yönetici seçmek sadece merkezi bir sınav yapmakla veya kıdemi kriter olarak almakla olmaz. Bu yeterli olmamaktadır. Kişilik testleri yeterlilik testleri ve eğitime alınmalıdır (K12)".*

- *"Böyle bir politikası yoktur. Testte belli bir başarının üzerinde olan öğretmenler yönetici olabilmektedir. Belli bir başarının üzerinde olan öğretmenler eğitime alınmalıdır. Bu eğitimde*

başta iletişim becerisi olmak üzere okullarda karşılaşılan problemlerim çözümü konusunda eğitimler verilmelidir (K13)".

- Katılımcılardan biri "*Okula yönetici seçme uygulaması yetersizdir, okul yöneticisi bilgi, beceri ve mevzuata sahip olanlar arasından seçilmelidir. Sınava dayalı ve alanı ile ilgili konularda hizmet içi eğitim almış donanımlı eğitimcilerden ve Belli bir süre yöneticilik yapmış olanlardan seçilebilir (K14)"* diğeri biri ise *"Müdür yardımcısı olmayan birinin doğrudan müdür olması bana çok doğru gelmiyor. Okul yöneticisi olmak için belki bir sınav olabilir akabinde tarafsız bir mülakat ve stajyer yöneticilik modeli getirilebilir (K15)"* şeklinde görüşlerini belirmektedirler.

Türk eğitim sisteminde yıllardan beri sürdürülen temel anlayış, öğretmenliği yapanlar, okul yöneticiliği de yapabilir düşüncesidir. Oysaki gelişmiş ülkelerde artık profesyonel yöneticilik ve uzmanlık ön plandadır. Yapılan araştırmalarda (Turan ve Şişman, 2000; Karip ve Köksal, 1999; Okçu, 2011) Türkiye'de eğitim yönetimi alanının özel bir uzmanlık alanı olarak kabul gördüğünü söylemenin zor olduğu; yöneticiliğin geçici bir görev olarak görüldüğü, meslekte asıl olan öğretmenliktir geleneksel anlayışı uzun yıllar boyunca devam ettiğini; halen bu geleneksel anlayışın sürdüğünü ve eğitim yöneticilerinin kendilerini eğitim ile değil deneyim ile yetiştirdiklerini belirtmektedirler. Amerika'da okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun eğitim yönetimi üzerine lisansüstü veya doktora dereceleri bulunmaktadır. Okul müdürlerini yetiştirme ve geliştirme politikaları bakımından hizmet öncesi yetiştirme ve liyakat ilkelerini benimseyen İngiltere, aynı önemi müdürlerin hizmet içinde yetiştirilmelerine de vermektedir (Balyer ve Gündüz, 2011).

1998'den beri uygulanan merkezi sınavla okul yöneticisi seçme ve atamaları kısmen de olsa ülkemiz açısından bir ilerleme olarak değerlendirilebilir. Ancak, çağdaş dünyanın profosyonel ve uzman yöneticisini seçmek sadece bir merkezi sınav yapmakla mümkün olamamaktadır. Yapılan araştırmalarda (Okçu, 2011; Trnavcevic ve Vaupot, 2009;Peterson, 2002) Müdür adaylarının seçiminde, adayların özgeçmişi, mesleki başarıları (ödül, yayın vb.) ve referans mektupları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir. Eğitim yöneticisinin görevine başlamadan önce eğitim yöneticisi yetiştirme programına katılımları sağlanmakta, programların da örgütsel ve yönetsel yapılar ile aile ve toplumun kültürel anlamda okuldan beklentileri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticisini Yetiştirmeye İlişkin Görüşler

	Okul Yöneticisini Yetiştirmeye İlişkin Görüşler	**f**
1.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi yetiştirme Uygulama ve politikaları yetersizdir	15
2.	Okul yöneticilerine veya yönetici adaylarına Yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmeli ve Devlet yüksek lisans eğitimini teşvik etmelidir.	13
3.	Okula yönetici olacak adaylar üniversitelerde Lisans düzeyinde okul yöneticisini yetiştirme Programından geçerek gelmelidir	11
4.	Başarılı yöneticilerin yanında staj ve gözlem Yapmalıdır	10
5.	Okul yöneticileri hizmet içi eğitim yoluyla Yetiştirilmelidir	7
6.	Dünyadaki eğilim ve uygulamalara bakılmalıdır	8
7.	Teori ile uygulama arasında bütünlük sağlanmalıdır	5

8.	İletişim becerisi eğitimi verilmelidir	7
9.	Eğitimsel liderlik eğitimi verilmelidir	5
10.	Problem çözme becerisi eğitimi verilmelidir	8

Eğitimcilerin verdiği cevaplar incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini yetiştirmeye ilişkin görüşlerin 10 maddede toplandığı görülmektedir. 15 katılımcı Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini yetiştirme uygulamalarının yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Eğitimciler daha çok okul yöneticilerine veya adaylarına yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmeli ve devlet yüksek lisans eğitimini teşvik etmelidir (13), okula yönetici olacak adaylar üniversitelerde lisans düzeyinde okul yöneticisini yetiştirme programından geçerek gelmeli (11),Başarılı yöneticilerin yanında staj ve gözlem yapmalıdır (10), dünyadaki eğilim ve uygulamalara bakılmalıdır (8), okul yöneticileri hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelidir (7), problem çözme becerisi eğitimi verilmeli (8), İletişim becerisi eğitimi verilmeli (7) şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak eğitimcilerin görüşlerinden bazıları aşağıda kendi ifadeleriyle verilmiştir:

- Eğitimcilerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi yetiştirme uygulama ve politikasıyla ilişkili düşüncesini "*Okul yöneticisinin yetiştirilmesinde dünyada yaşanan temel eğilimler çok iyi analiz edilmeli, yetiştirme programlarında teorik bilgi ve uygulamalı bilgi arasında bir bütünlük sağlanmalıdır (K1)"* diğer bir katılımcı ise, *"Yönetici yetiştirme programları olmalıdır. Yöneticilerin sadece bürokratik işleri yapan birer personel olarak düşünülmesinden çok eğitimsel liderlik özelliklerini ön plana çıkaran programlar yöneticilere uygulanmalıdır (K7)"* olarak ifade etmişlerdir.

- *"Yönetici yetiştirme uygulama ve politikası MEB'in hiç olmadı. Öğretmenler arasından birtakım kriterler uygulanarak seçilecek adaylar yönetici akademi okulu gibi okullarda eğitilerek veya hizmet içi kurslardan geçirilerek yöneticiler seçilebilir (K6)".*

- *"Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetiştirmeye yönelik politikası yoktur, sadece seçmeye yönelik politikası vardır. Okul yöneticisi, akademik açıdan tam donanımlı olmalıdır. En az yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır. Dolayısıyla bakanlık mevcut yöneticileri bu konuda teşvik etmelidir (K10)".*

- Katılımcılardan biri "*Üniversitelerde okul idareciliği bölümü olmalı ve iki yıllık formasyon derslerinden sonra sadece okul idareciliği üzerine eğitim veren fakülteler olmalı, bu fakültelerden mezun olan kişiler arasından idareciler seçilmelidir (K9)", bir* diğeri *"Liyakat ve akademik düzey yöneticilerin seçiminde ve yetiştirilemsinde önem arz etmektedir ve hatta yöneticilikte başarılı olmuş sistemin tüm artı ve eksilerini bilen yöneticilerin yanında stajer olarak çalışması ve gözlem yapması gerekir (K18)"* Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Eğitimcilerin düşünceleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul yöneticisi yetiştirme politika ve uygulamalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri daha çok personel performansını geliştirmede, etkili iletişim becerililerini kullanmada, öğrenci performansını geliştirmede, okul gelişimini planlamada, eğitimde değişimi yönetme, liderlik stratejileri ve uygulamalarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Taşdan ve diğerler, 2013). A.B.D.'de hizmet öncesi yetiştirme esas alınmaktayken okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı Türkiye'de hizmet içi eğitim ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitimi benimsemediğinden ataması yapılan yeni müdürler hizmet içi eğitim ile yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitim çabaları, verilen kurs ve seminerler mevcut eğitim

yöneticilerinin çok azına hitap etmektedir. Ancak bu çabalara asıl balta vuran daha en başından eğitim yöneticisi yetiştirilmesinin bir politika olarak oluşturulamamış olmasıdır (Aykut, 2006:133). Okul yöneticisinin yetiştirilmesinde üniversitelerin eğitim yönetimi ana bilim dallarında açılan yüksek lisans eğitimi programlarını bitirmesi, başarılı olan okul müdürlerinin yanında staj eğitimi yapması neticesinde teori ve uygulamayı birlikte yürütmesini, yaşanan sorunlara çözüm üretmesini sağlayacaktır.

Tablo 5. Okul Yöneticisinin Uygulamadaki Performansına İlişkin Görüşler

	Okul Yöneticisinin Uygulamadaki Performansına İlişkin Görüşler	**f**
1.	Liderlik özelliği olmalı, insanları peşinden Sürükleyebilmelidir	12
2.	İşine gönül vermelidir	9
3.	Okulun her türlü fiziki ve ekonomik işlerini Yürütmelidir	6
4.	Okuldaki öğretmen, öğrenci motivasyonunu Sağlamalıdır	11
5.	Çalışma hayatındaki başarıları dikkate alınmalıdır	8
6.	Meslek ahlakı olmalıdır	10

Okul yöneticisinin uygulamadaki performansından beklentilere ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, 6 maddede toplandığı görülmektedir. Liderlik özelliği olmalı, insanları peşinden sürükleyebilmelidir (12), Okuldaki öğretmen, öğrenci motivasyonun sağlamalıdır (11), Meslek ahlakı olmalıdır (10), İşine gönül vermelidir (9), Çalışma hayatındaki başarıları dikkate alınmalıdır (8), Okulun her türlü fiziki ve ekonomik işlerini yürütmelidir (6). Katılımcılar, daha çok okul yöneticilerinin lider özellikli bir yapıya sahip olmasını ve insanları peşinden sürükleyebilmesini, öğretmen ve öğrencileri motive edebilmesini ve meslek ahlakının üst seviyede olmasını performans olarak beklemektedirler. Aşağıda konuyla ilgili olarak eğitimcilerin görüşlerinden birkaçı doğrudan kendi ifadeleriyle verilmektedir:

- *"Eğitim işine gönül verenler yöneticilik yapmalı. Okul yöneticisi hastaneler gibi olmalı, eğitimden sorumlu yönetici ve okuldan sorumlu yönetici gibi. Okul sorumlusu yöneticiler okulun her türlü fiziki ve ekonomik işlerine bakmalı. Eğitim yöneticisi ise öğretmen ve öğrencilerin eğitimi motivasyonuvs sorumlu olmalıdır (16)".*

- Katılımcılardan biri "*Çalışma hayatındaki başarıları dikkate alınmalıdır (K20)"* diğeri ise *"Okul yöneticisinin mesleki ahlakı üst seviyede olmalıdır (18)"* şeklinde düşüncesini açıklamışlardır.

Eğitimciler daha çok, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin olmasını, öğretmen-öğrenci motivasyonunu sağlamasını ve mesleki ahlaklarının üst düzeyde olmasını önemsemektedirler. Okul müdürleri kaynak yönetimi, sürekli mesleki gelişim, okulun değerler sistemi ve eğitim öğretim sürecinin etkinliği üzerinde etkili bulunmuştur (Peker ve Selçuk, 2011:479). Okul yöneticisinin etki alanı (öğretmen, öğrenci, veli) elbette geniştir. Bunca beklenti göz önüne alındığında, etki alanlarına liderlik yapmak gerçekten kendini yetiştirmiş okul yöneticileriyle ancak mümkün olabilmektedir.Okul yöneticilerinin birçok sorunla doğrudan karşı karşıya kaldıklarını da varsayarsak işlerinin gerçekten zor olduğunu ve uzmanlık isteyen bir meslek olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Aydın (2003) okul yöneticiliğinin bir meslek sayılma nedenini şöyle izah etmektedir: Okul yöneticiliği belirli bir uzmanlık bilgisi gerektirir, okul müdürlüğü hizmetini

herkes yerine getiremez, hizmet öncesinde bir eğitim görmüş olmak şarttır, belirli bir lisans ve sertifikaları kazanmış olması gerekir, okul müdürlüğüne girişte belirli bir sınavlar söz konusudur ve okul müdürleri uygulamada etkililiği sağlayacak standartlara göre davranmak zorundadırlar.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, *Okul yöneticisini "seçme" bölümü incelendiğinde,* 15 maddede görüşlerin toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde, MEB'in okul yöneticisini seçme uygulamasının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda Çınkır (2002) Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzun yıllardan bu yana uyguladığı okul yöneticisini seçme ve atama sistemini yenilemesi gerektiğini, merkezi sınavla yönetici atama biçimini terk etmesi gerektiğini okulları yöneten müdürlerin çağın gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve becerilerle donatılmasının zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

Eğitimcilerin çoğu merkezi sınava dayalı atamayı desteklemektedirler. Ancak tek başına sadece sınav yeterli değildir, bunun yanı sıra yönetici adayının liderlik özelliklerini de olması gerekmektedir. Çelik'e (2002) göre Gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin görevi profesyonel liderlik vasıflarını geliştirmek suretiyle okulda yönetim ve organizasyon süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirmektedir. Messick (2004) Yönetici nitelikleri ve liderlik özellikleri konuları sosyal bilimlerde en çok araştırma yapılan konuların başında yer aldığını, Trail (2000) ise okul müdürünün etkililiğini, öğretmen ve öğrencileri ilişkilerini duygusal olarak anlayarak onlara liderlik etmesine bağlamaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin planlama, uygulama ve değerlendirmede liderlik özelliklerinin geliştirilmesi bir tarafa Milli Eğitim Bakanlığı sürekli yönetici atama yönetmeliği değiştirdiğinden istikrar bir türlü yakalanamamaktadır. Bu durum ise, okulun başarısını ve eğitim-öğretim atmosferini olumsuz olarak etkilemektedir.

Okula yönetici atarken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri yönetici adayının önceki çalışma hayatındaki başarı ve performansına bakılmasıdır. Özmen ve Kömürlü (2010) yaptıkları araştırmada "Okul müdürlerinin kendilerinin de yönetici seçme ve atama sürecinin şeffaf olması ve performansa dayalı olması yönünde görüş taşıdıklarını göstermektedir".Belli bir süre öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yapmış olması hususu da önemsenmelidir. Aynı zamanda başarılı okul yöneticilerinin yanında gözlem ve uygulamalı olarak staj eğitimi alması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar (Yee, 1997; Carter, 1994) Amerika Birleşik Devletleri'nde, Connecticut Üniversitesi yönetici yetiştirme programı aktif olarak okul yöneticiliği yapan bir uzman eğitim yöneticisinin yanında stajyerliği zorunlu görmektedir; Fransa'da okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yönetici yetiştirme programı süresince okul stajına büyük önem verilmektedir.

Okul yöneticisini "yetiştirme" bölümü incelendiğinde, 10 maddede görülerin toplandığı görülmektedir. Görüşlere bakıldığında, MEB'in okul yöneticisini yetiştirme uygulamasının yetersiz olduğu görülmektedir."YÖK ve MEB. İşbirliği ile üniversitelerde "Eğitim Yöneticisi Programı" belirli kriterler getirilerek, yeterli sayı ve nitelikte öğretim üyesi bulunan büyük şehirlerdeki eğitim fakülteleri bünyesinde ilave olarak okul yöneticisi yetiştirme sertifika programlarının açılması sağlanabilir. Mevcut eğitim yöneticileri (özellikle sınav sonucuna göre yeni atananlar) bu merkezlerde "Eğitim ve Okul Yöneticiliği" konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır (Okçu, 2011:263). Eğitim yönetimi alanında okul yöneticileri yüksek lisans yetiştirme eğitimi almalıdırlar. Devlet bu yetiştirme eğitimini teşvik etmeli ve desteklemelidir. Lisans düzeyinde eğitim yönetimi programları tekrar açılmalı, eğitim ve okul yöneticileri bu programları bitirdiğinde yönetici olarak atanabilmelidir. Mevcut okul yöneticilerinin tamamı hizmet içi eğitime alınmalı ve eğitim yönetimi alanıyla ilgili olarak bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Okula yönetici olacak aday, başarılı yöneticilerin yanında yetişmeli, belli bir süre gözlem yapmalı ve uygulamalı staj eğitimi görmelidir. Okul yöneticilerinin bazı yönetim becerilerinin

(problem çözme becerisi, iletişim becerisi, eğitimsel liderlik becerisi) geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalara (Tarvainen (2007; Varrive&Alava, 2005) göre Fransa'da, okul müdürü olmak isteyen adaylar, müdür yardımcısı olarak iki yıllık deneme süresince kurslarla yetiştirilirler. Finlandiya'da ise, birçok üniversite eğitim yöneticisi yetiştirme program vermektedir; Uzman yeterliği programını tamamlayan adayların diğer adaylara oranla seçilme üstünlüğü vardır. Baloğlu (2007) insan ilişkileri ve iletişim ile bilgi teknolojileri gibi konularda yetişmiş kişilerin okul yöneticisi olması gerektiğini belirtmektedir. Okul yönetimiyle ilgili olarak dünyadaki eğilim ve uygulamalara bakıldığında, Can ve Çelikten (2000) ise Bredson, tarafından yapılan araştırmada ABD'de okul müdürlerinin %90'nın üniversitelerde verilmekte olan ve lisansüstü eğitime denk olan "yöneticilik programını" bitirdikleri ve bununla da yetinilmeyerek belli dönemler içerisinde tekrar üniversitelerde devam ederek alanlarıyla dersler almak zorunda olduklarını belirtmektedir.

Okul yöneticisinin "uygulamadaki performansından beklentiler" bölümü incelendiğinde, 6 maddede görüşlerin toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde, okul yöneticisinde en çok liderlik özelliğinin olması ile okuldaki öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu sağlaması konusu önemsenmektedir. Chung (2006) Okul yöneticisinin eğitim-öğretime liderlik etme ve geleceği şekillendirme gibi kritik görevlerinin yanında, kendini geliştirme ve topluma hesap verme zorunluluğuna dikkat çekerken, Linn, Sherman ve Gill (2007) araştırmasında okul yöneticisinin liderlik özelliği ile sorun çözücülüğü yönüne vurgu yapmaktadır.

Okul yöneticisinin işine gönül vermesi ve meslek ahlakının üst seviyede olmasına dikkat edilmektedir. Ayrıca, okul yöneticisinin çalışma hayatındaki başarı olması gerekmektedir ve okulun her türlü fiziki ve ekonomik işlerini yürütme bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Taşdan ve diğerlerinin (2013) yaptıkları bir araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin %19'unun ön lisans, %76'sının lisans ve %4'ünün yüksek lisans mezundur. Yine okul yöneticilerinin %88.8'i hiç yurt dışına çıkmamış, % 6,5'i bir kere, %2,8'i iki kere ve %1,9'u ise ikiden fazla yurt dışına çıktıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin sadece %4'ünün yüksek lisans mezunu olması ülke eğitimiyle beraber toplumun geleceğinin inşa edilme sürecinde sıkıntı veren bir durum olarak görülebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin bir eğitimci olarak yeterli derecede yurt dışını görmemiş olmaları, dünyadaki eğitimle ilgili uygulamaları yerinde takip edememeleri son derece düşündürücü ve kaygı verici bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bütün bu bunlara rağmen Akbaşlı ve Balıkçı (2013:373) yaptığı araştırmanın sonuçları ilgi çekicidir. Eğitimcilerin ülkemizdeki okul yöneticiliğine ilişkin konulara ve uygulamalara karşı ilgili oldukları, bazı problemler olmasına karşın genelde gelişmeye ve ilerlemeye yönelik bir durumun olduğunu belirtmişlerdir. Süngü (2012) ise gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesinin eğitim sistemlerinin niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, şu önerilerde bulunulabilir:

Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticisini seçme ve atama sistemini yenilemelidir. Çınkır (2002) merkezi sınavla yönetici atama biçimi terk edilmelidir. Merkezi eğitim otoritesi eğitim yöneticisini uzun bir zamana yayılmış bir eğitim programından geçirerek yetiştirmelidir. Ayrıca, seçilecek yönetici adayının liderlik özelliklerinin olması gerekmektedir. Bunun için gerekli olan çalışmalar başlatılabilir. Okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi gerekmekte ve profesyonel okul yöneticiliğinin önünü açacak uygulamaların başlatılması önerilmektedir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınması için gerekli çalışmayı YÖK ve MEB işbirliği içinde yapmalıdır. Üniversitelerde Eğitim Yöneticisi Programı nın açılması sağlanmalı ve "Eğitim Yönetimi Sertifika Programları" devreye girmelidir. Bu durum sonuçta standartlaşmayı beraberinde getirecek, okullar daha etkili hale gelecektir (Okçu, 2011; Işık, 2003).

Okul yöneticisi olacak kişinin performansı önemsenmeli, başarılı olamayan yöneticiler hakkında gerekli olan işlem yapılmalıdır. Ayrıca yönetici adayına veya mevcut yöneticiye, etkili ve başarılı olan okul yöneticilerinin yanında gözlem ve uygulamalı staj yapma imkânı sağlanabilir. Champman (2005) Okul yöneticisi yetiştirmede yeni anlayış ve başarılı uygulamalardan birisi de deneyimli yöneticilerden lider ve danışman olarak faydalanılmasıdır. Ayrıca, mevcutta görev yapan okul yöneticilerine hizmet içi eğitim yoluyla veya yüksek lisans eğitimini teşvik ederek eğitim yönetimi programlarını almaları sağlanabilir. Yeni atanacak okul yöneticilerinin ise yönetici yetiştirme eğitim programını lisans, yüksek lisans veya doktora eğitim süreçlerini tamamlayarak yetişmesi gerekmektedir.

Süngü (2012) Türkiye ile diğer ülkeler arasında okul müdürü yetiştirme anlayışında önemli farklılık çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Fransa, İngiltere ve Almanya'da okul müdürleri henüz işbaşına gelmeden Yetiştirilmekteyken Türkiye'de okul müdürünün yetişmesinin göreve geldikten sonra işbaşına geldikten sonra çoğunlukla bireysel çabalarla gerçekleştiği görülmektedir. Aykut (2006:128) ABD'de okul yöneticiliği, hizmet öncesi eğitimi gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir. Okul yöneticisi olabilmek belirli bir formasyondan geçilmesi zorunludur ve formasyon dersleri fakültelerin eğitim ve okul yöneticisi yetiştiren yüksek lisans programları vasıtasıyla alınır. Bazı okul müdürleri ise eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahiptirler. Ülkemizde ise, eğitim ve okul yöneticisi olabilmek için T.C vatandaşı olmak, öğretmenlikte 5 yıl yöneticilikte 3 yıl kıdeme sahip olmak ve merkezi sınavda başarılı olmak yeterlidir. Gelecek nesillerin iyi yetişmesi, ülkenin kalkınması ve gelişmesi için, eğitim ve okul yönetimiyle ilgili dünyadaki eğilim, gelişme ve uygulamalara bakılmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBAŞLI, S. ve BALIKÇI, A. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesinin Değerlendirilmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 9, Sayı 2, Ağustos, ss.366-377.

AYDIN, İ. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik. (**1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AYKUT, C.M. (2006). **Türkiye'de ve ABD'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

BALOĞLU, N. (2007). İlk ve Orta Öğretim Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmet içi Eğitim Konuları Hakkın Okul Yöneticilerinin Görüşleri. **A.E.Ü Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 8, Sayı 1, ss. 167-178

BALYER, A. ve GÜNDÜZ, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,** 4(2), 182-197.

BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CAN, N. ve ÇELİKTEN, M. (2000). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. **Milli Eğitim Dergisi,** 148.

CARTER,D.S.G.(1994). A Curriculum Model for Administrator Preparation and Continuing professional Development. **Journal of Educational Administration,**32(2), 21-34.

CEMALOĞLU, N. (2005). Türkiye'de Okul yöneticisi yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. Gazi Üniversitesi, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 25, Sayı 2, s. 249-274

CHAPMAN, J. D. (2005). **Recruitment, Retentionand Development of School Principals**. Unesco: EducationPolicy Series.

CHUNG, H. Y. (2006). **Preparation of School Principals - What is DonefortheAspirants?** Unpublished Master Thesis. University of Hong Kong.

ÇELİK, V. (2002).Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerini Yetiştirilmesi Sempozyumu,** 16-17 Mayıs, Anakara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

ÇINKIR, Ş. (2002) İngiltere'de Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Standartlar (NPQH) Programı, **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu,** Ankara.

http://www.meb.gov.tr/duyurular/2010/ttkb/18Şurakararlarıtamamı.pdfadresinden 20 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.

KARIP, E. ve KÖKSAL, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,** sayı: 5 (8), sayfa:193-207, Ankara.

KORKMAZ, M (2005) Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar, Çözümler ve Öneriler, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 25, Sayı 3 (2005) 237- 252

IŞIK, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,24, 206-211.

IŞIK, H., AKÇAY, C., BAŞAR, M.A. ve AYPAY, A. (2000). The Effectivenees of in-Service Training Programs For School Principals in Turkey. Paper Presented **The University Councilfor Educational Administration (UCEA) Kongresi,** Albuquerque, New Mexico, USA.

KARASAR, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 20. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KILIÇ, A. (2012). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Değerlerin Kazanımla İlişkisi ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 12 (2), ek özel sayı, bahar, 1593-1612

LİNN, G. B., SHERMAN, R., & GİLL, P. B. (2007). Making Meaning Of Educational Leadership: TheP rincipalship İn Metaphor. **NASSP Bulletin**, 91 (2), 161-171.

MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 4 Ağustos 2013 tarih, 28728 sayılı resmi gazete.

MEMDUHOĞLU, H. B. (2007). Türk eğitim Sisteminde okulların Yönetimi ve okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı(176) s. 86-97

MESSİCK, D.M. (2004). Psychology of Leadership: Some New Approaches. Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociatesİncorporated.

OKÇU, V. (2011).Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Yaz, Cilt:10, Sayı:37, Sayfa:244-266

ÖZMEN, F. ve KÖMÜRLÜ, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri, **Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,** Cilt 2, Sayı 1.

PEKER, S., SELÇUK, G. (2011).Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi.**Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** Cilt: 9, Sayı: 2, Sayfa:472-480.

PETERSON, K. (2002). The Professional Development of Principals: İnnovations And Opportunities. **Educational Administration Quarterly,**38 (2), 213-232.

SÜNGÜ, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. **Sakarya UniversityJournal of Education,** s.33-48

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2004). **Eğitim ve Okul Yönetimi.** Yüksel Özden (Editör). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı(99-146). Ankara: Pegem A Yayınları.

TARVAİNEN, E. (2007). School Management Training in FinlandUpdated Country Report, Institute of EducationalLeadership. http://www.bi.edu/cemFiles/Head hird/Groups/ Head Country Report Fınland 2007.pdf (Erişim Tarihi: 20.11.2013).

TAŞDAN, M., TÖSTEN, R., BULUT, K., KARAKAYA, V. (2013). Okul Yöneticilerinin Profili Araştırması Kars ili Örneği. **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:2, Sy:3, S.41-64

TRAİL, K. (2000). Taking The Lead: The Role Of ThePrincipal İn School Reform, **Connections,**1(4), 1-8.

TRNAVCEVIC, A. ve VAUPOT, S. R. (2009). ExploringAspiringPrincipals' Perceptions of PrincipalshipEducational Management Administration and Leadership. **BELMAS,** 37(1), 85-105.

TURAN, S. ve ŞİŞMAN, M. (2000). Okul yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 3 (4), 68-87.

VARRİ, K.& ALAVA J. (2005) School Management Training Country Report: FinlandHead Country Report. http://www.bi.edu/cemFiles/Countryreports/HEADCountry Report 2005 Finland.pdf. (Erişim Tarihi: 20.11.2013).

YEE, D. (1997). Developing education alleaders forthe 21st century, http://www.ucalgary.ca/dlyee/edleedle.html. (Erişim Tarihi: 20.11.2013).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 107-126, ANKARA-TURKEY

ÇEVRE DOSTU BİR PEYGAMBER: HZ. MUHAMMED*

*Hüseyin AKYÜZ***

ÖZET

Bu makalede, Hz. Peygamber'in çevre konusundaki görüşlerini sunmaya çalışacağız. O'nun çevreyle ilgili öğretilerinin vurgulandığı rivayetler, klasik hadis kaynaklarımızda dağınık bir şekilde yer almıştır. Bu rivayetlere göre Hz. Peygamber'in, insanlık tarihinin en dikkat çekici çevre dostu olduğunu söylemek mümkündür.

Hz. Peygamber, hayatı boyunca tabiatın ekolojik dengesini koruma ve kollamaya yönelik uygulamalarda bulunmuştur. Bu uygulamaların en başında tabiattaki doğal kaynakların israf edilmemesi ve çevre unsurlarının temiz tutulması yer almıştır. O, yaşadığı müddetçe çevrenin en iyi şekilde korunmasına büyük ihtimam göstermiştir. Bu bağlamda Hz. Peygamber, ashâbını ağaçları korumaya teşvik etmiştir. O, savaşlardan önce daima askerlerine herhangi bir ağacı kesmemelerini, tarla ve bahçeleri ateşe vermemelerini emretmiştir. Bunlara ilaveten Hz. Peygamber, günümüz modern şehircilik anlayışında da örnek alabileceğimiz birçok tavsiye ve uygulamalarda bulunmuştur. Daha yeşil ve daha yaşanılabilir bir dünya için aktif adımlar atmıştır. Hz. Peygamber, tabiatla dostane ilişkiler kurmayı sorumluluğunun bir parçası saymıştır. O'nun bütün bu uygulamalarına ekolojik sünnet adı verilmiştir.

Öte yandan Hz. Peygamber'in çevreye bakışında "emanet" fikri hâkim olmuştur. Çünkü insanlara emanete hıyanetlik edilemeyeceğini öğütleyen Hz. Muhammed, çevreye nimet nazarıyla bakmıştır. Ayrıca O, her türlü canlının yaşam hakkına sahip olduğunu söyleyen çevre dostu bir peygamberdir. Dolayısıyla çevre konusundaki tutum ve tavsiyeleri, onu dünyanın en dikkat çekici çevrecisi olarak ilan edilmesini gerekli kılacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Hz. Peygamber, Çevre, Hadis, Haram Bölge, Yeşil Alan.

---

* Bu makale, Gaziantep Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlükleri, Şehitkamil Belediyesi ve ÇEKÜD ile ortaklaşa gerçekleştirilen Ulusal Çevre ve Ahlak Sempozyumu (04-05 Ekim 2003) için hazırlanan "Çevre Dostu Bir Elçi: Hz. Muhammed" isimli bildirinin genişletilmiş halidir.
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, El-mek: huseyinakyuz73@gmail.com

AN ECO-FRIENDLY PROPHET: HZ. MUHAMMAD

ABSTRACT

In this article, we will try to present the opinions of the Holy Prophet about the environment. The narratives which emphasize his teachings on environment have been ranked among classical hadith sources disorderly. According to the relevant narratives, it is possible to say that the Holy Prophet is the most remarkable eco-friendly in the human history.

The Holy Prophet did some acts to save the ecological balance of nature throughout his life. The foremost ones of these acts were not to waste natural sources and keeping clean the environmental elements. He showed great importance to be protected environment as long as he was alive. In this respect, The Holy Prophet urges his companions to protect trees. Before battles, he always gave instruction to his soldiers not to cut down a tree and not to burn farms or gardens. In addition, he gave many advice and showed lots of practices leading us for understanding the development of contemporary urbanism. He took steps actively for a more liveable and green world. The Holy Prophet thought that contacting with nature friendly is a part of responsibility. All these practices done and demonstrated by the Holy Prophet are to be called ecological sunnah.

Other hand, the idea of "the entrustment" has been a dominant instruction in the view of environment of the Prophet. Because The Prophet, who stressed that entrustment must never be betrayed among people, has approached environment as blessing of Allah. Furthermore, he is an eco-friendly prophet who has advocated that each living thing has right to live. Therefore, advice and attitude of the Prophet about environment are enough necessities to make him to be one of the most eminent environmentalist in our world.

Key Words: The Holy Prophet, Environment, Hadith, Forbidden Zone, Green Field.

GİRİŞ

Konumuz, nübüvveti süresince Yüce Allah'ın mesajlarını eksiksiz bir şekilde anlatan Hz. Muhammed'in çevreyle ilgili tutum ve davranışlarını tespit edip değerlendirmektir. İslam literatüründe Hz. Peygamber'in çevreyle iyi geçindiğine dair örnekler mevcuttur. Bu örnekleri tespit etmeye başlamadan önce konunun daha iyi anlaşılabilmesi için çevre kavramının ne olduğu ve Kur'an'ın çevreye bakışı gibi mevzularda kısa ve öz bilgiler vermenin uygun olacağı kanaatindeyiz.

1-Çevre Nedir?

Dilimize çevre olarak tercüme edilen Arapça el-bîetu/البِيئَةُ kelimesi, lügatte ev, mesken, konut ve muhit; aynı kökten türemiş olan بَوّأَ kelimesi yerleşmek, yerleştirmek[1] ve (mızrak vs.)

[1] Ankebût, 29/58.

doğrultmak; تَبَوّأَ sözcüğü ise ikamet etmek, yurt edinmek,[2] onarmak, hazırlamak ve bir yeri düzeltip yerleşmesini sağlamak[3] anlamlarına gelmektedir.[4] Ayet ve hadislerde ise çevre kelimesi, "el-bîetu/البِيئَةُ" lafzından ziyade kendisiyle çevre kastedilen ve çevre anlamı çağrıştıran lafızlarla ifade edilmektedir.[5]

Çevre kavramı ıstılahî anlamda ise farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu farklılık, muhtemelen tanım sahiplerinin çevre anlayışlarından ve çevreye bakışlarından kaynaklanmaktadır. Mehmet Doğan'a göre çevre, hayatın gelişmesine tesir eden tabiî, içtimaî ve kültürel dış şartların bütünüdür.[6] Diğer bir tanıma göre çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belli bir zamandaki toplamıdır.[7] Eğitimciler ise çevreyi, "… Bir sistem olan insanla etkileşerek onda değişme ya da gelişme yaratan öteki sistem, nesne, güç ve uyaranların toplamıdır"[8] şeklinde tanımlamaktadır.[9] Bizim bu araştırmada çevreden kastettiğimiz ise genellikle insanın içinde yaşadığı sosyal, fizikî ve tabiî dünyadır. Yani insanın evi, bahçesi, arabası, komşuları, teneffüs ettiği hava, içtiği su, yüzdüğü deniz, yürüdüğü yol ve içinde yaşadığı şehirdir.

Şehirlerin Büyükşehirlere dönüştüğü günümüzde, hızlı sanayileşme, ulaşım araçlarının çoğalması, enerji kaynaklarının çeşitlenmesi ve teknolojik gelişmeler insanlığı tehdit etmeye başlamıştır. Bunun sonucunda çevre problemleri, hem yerel anlamda hem de küresel bağlamda ciddi sorunlar haline gelmiştir. Nitekim çevre sorunları sadece bizim değil, dünyadaki bütün toplumların gündeminde ön sıralarda yer almaya devam etmektedir. Bu sorunların en önde gelenleri ise insanlar tarafından hava, su ve toprağın hızlı bir şekilde kirletilmesi sonucu ortaya çıkan küresel ısınma, su kaynaklarının azalması, yeşil alanların yok olması ve iklimsel değişikliklerdir.[10] İslam Dini'ne göre ahiretin tarlası olarak nitelendirilen[11] dünyamızı maruz kaldığı böylesi kapsamlı sorunlardan kurtaracak yegâne varlık, bünyesinde "korumacılık" potansiyelini bulunduran insanoğludur. Son zamanlarda gerek ulusal ve gerekse uluslararası basın yayın organlarında ve ilmî toplantılarda, bu sorunların çözümüne matuf olarak çevre kirliliği, çevre temizliği ve çevreyi korumak gibi konulara vurgu yapılması, problemlerin ancak insanoğlu tarafından çözüleceğinin bir delilidir.

---

[2] Haşr, 59/9.

[3] Âl-i İmrân, 3/121; Yunus, 10/87, 93; Nahl, 16/41.

[4] Râgıb İsfahânî, Ebu'l-Kasım el-Hüseyin b. Muhammed, *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân,* thk. Muhammed Seyyid Keylânî, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut ts., s. 69; İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddin Muhammed b. Mükerrem el-Ifrıkî el-Mısrî, *Lisânu'l-'Arab*, Dâru Sadr, Beyrut 1375/1956, I, s. 39; Firûzâbâdî, Mecdü'ddîn Muhammed b. Ya'kûb (ö.817/1414), *el-Kâmûsu'l-Muhît*, thk. Mektebu Tahkîkiki't-Türâs fî Müesseseti'r-Risâle, Müessetu'r-Risâle, Beyrut 1426/2005, s. 34–35.

[5] Macit, Yunus, *Hz. Peygamberin Sünnetinde Çevre*, Basılmamış Doktora Tezi, Samsun 1997, s. 12–13.

[6] Doğan, Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, Pınar Yayınları, İstanbul 2008, s. 304.

[7] Keleş, Ruşen; Hamamcı, Can, *Çevrebilim*, İmge Kitabevi, Ankara 1993, s. 21.

[8] Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, Ankara 1996, s. 24.

[9] Çevre konusunda yapılan çok değişik ve kapsamlı tanımlar için bk. Haşin, Hüseyin Ahmed, *el-İslam ve'l-Bîeh*, Dâru'l-Melâk, Beyrut 1432/2011, s. 18–19; Fersahoğlu, Yaşar, *Dinler ve Çevre*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2011, ss. 47–48; Dartma, Bahattin, *Kur'an ve Ekoloji*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2005, s. 16–17.

[10] Özdemir, İbrahim, *Çevre ve Din*, Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara 1997, ss. 31–71; Fersahoğlu, *age.* ss. 57–145; Armağan, Servet, *İslam ve Çevre*, Gündönümü Yayınları, İstanbul 2005, ss. 41–52; Yapıcı, Süleyman, *İslam ve Çevre İnsan ve Çevre*, Anıl Grup Yayıncılık, Ankara 2011, ss. 14–19; Haşin, *age.* ss. 22–26; Dartma, *age.* ss. 69–127; Göz, Kemal, "Çevre Ahlakı ve İnsan", *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2011, c. XII, sayı:1, Artvin 2011, ss. 95–96.

[11] Âl-i İmrân, 3/14; Nisâ, 4/77; Şûrâ, 42/20. Ayrıca bk. Mollâ Aliyyü'l-Kârî, Ali b. Muhammed b. Sultân, *el-Esrâru'l-Merfua fi'l-Ahbâri'l-Mevdûa*, thk. Muhammed Lutfî es-Sebbağ, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1406/1986, s.206.

2-Kur'an'ı Kerim'e Göre Çevre

Kur'an'a göre, içerisinde yaşadığımız çevrenin yegâne sahibi Yüce Allah'tır. Tabiattaki canlı-cansız bütün mahlûkat, Allah (c.c.) tarafından bir gaye ve amaca yönelik[12] en güzel şekilde yaratılmıştır.[13] Yüce Allah'ın kainattaki varlıkları en güzel şekilde yaratması ve bunun sonucunda tabiatta meydana gelen düzen ve dengeye, "ekolojik denge" adı verilmektedir.[14] Bu düzen ve dengenin bir parçası olan insan, Allah'ın yarattıklarının en şereflisidir ve yeryüzünde Allah'ın iradesini temsil eden bir halifedir.[15] Bu makamdan dolayı gökler, yer ve bunlar arasında bulunan her şey insan için yaratılmıştır.[16] İnsan, Yüce Allah'ın yarattıklarının en şereflisi olması hasebiyle kendisini çevreye tahakküm edecek bir konuma getirmemelidir. Yani insan doğal çevresini "nasılsa benim için yaratılmıştır" diyerek tahrip edemez ve hor kullanamaz. Bir diğer ifadeyle insan, çevre sorunlarına yol açacak tutum ve davranışlar içerisinde olamaz, doğayı sömüremez.

İnsan, kendisine emanet olarak verilen çevresine sahip çıkmalıdır. Bu bağlamda Yüce Allah, insanın kâinatta başıboş bırakılmadığını buyurmuştur.[17] İnsan, çevresi üzerinde istediği gibi hareket etme hakkına sahip olmayıp herkese karşı sorumlu bir varlıktır. Çünkü çevre, az önce ifade ettiğimiz gibi insana emanettir.[18] Emanet ve vekillik konusunda, kendisine emanet verilen kimse, aynı şekilde vekilliğin sorumluluklarını da üstlenmiş olmaktadır. Başka bir ifadeyle, emaneti koruyan çok geniş bir özgürlük imkânına sahiptir ve kendisine emanet edileni iyi ya da kötü kullanma hususundaki bütün sorumlulukların sonucuna da katlanmak durumundadır. Kendisine emaneti veren, emanete nasıl davranmasını istiyorsa, emanet edilen o şartlarda emanete davranış sergilemelidir.[19]

Kur'anî anlayışa göre insan, çevresine karşı sorumsuz ve bencil olamaz. Zira o, bütün fiil ve tasarruflarından ahiret gününde hesap verecektir.[20] Bu bağlamda insan, kendisine bahşedilen çevre nimetinden de sorguya çekilecektir.[21] İnsanı düzgün ve dengeli bir şekilde yarattığını[22] ifade eden Yüce Allah, insandan çevresine yaratılışıyla uyumlu bir biçimde hareket etmesini istemektedir.[23] Şüphesiz çevre, ancak insanın böylesi davranışlarıyla varlığını sürdürebilir. Aslında insan olmak demek, yeryüzünde halifetullah konumunun gerektirdiği sorumluluğun şuurunda olmak demektir.[24] Öte yandan Kur'an, doğadaki varlıkların devamlı bir şekilde Allah'ı andığını söylemektedir.[25] Bu bakımdan çevrede bulunan unsurlar değerlidirler ve bu değerliliklerinden dolayı da saygıyı hak etmektedirler. Dolayısıyla insanın doğadaki bu unsurları gözü gibi koruması ve onlara itina ile muamele etmesi gerekir. Şüphesiz Yüce Allah, insanı doğadaki düzen ve dengeyi korumak ve kollamak konusunda uyarmıştır.[26] Bu bağlamda konumuza ışık tutan bazı ayetler

[12] İsrâ, 17/44; Enbiyâ, 21/16.
[13] Hicr, 15/19, 21; Kamer, 54/49; Rahman, 55/7; Mülk, 67/3.
[14] Özdemir, *age*. s. 123.
[15] Bakara, 2/30; Fâtır, 35/39; Bu konuda Hz. Peygamber ise şöyle buyurmuştur: "*Şüphesiz, dünya tatlıdır, yeşildir ve Yüce Allah, sizi dünyaya halife kılmıştır.*" bk. Muslim, Kitâbu'z-Zikr, 99; Tirmizî, Fiten, 26; İbn Mâce, Fiten, 19; İbn Hanbel, el-Musned, VI, 364.
[16] İbrahim, 14/32–33; Lokman, 31/20; Câsiye, 45/12–13.
[17] Kıyâme, 75/36; Tevbe, 9/16.
[18] Cânan, İbrahim, *Âyet ve Hadislerin Işığında Çevre Ahlakı*, Yeni Asya Yayınları, İstanbul 1995, s. 26.
[19] Dolatyar, Mustafa, "Çevre Krizlerinin Kökenleri: İslâmî Bir Perspektif", çev. Veysel Nargül, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl:2003, sayı:20, Erzurum 2003, s. 307–308.
[20] Bakara, 2/284.
[21] Tekasür, 102/8.
[22] İnfitâr, 82/7
[23] Hûd, 11/85; Şuarâ, 26/151–152.
[24] Nasr, Seyyid Hüseyin, "İslam ve Çevre Bunalımı", çev. Mevlüt Uyanık, *İslami Araştırmalar Dergisi*, Yıl:1990, c.IV, Sayı: 3, Ankara 1990, s. 161.
[25] Ra'd, 13/13; Enbiya, 21/79; Nur, 24/41; Şûrâ, 42/5.
[26] Rahman, 55/8.

şunlardır: "*Islah edilmişken yeryüzünde bozgunculuk yapmayın…*"[27]; "*Şüphe yok ki Allah çokça temizlenenleri sever*"[28] ve *"… İsraf etmeyin. Allah israf edenleri sevmez*".[29] İnsanın tabiî ve beşerî çevresiyle ilişkisine atıfta bulunan bu ayetlerden çıkan sonuç, her Müslüman'ın kâinattaki tabii ve ekolojik dengeye özen göstermesi, toplumsal düzen ve kurallara saygı duyması, doğal kaynakları tutumlu bir şekilde kullanması, tabiattaki varlıklara zarar vermekten sakınması ve çevreyi bozup kirletmemesidir. Özellikle birinci ayette insanın çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurması istenmektedir. Bu bağlamda insanın öldürme, yaralama, gasp ve hırsızlık gibi toplumsal yaşamı ifsat edecek davranışlardan uzak durması tavsiye edilmektedir. İnsanın kişiliğine ve saygınlığına zarar verecek tavır ve tutumlardan kaçınılması yani beşerî ilişkilerde bozgunculuktan uzak durulması sosyal çevrenin korunması adına önemli bir uyarıdır. Son ayette ise kaynakları israf etmenin hiçbir haklı gerekçesi olamayacağı ifade edilmiştir. Aslında hakkın sahibi gelecek nesillerdir ve haklarını kimseye devretmemişlerdir.[30]

Bunlara ilaveten Kur'an'da çevreyi kirletip ona zarar vermek, "fesâd" olarak nitelendirilmiştir.[31] "Fesâd" kelimesinin anlamı, bir şeyin doğal halini bozmak, onu doğasından ve yerinden etmektir.[32] Bazı müfessirler "fesâd" kelimesini, yağmur yağmaması, bitki ve verimin az olması gibi tabiatın doğal dengesinin bozulması şeklinde yorumlamışlardır.[33] Öyle anlaşılıyor ki, Yüce Allah asırlar öncesinden, insanoğluna tabiatta bozulma ve kirlenme meydana geleceği konusunda ipuçları vermek istemiştir. Kur'anî anlayışa göre, eğer insanoğlu doğaya hükmetme arzusunu yenemeyip çevrenin güzelliğini bozarsa, bu durumdan etkilenecek varlıklar arasında hem kendisi hem de dünya gemisinde birlikte yaşadığı her şey olacaktır.[34] Bu durum fiziksel çevre ile sosyal çevrenin birbirinden ayrılamayacağını ortaya koymaktadır. Sözün özeti, kâinat belli bir düzende yaratılmış olup bu düzenin korunması ve geliştirilmesi sorumluluğu insana verilmiştir.[35]

Son vahiy olan Kur'an'ın çevreyle ilgili bu talimatlarını ilk okuyan ve pratik hayatta uygulanabilirliğini gösteren Hz. Peygamber'in çevrecilikle olan ilişkisi günümüz açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda çevreye onun zaviyesinden nasıl bakıldığı ve çevre sorunlarına pratiğe dönük nasıl çözümler sunulduğu konusunda ağırlıklı olarak durmak istiyoruz. Öncelikle belirtelim ki, Hz. Peygamber'in çevreyle ilişkisi olmadığını iddia etmek yanlış bir kanaattir.[36] Bu düşüncenin tam aksine Hz. Peygamber hayatı boyunca çevreyle ve onun korunmasıyla ilgilenmiştir. O'nun canlı varlıklara ve doğaya olan sevgisini, doğanın ve canlıların korunmasına ilişkin sözsel öğretisi ve fiilen yaptığı şeylerin bütününü, kısacası çevreciliğini "ekolojik sünnet" olarak adlandırabiliriz.[37] İşte bu çalışma, ekolojik sünnet konusundaki söz ve davranışların

[27] A'râf, 7/56.
[28] Bakara, 2/222.
[29] A'râf, 7/31; Ayrıca bk. İsrâ, 17/27.
[30] Yıldırım, Zeki, "Kur'an ve Çevre Sorunları", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl:2012, sayı: 38, Erzurum 2012, s. 75.
[31] Bakara, 2/205
[32] Zemahşerî, Ebu'l-Kasım Carullah Mahmud b. Ömer b. Muhammed, *el-Keşşâf*, thk. Şeyh Adil Ahmed Abdulmevcut ve Şeyh Ali Muhammed Muavvız, Mektebetü'l-Ubeykân, Riyad 1418/1998, I, 179.
[33] Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî, *el-Câmi' Li Ahkâmi'l-Kur'an (Tefsiru'l-Kurtubî)*, thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut 1427/2006, XV, 442; krş. Beğavî, Hüseyin b. Mes'ûd, *Meâlimu't-Tenzîl (Tefsîru'l-Beğavî)*, thk. Muhammed Abdullah en-Nemr, Osman Cuma Damiriyye, Süleyman Müslim el-Harş, Dâru't-Taybe, Beyrut 1417/1997, VI, 274; Zemahşerî, *age.* V, 482.
[34] Rûm, 30/41
[35] Bu konuda geniş bilgi için bk. Kula, Naci, "Kur'an Işığında İnsan-Çevre ilişkisinin Ruh Sağlığı Açısından Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl:2000, c. IX, sayı:9, Bursa 2000, ss. 365–369.
[36] Sancaklı, Saffet, "Hz. Peygamber'in Çevrecilik Anlayışı", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2001, c.XIV, sayı:3–4, Ankara 2001, s. 405.
[37] Bayrakdar, Mehmet, *İslam ve Ekoloji*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1992, s. 10; Bayrakdar, Mehmet, *Asr-ı Saadet'te Çevre Bilinci*, (Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadet'te İslâm, Ed. Vecdi Akyüz), Beyan Yayınları, İstanbul 2006, IV, 252.

değerlendirilmesini ve çevre dostu bir peygamberin çevrecilik anlayışını örnekler ışığında tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Hz. Peygamber'in Hadislerinde Çevreyle İlgili Genel İlkeler

İnsanın tabiatla ve diğer varlıklarla ilişkisi nasıl olmalıdır? Bu ilişki hangi ilkeler alınarak gerçekleştirilmelidir? Bu soruların cevapları, muhtemelen ya insanı mutlu edecek ya da birçok sorunla karşılaşacağı bir çevre oluşturmasına sebep olacaktır.[38] Bu açıdan Hz. Peygamber'in, insanın çevresiyle olan ilişkisinde hangi ilkelere dikkat çektiği merak konusudur.

Hz. Peygamber, bizlere asırlar öncesinden dünyamızı ve ekolojik dengesini korumak için hem sözlü uyarılarda hem de uygulamalarda bulunmuştur. Şüphesiz O'nun bu uyarı ve uygulamalarının kaynağı Kur'an-ı Kerim idi. Hadis kaynaklarına baktığımızda ise O'nun çevrenin kirletilmemesi, tahrip edilmemesi, yeşilinin korunması ve geliştirilmesine dair doğrudan ve dolaylı olarak pek çok mesajı vardır. İnsanlık, kendi elleriyle sonunu hazırlamak istemiyorsa, çevre dostu bir peygamber olan Hz. Muhammed'in bu ilkelerine müracaat etmek zorundadır. Çöllere oldukça yakın bir muhitte yaşayan çevre dostu bir peygamberin "çevre anlayışını" bilmemiz, muhakkak ki özellikle günümüzde dünyanın gündeminde ilk sıralarda yer alan çevre sorununa karşı duyarlı olabilmemize katkı sağlayacaktır.

a. Hz. Peygamber'in Fizikî Çevreye Bakışı:

Hz. Peygamber'in fiziksel çevreye bakış açısındaki en temel ilke, çevrenin insana emanet olarak verildiği bilincine sahip olmaktır. Bu bakımdan Yüce Allah'ın hiçbir şeyi amaçsız yaratmadığı[39] düsturunu iyi bilen Hz. Peygamber'in çevreye yaklaşımının odağını, tabiatın insana emanet olarak verildiği fikri oluşturmuştur.[40] Şüphesiz O'nun çevrecilik anlayışı önce varlığı, tabiatı ve ondaki dengeleri tanımakla başlamıştır. O, doğadaki her şeyin yaşama yani varlığını devam ettirme hakkına sahip olduğunu söylemektedir. Nitekim bir hadisinde, "*Herhangi birinizin elinde bir hurma fidanı varken kıyamet kopacak olsa, onu derhal diksin*"[41] buyurmaktadır. Hz. Peygamber'in kıyametin kopma anında neden böyle bir eylemi gerekli gördüğüne dair şu cümleler oldukça dikkat çekicidir: "*İslam imanına göre, kâinatta mevcut bulunan her bir varlık, canlı olsun cansız olsun, ancak kendi varlığından gelen -başka bir varlığa bağımlı olarak değil- var olma, varlığını koruma ve sürdürme hakkına sahiptir. Bu hakka hiç kimse meşru bir sebep olmaksızın müdahale etme yetkisine haiz değildir. Ancak bu sebepledir ki, insanlar kıyamet esnasında bile olsun, ellerindeki fidanı dikmek zorunda tutulmuşlardır. Fidan henüz hayattadır. Bu durumda insana düşen bu sorumluluğu hissedip bütün imkânlarını kullanarak ve hatta sınırlarını zorlayarak bu fidanın hayatta kalması için elinden geleni yapmaktır.*"[42] Ayrıca bu hadis, bir Müslüman'a her ne şart altında olursa olsun doğadan faydalanamayacak olsa bile onun gelişmesine katkıda bulunmaya gayret göstermesi gerektiğini öğütlemektedir.

Hz. Peygamber'in çevreye bakışındaki bir diğer ilke sevgi boyutudur. O (sav), bir insanın çevresine karşı uyumlu olabilmesi için, çevresiyle sevgi bağı kurmasını istemiştir. Nitekim Hz.

[38] Kula, *agm.* s. 362.
[39] Mü'minûn, 23/115.
[40] Bedir, Murteza, *Sünnet Hz. Peygamber'in Evrensel Mesajı*, İSAM Yayınları, İstanbul 2008, s. 151.
[41] Tayâlisî, Ebû Davud Suleyman b. Davud, *el-Musned*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut ts., s. 275; Abd b. Humeyd, Ebû Muhammed Abdurrahman el-Keşşî, *Müsnedu Abd b. Humeyd*, thk. Subhî el-Bedrî es-Samarrâî, Mahmud Muhammed es-Sa'îdî, Mektebetu's-Sünne, Kahire 1408/1998, s. 366; İbn Hanbel, *age.* III, 191.
[42] Daryal, Ali Murat, "Maddenin Var Olma Hakkı: Çevre Kirlenmesi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl:1997, sayı:13–15, İstanbul 1997, s. 139.

Peygamber, Uhud Dağı'na duyduğu sevgiyi, "*Uhud, bir dağdır. O, bizi sever, biz de onu severiz*"[43] diye ifade ederek, tabiatı sevme konusunda kendisinin örnek alınmasına vurgu yapmıştır. Ayrıca O, bu sözüyle, her canlıda olduğu gibi doğanın da hem çevresinden etkilendiğine hem de çevresini etkileyebildiğine işaret etmiştir. Bu hadise göre doğayla barışık yaşayabilmenin yolu, doğayı sevmekten geçer. Muhakkak ki seven sevdiğine ilgili, saygılı ve duyarlı davranır. Nitekim Hz. Peygamber'in ağaç, bitki, toprak ve hayvanlar hakkındaki söz ve davranışları, O'nun tabiata karşı beslediği sevginin göstergeleridir.

Şüphesiz Hz. Peygamber'in çevrenin en önemli unsurlarından birisi olan hayvanlara yönelik söz ve uygulamaları, bir taraftan tabiattaki ekolojik dengeyi korumaya öte taraftan onların hayat hakkını desteklemeye matuftur. Nitekim O (sav), ordunun başında Mekke'ye doğru ilerlerken, yolları üzerinde yeni doğmuş yavrularını emziren bir köpek görünce sahâbîlerden birini çağırır ve süt emen hayvanların önünde durmasını ve onları atlardan korumasını istemiştir. Bu tedbire ilaveten Hz. Peygamber, onlara zarar verilmesin diye ordunun yolunu da biraz değiştirmiştir.[44] Kur'an'ın Yüce Allah'ın varlığına delil olarak sunduğu hayvanların[45] Hz. Peygamber tarafından koruma altına alındığının bir diğer delili de karıncalarla ilgilidir. Bir yolculukta Hz. Peygamber'in ortamdan uzaklaştığı bir esnada sahâbenin buldukları bir karınca yuvasındaki karıncaları yaktıklarını görünce, kızmış ve "*ateşle cezalandırmak, ateşin yaratıcısından başka hiçbir kimse için uygun değildir*" buyurarak onları uyarmıştır.[46] Bir diğer rivâyette ise yerdeki ve ağaçlardaki karınca yuvalarını ateşe veren bir kişiye, derhal ateşi söndürmesini emretmiştir.[47] Yine O (sav), bir kuş yuvasındaki yavruları rahatsız eden sahâbîleri de aynı üslupla eleştirmiştir.[48] Bu meyanda Hz. Peygamber'den rivayet edilen benzer bir hadiste, karınca yuvasını yaktıran bir peygamberin ilahi itapla eleştirildiği de ifade edilmiştir.[49]

b. Hz. Peygamber'in Hadislerinde Çevrenin Kullanımı:

Hz. Peygamber, çevre unsurlarının hoyratça kullanılmasını yasaklayarak tabiatın korunmasına önem vermiştir. "*Yiyin, için, fakat israf etmeyin. Allah israf edenleri sevmez*"[50] ayetini rehber edinip hayatında içselleştiren Hz. Peygamber, boy abdesti alırken üç buçuk-dört litre civarında su kullanacak[51] ve ümmetine yemek kaplarında artık ve çöpe gidecek hiçbir kırıntı bırakmamalarını tavsiye edecektir.[52] Çevre unsurlarını israf etmeden kullanma konusu, çevre dostu bir peygamberin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim O, bir defasında sahabeden Sa`d b. Ebî Vakkâs'ın yanından geçerken abdest alışını görünce ona 'Bu israf nedir?' diye çıkışmıştır. O da 'abdestte israf olur mu?' deyince, Hz. Peygamber, 'Evet, akan bir nehir üzerinde olsan bile'[53] buyurmuştur. Dolayısıyla bir Müslüman bolluk halinde bile olsa orta yolu tutmalı ve israftan

[43] Malik b. Enes, *el-Muvatta'*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992, Medine, 10, 20; Buharî, Zekât, 54; Cihad, 71, 74; Enbiya, 10; Et'ime, 28; İ'tisam, 16; Muslim, Hac, 462, 503–504; İbn Mâce, Menasık, 104; İbn Hanbel, *age.* II, 337, 387; III, 140, 149, 159, 240, 243; V, 425.

[44] Vâkıdî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ömer b. Vâkıd el-Eslemî, Kitâbu'l-Meğâzî, thk. Marsden Jones, Âlemu'l-Kütüb, Beyrut 1404/1984, II, 804.

[45] Ğâşiye, 88/17.

[46] Ebû Davud, Cihad, 112; Edeb, 163, 164.

[47] Heysemî, Ebu'l-Hasan Nureddin Ali b. Ebî Bekr, Mecmau'z-Zevâid ve Menbau'l-Fevâid, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1407, IV, 41.

[48] Ebû Davud, Cihad, 112; Edeb, 163, 164.

[49] Ebû Davud, Edeb, 163, 164.

[50] A'râf, 7/55; Ayrıca bk. İsrâ, 17/27.

[51] Buharî, Vudû, 47; Muslim, Hayz, 51–53; Ebû Davud, Tahâret, 44; Tirmizî, Tahâret, 42; İbn Mâce, Tahâret, 1; Nesâî, Miyâh, 13; Darimî, Vudû, 23; İbn Hanbel, *age.* III, 179, 303; V, 222; VI, 121, 133, 219, 249, 280.

[52] Buharî, Et'ime, 52; Muslim, Eşribe, 133–137; Ebû Davud, Et'ime, 51; Tirmizî, Et'ime, 10; İbn Mâce, Et'ime, 9; Darimî, Et'ime, 5–6; İbn Hanbel, *age.* I, 221, 293, 346, 270; II, 341, 415; III, 301, 331, 366.

[53] İbn Mâce, Tahâret, 48; İbn Hanbel, *age.* II, 221.

sakınmalıdır.[54] Ayrıca Hz. Peygamber'in '*abdest alınırken*' suyun tasarruflu kullanılmasını istemesini, O'nun (sav) tabiat karşısında daha sorumlu, hareket ve davranışlarında daha kontrollü bireyler yetiştirmeye yönelik gayreti olarak yorumlayabiliriz.[55]

Abdest alırken şeytanın vesvesesine tabi olunmaması gerektiğine dair şu hadis de israftan kaçınma konusunda zikredeceğimiz önemli rivayetlerden birisidir: "*Abdest için Velehân denilen bir şeytan vardır. Onun vereceği vesveseden sakının.*"[56] Bu hadiste geçen Velehân kelimesi, heva ile aklın gitmesi ve hayrete düşme manasına gelmektedir.[57] Bir yoruma göre abdest alırken kişiye vesvese vererek haddinden fazla su kullandırdığı için şeytana böyle bir ad verilmiştir.[58]

Görüldüğü gibi Hz. Peygamber, suyun abdest alırken israf edilmemesi konusunda çok açık ve net mesajlar vermektedir. O'nun (sav) israf konusundaki bu yaklaşımı, bugün insanlığın karşı karşıya kaldığı çevre sorunlarını büyük ölçüde çözecek niteliktedir. Şüphesiz israf, insanoğlunu sahip olduğu sorumluluğa yabancılaştırıp, birtakım vazifelerine karşı körleştirmektedir.[59] Netice itibarıyla bugün hayatiyetin beşiği olan yer ve gök ortamını kirleten en mühim etkenin israf, yani ihtiyaçtan fazla, zevk, sefa, gösteriş, itibar gibi nefsanî duyguların tatmini için yapılan tüketim olduğu iyice anlaşılmaya başlanmıştır. Daha çok tüketen daha çok atık madde çıkarmakta ve daha çok kirletmektedir. Yine çok tüketenler, tabiatın yenilenmez ve geri dönmez imkânlarını azaltıp gelecek nesillerin istihkakını da israf etmektedirler.[60]

Hz. Peygamber'e göre doğanın her yeri mescittir. O, "*yeryüzü bana mescit ve temiz(leyici) kılınmıştır*"[61] buyururken bu gerçeği dile getirmiştir. Yeryüzünün mescit kılınmasının bir şartı vardır ki o da temizliktir. Çünkü ibadet edilecek yerin temiz olması gerekir. Temiz olmayan yerde ibadet yapılmaz. İşte bu anlayış, Müslümanları çevrelerini temiz tutmaya teşvik etmektedir.[62] Kur'an-ı Kerim'in ilk inen ayetlerinde temizliğin zikredilmesi,[63] Kuddûs olan Yüce Allah'ın temizliğe verdiği önemi vurgulamaktadır. Klasik hadis kaynaklarımızın ya ilk ya da ikinci bölümlerinin temizlik (tahâret) konusuna tahsis edilmesi, çevre bilinci ve sağlığına ait duyarlılığın bir sonucudur.[64]

Temizliği imanın yarısı olarak nitelendiren Hz. Peygamber, insanın yakın ve uzak çevresini temiz tutmasıyla ilgili birçok söz söylemiştir. Nitekim insanların ortak kullanım alanlarının ve yollarının kirletilmesini lanetin bir gerekçesi olarak nitelendirmiştir.[65] Bir diğer hadislerinde, Yüce Allah'ın temiz olduğunu ve temiz olan şeyleri sevdiğini dile getirdikten sonra: "*Siz de evlerinizin avlularını ve bulunduğunuz sahayı temiz tutunuz. Evlerinin iç avlularında çöpler biriktiren*

[54] Demir, Recep, "Doyumsuz Tüketim Arzusu ve Çevre Sorununa Kur'an Çerçevesinde Bakış", *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 2012, c.I, sayı:4, Karabük 2012, s. 7.
[55] Daryal, *agm.* s. 135.
[56] Tirmizî, Tahâret, 43; İbn Mâce, Taharet, 48; İbn Hanbel, *age.* V, 136.
[57] İbn Manzûr, *age.* XIII, s. 561; Firûzâbâdî, *age.* s. 1256.
[58] Sindî, Ebu'l-Hasan Muhammed b. Abdulhadi, *Süneni İbn Mâce bi Şerhi's-Sindî*, thk. Halil Memûn Şîhâ, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 1416/1996, I, 252.
[59] Abdul-Matın, İbrahim, *Çevreci ve Dindar*, çev. İhsan Durdu, Ufuk Yayınları, İstanbul 2013, s. 48.
[60] Cânan, *age.* s. 27.
[61] Buharî, Teyemmüm, 1; Salat, 56; Muslim, Mesâcid, 3–5.
[62] Fersahoğlu, *age.* s. 229.
[63] Müddesir, 74/4.
[64] Klasik hadis kaynaklarımızda temizlikle ilgili hadislerin sadece "Tahâret" bölümlerinde zikredilmesi, konunun ibadet merkezli anlaşılmasına vesile olmuş olabilir. Ancak Talat Sakallı, konunun böylesi dar çerçevede alınmasını eleştirerek, hadislere daha geniş bir perspektiften bakılması gerektiğini önermektedir. bk. Sakallı, Talat, "Bilinç Kirlenmesi veya Çevre Kirliliğinin Zihni Temelindeki Aşınma", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15-16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2008, I, 190.
[65] Muslim, Tahâret, 68; İbn Hanbel, *age.* III, 372.

Yahudilere benzemeyin"[66] buyurmuştur. Bu ifadeye göre Hz. Peygamber, ümmetini çevre temizliği konusunda diğer kavimlerden farklı davranmaya davet etmektedir. Nitekim bu farklılaşma, onlara hem çevreye karşı duyarlı olma hem de çevre sağlığına önem verme duygusunu kazandıracaktır.

Temizlik, gerek Kur'an'da ve gerekse hadislerde Allah sevgisinin ölçüsü, ibadetlerin ön şartı olarak vasıflandırılmıştır. Dolayısıyla bir Müslüman, eğer Allah sevgisinden mahrum kalmak istemiyorsa elindeki yiyecek atığını yere atarken "ne yaptığını" sorgulamalıdır. Zira ev ve çevrelerinin temizliğinin ihmal edilmesi, etrafa kötü kokuların yayılmasına sebep olabileceği gibi birçok hastalığa da davetiye çıkarabilir.

Hz. Peygamber, çevrenin kirletilmemesi konusunda da çok duyarlı ve titiz davranmıştır. Yere gömülmeyen tükürüğü ümmetinin kötü amellerinden sayması,[67] bu hassasiyetinin bir göstergesidir. Bazı insanlar çoğu zaman yediği çekirdek kabuğunu veya içtiği bir meyve suyu kutusunu yollara atmaktan utanç duymamaktadır. Şüphesiz bu davranış, hem Peygamberî öğretiye hem de çevreye karşı sorumsuz ve duyarsız kalmanın bir sonucudur.

Çevreyle dostane ilişkileri tesis eden değerlerden bir tanesi de hayatın temel kaynağı olan suların temiz tutulması meselesidir. Su, bütün canlıların hayat kaynağıdır[68] ve onun yerine kullanabileceğimiz bir alternatif madde de yoktur. Bu durumda belki de susuzluk ve suların kirliliği problemi, gelecek yüzyılların en tehlikeli çevre felaketleri listesinin başında yer alacaktır. İnsan, yaşamını sürdürebilmesi için temiz suya muhtaçtır. İnsan gıdasız birkaç hafta yaşayabilmesine rağmen, susuz ancak birkaç gün yaşayabilir.[69] Gelişmekte olan ülkelerde her yıl 5 yaşından küçük 14 milyon çocuk sağlıksız içme suyu, yetersiz hijyen, çevre kirliliği, yaygın hastalıklar ve beslenme yetersizliği sonucu ölmektedir.[70] Hz. Peygamber, içme sularının korunması ile ilgili tedbirler almış ve suyun temizliği hususunda pek çok talimatlarda bulunmuştur. Bazı hadis kaynakları bu talimatları müstakil bir bölüm halinde ayrıntılı olarak ele almıştır.[71]

Su, temizlik aracıdır. Temiz olmayan ise temizleyemez. Dolayısıyla su, temiz kalmayı hak eden bir nimettir.[72] Bu itibarla Hz. Peygamber, su alınan kuyuların pislikten korunmasını ve hayvan ağıllarının içme suyu kuyularına yaklaşık 35 metreden daha yakın olmamasını emretmiştir.[73] Ayrıca O, su kaynaklarına[74] ve nehir kenarlarına[75] büyük abdest bozmayı; akan[76] ve durgun sulara[77] küçük abdest bozmayı yasaklamıştır. Bu yasakların hikmeti, idrar vasıtasıyla suya bulaşabilecek parazit, mikrop ve bakterilerin menfi zararlarından korunmak olmalıdır. Ayrıca bu yasaklar, 14 küsur asır öncesinin kirleticilerine karşı alınmış tedbirlerdir. Bugün itibariyle nehirler, dereler, denizler ve içme suları, sanayi ve ev atıkları sebebiyle farklı şekillerde kirletilmektedir. Nebevî yasağın evrensel boyutta yorumlanması sonucunda onlara karşı alacağımız tedbirler de farklı

[66] Bezzâr, Ebû Bekir Ahmed b. Amr b. Abdilhâlik el-Basrî, *el-Musned*, thk. Mahfuzu'r-Rahman Zeynullah, Müessesetu 'Ulumi'l-Kur'an, Beyrut 1409, III, 320; Tirmizî, Edeb, 41.
[67] Muslim, Mesâcid, 57.
[68] Bk. Enbiya, 21/30.
[69] Haşin, *age.* s. 170.
[70] Güler, Çağatay; Çobanoğlu, Zakir, *Çocuk ve Çevre*, Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi, No: 23, Ankara 1994, s. 11.
[71] Mesela bk. Nesâî, Miyah, 1–13.
[72] Köse, Saffet, "Suyun Kullanımı ve Su Kaynaklarının Korunması Hususunda Kur'an ve Sünnet Bağlamında Bir Yaklaşım", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15–16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2008, I, 151.
[73] Armağan, *age.* s. 26.
[74] Ebû Davud, Tahâret, 14; İbn Mâce, Tahâret, 21.
[75] Taberânî, Ebu'l-Kasım Suleyman b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, thk. Muhammed Şekûr Mahmûd el-Hâc Emrir, el-Mektebü'l-İslâmî, Beyrut 1405/1985, III, 36.
[76] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, II, 208.
[77] Muslim, Tahâret, 94–96; Tirmizî, Tahâret, 51; İbn Mâce, Tahâret, 25; İbn Hanbel, *age.* II, 288, 532; III, 341, 350.

olmalıdır. Her şeyden önemlisi bu gibi durumların da Hz. Peygamber'in ikaz ve uyarıları kapsamına girdiği unutulmamalıdır.

Bunlara ilaveten Hz. Peygamber, ümmetine çevre temizliği konusunda gelip geçilen yollara abdest bozmamalarını[78] ve gelip geçenleri rahatsız edecek maddeleri yoldan uzaklaştırmalarını[79] tavsiye etmiştir. Şüphesiz günümüzde, bu tavsiyelerde zikredilen "*gelip geçenleri rahatsız edecek maddeleri yoldan uzaklaştırmak*" şeklindeki ifade daha geniş kapsamda yorumlanmalıdır. Bu açıdan söz konusu ifade, yerlere sigara izmariti atmaktan her türlü çöpe ve kaçak kömür dumanından zehirli kimyasal atıklara kadar çevreye zarar veren her şeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla temizlik, sadece yakın çevrenin kirletilmemesi demek değil, bilakis karasıyla, deniziyle ve havasıyla bütün tabiatın temiz ve pak tutulması demektir. Günümüzde piknik ve mesire alanları, konserve kutuları, pet ve cam şişeler, yiyecek artıkları vs. sebebiyle kirletilmektedir. Yeşil doğamız, masmavi deniz ve gökyüzümüz sürekli bir şekilde nükleer ve petrol sızıntılarından dolayı kirlenmektedir. Bütün bu kirliliklerle nasıl yaşayacağımızı düşündüğümüzde, Yüce Allah'ın en ideal insan olarak vasıflandırdığı Hz. Muhammed'in çevre sağlığıyla ilgili bu öğütlerinin kıymetini daha iyi anlamaktayız. Ayrıca her kurban bayramında basın yayın organlarında kurban kesimine uygun olmayan yerlerde yapılan uygulamaların görüntülerine şahit olmaktayız. Müslümanlar olarak bu konuda halimiz pek iç açıcı görünmemektedir. Oysa şehrin her köşesinde çevre sağlığını tehdit edecek tarzda kurban kesilmemesi gerektiğini uygulamalarıyla gösteren çevre dostu bir Peygamber'i örnek alsaydık, problemi çoktan çözüme kavuşturmuş olurduk. Zira O, kurbanını şehrin içinde ötede beride değil, hayvan kesim yerlerinde (Menhar, Mezbaha ve Musallâ) kesmiştir.[80] Sanki Hz. Peygamber, bu uygulamaları ile asırlar öncesinden çevre kirliliğine dikkatlerimizi çekmiş ve çevreye duyarlı olma konusunda bizleri uyarmıştır. Artık insan ve çevre arasındaki uyumun günbegün açıldığı ve çevre krizlerinin gittikçe derinleştiği bugünlerde, O'nun bu uygulamalarını örnek almanın zamanı gelmiştir. Unutmayalım ki Hz. Peygamber, bugün yaşamış olsaydı bizim daha sağlıklı ve daha temiz bir dünyada yaşamamızı arzu ederdi.

Sonuç olarak Hz. Peygamber, çevreye kendisine bırakılan bir emanet düşüncesiyle yaklaşmıştır. Emanete hıyanetlik etmemeyi şiar edinen çevre dostu Hz. Muhammed, çevre ve unsurlarının kullanımında israf etmemeyi ilke olarak benimsemiştir. Buna ilaveten çevrenin hem kullanımında hem de kullanım sonrasında temizliğe özen gösterdiği tarihi bir gerçekliktir.

Hz. Peygamber'in Çevre Düzeniyle İlgili Bazı Tavsiyeleri

Çevrenin herkes tarafından ortak kullanılan mekânları vardır. Burada kastettiğimiz yerler, herkesin müşterek kullandığı yollar, parklar, piknik yerleri, tuvaletler, okullar ve camilerdir. Planlı bir şehir, yolları, binaları, okulları, camileri, park alanları ve yeşil alanlarıyla tam bir yerleşke görünümündedir. Hadislerde bugünkü şehirlerin çevre sorunlarını ortadan kaldırabilecek bazı uyarılara rastlamak mümkündür. Hz. Peygamber'den gelen bazı rivayetlerde şehircilik anlayışı konusunda vurgu yapılan hususlardan birisi, yolların geniş tutulmasıdır. O, bu konuda şöyle buyurmuştur: "*Eğer yol konusunda ihtilaf ederseniz, onu yedi zira' genişliğinde yapınız.*"[81] Her ne kadar Allah Resulünün bu teklifi, tarla, bağ ve bahçeler arasındaki yol genişliğiyle alakalı olsa da bu rivayetten hareketle onun şehir yolları konusunda daha geniş yollar teklifinde bulunabileceğini çıkarmamız mümkündür.[82] Öte yandan Hz. Peygamber'in yoldan eziyet verici şeyleri kaldırmanın sadaka olduğunu,[83] bir rivayete göre bu davranışı ümmetinin güzel amellerinden saydığını,[84] hiçbir

[78] Muslim, Tahâret, 68; Ebû Davud, Tahâret, 14; İbn Mâce, Tahâret, 21; İbn Hanbel, *age.* II, 372.
[79] Buharî, Mezâlim, 24; Cihad, 128; Muslim, Zekât, 56.
[80] Buharî, Edâhî, 6; Ebû Davud, Edâhî, 8–9; İbn Mâce, Edâhî, 17; Nesâî, Dahâyâ, 3; İbn Hanbel, *age.* I, 98.
[81] Buharî, Mezâlim, 29; Muslim, Musâkât, 143.
[82] Dartma, *age.* s. 26.
[83] Muslim, İmare, 164; Ebû Davud, Tadavvu, 12.
[84] Muslim, Mesâcid, 57.

hayır yapmamış olan bir adamın yola uzanmış ağacın dikenli dalını kesip atmasını Yüce Allah'ın karşılıksız bırakmayacağını[85] belirten hadislerini "yol güvenliği" bağlamında değerlendirmek mümkündür. Yol, kullananlara dönük ortak bir haktır. Herkes yoldan faydalanmada eşit noktadır. Dolayısıyla yolu kullanan herkes birbirlerinin hakkına saygılı olmalıdır. Günümüzde parketme kurallarına uymayıp trafiği aksatan ve otomobilini gelişi güzel parkettiği için yangına müdahale etmek üzere giden itfaiyenin yolunu engelleyen sürücüler, son derece acı ve tehlikeli sonuçlara neden olmaktadır. Kanaatimizce Hz. Peygamber'in yol konusundaki bu ve benzeri tavsiyeleri, Müslümanlara yol emniyeti ve trafik kuralları bağlamında güvenli davranış ve alışkanlıklar kazandıracak niteliktedir.[86] Ayrıca Hz. Peygamber, yoldan gelip geçenleri rahatsız edeceği için ana yol kenarlarında ve kaldırımlarda oturulmasını da yasaklamıştır.[87] Nitekim bazı yörelerimizde âdet haline gelen böylesi davranışlar, maalesef yoldan geçen bayanları huzursuz etmektedir.

Çevre düzeni ile ilgili zikredebileceğimiz diğer bir husus, evlerin inşaatı meselesidir. Hz. Peygamber, insanların kıyamet gününde dünyada yaptıkları her işten dolayı hesaba çekileceğini bildirmiştir.[88] İnşaatlarını uygun yerlere ve uygun tarzlarda yapılmaması, kıyamet gününde hesap verilecek konulardan birisi olacaktır. Dolayısıyla Müslümanların deprem öncesi yapmaları gerekenleri öteleyip, meseleyi ilahî takdire havale etmeleri yanlış bir davranıştır. Hz. Peygamber, Yüce Allah'ın işimizi, amelimizi, görevimizi sağlam ve iyi yapmamızdan hoşnut olacağını bildirmektedir.[89] Bu hoşnutluk ancak evleri inşa ederken coğrafyanın jeolojik yapısı dikkate alındığında, gerekli zemin etütleri yapıldığında, kaliteli beton ve uygun demir kullanıldığında kazanılabilir. Bir rivayete göre Hz. Peygamber'in kötü evi tarif ederken, evin bulunduğu arsanın jeolojik yapısının bozuk olmasına dikkat çekmesi oldukça manidardır.[90]

Hz. Peygamber, evlerin geniş olmasını insanların mutluluk kaynağı, buna mukabil dar olmasını ise huzursuzluk sebebi olarak vasıflandırmıştır.[91] Bir diğer hadisinde ise geniş meclisleri övmüş ve en hayırlı meclisler olarak nitelendirmiştir.[92] Bugün insanların ev alırken ve kiralarken öncelikle geniş olmalarına dikkat ettiklerine şahit olmaktayız. Hatta küçük ve dar ev kiralayan eşlerin arasında huzursuzlukların çıkması, bizi bu hadisin hikmetini daha iyi anlamaya yönlendirmektedir. Hz. Peygamber, bir taraftan evlerin geniş olmasını tavsiye ederken diğer taraftan ihtiyaç fazlası bina yapılmasını ise hoş görmemiştir.[93] Evlerle ilgili bir diğer nebevî öğreti de binaların yüksekliğiyle alakalıdır. Hz. Peygamber, Müslümanları inşa edecekleri binanın boyunu, komşusunun binasından daha yüksek yapmama konusunda uyarmaktadır.[94] Aslında O, bu uyarıyı rüzgârın engellenmemesi ve binalar arasında hava akımının sağlanması için yapmıştır. Buradaki "rüzgâr" sözcüğünün kapsamını genişlettiğimizde, hadisten komşunun manzarası ve güneşini engellemeyecek tarzda evler inşa edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

[85] Ebû Davud, Edeb, 160.

[86] Çevre bağlamında yol hakkı konusunda geniş bilgi için bk. Aydın, Muhammed, "Kur'an ve Sünnete Göre İnsanların Bozgunculuklarının Çevreye Etkileri", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15–16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2008, I, ss. 196–201.

[87] Abdurrazzâk b. Hemmâm, Ebû Bekir es-San'ânî, *el-Musannef*, thk. Habîburrahman el-A'zamî, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1403/1983, V, 160; İbn Mâce, 33 Edeb, 47.

[88] Tirmizî, Sıfatu'l-Kıyâme, 1.

[89] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, I, 275.

[90] Heysemî, *age.* V, 105.

[91] Tayâlisî, *age.* s. 29; İbn Hanbel, *age.* I, 168; III, 407; Taberânî, Ebu'l-Kasım Suleyman b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, thk. Hamdî Abdulmecid es-Selefî, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Musul 1404/1983, I, 146; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, IV, 62.

[92] Ebû Davud, Edeb, 12; İbn Hanbel, *age.* III, 18, 69; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, I, 255.

[93] Ebû Davud, Edeb, 157.

[94] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, XIX, 419.

Hz. Peygamber'in Toprakla İlgili Tavsiyeleri

Tabiatla iç içe yaşayan Hz. Peygamber, çocukların yetişmesi için toprakla oynamalarının faydalı olduğunu söylemiştir.[95] Toprak, hem özümüzü oluşturması hem temizleyicilik vasfı ve hem de gelişimimize katkıda bulunması bakımından tabiî dengesini muhafaza etmemiz gereken çevre unsurlarından birisidir. Allah Resulü, hiçbir kimseye ait olmayan toprakların işlenmesi halinde arazilerin imâr eden kişilere verilmesi[96] gerektiğini belirterek, kullanılmayan toprakların verimli hale dönüştürülmesini sağlamıştır. Bazı rivayetlerde ise toprak sahiplerinin arazilerini boş bırakmamaları gerektiği ve hatta arazilerini ekmeye gücü yetmeyen kimselerin bile kira bedeli almadan topraklarını işletmeleri[97] teşvik edilmiştir. Şüphesiz bu beyanlar, toprağın her durumda faydalı olacak şekilde değerlendirilmesini öngörmektedir.[98] Bu münasebetle şimdi de toprağa bağlı olarak çevre ve sağlık açısından önemli faydalar sağlayan ağaç dikimi, orman ve milli park oluşturma konularında Müslümanların zihniyet dönüşümünü sağlayabilecek Nebevî söz ve uygulamalardan bahsedelim.

a- Ağaç Dikmeye Teşvik

Çevre sağlığı açısından ağaçların önemi büyüktür. Hava, su ve toprakla ilgili pek çok konu ağaçla yakından ilgilidir. Havanın zararlı gazlardan temizlenmesi, toprak kaymalarının ve sellerin önlenmesi ağaçların varlığına bağlıdır. Kur'ân'da ağaç Allah'ın büyük nimetlerinden biri olarak zikredilmekte[99] ve çeşitli vesilelerle gökten suyun indirilerek toprağın yeşilliklerle canlandırıldığı ifade edilmektedir.[100] Kur'an'ın cennetle ilgili tasvirlerinde, onun ağaçlı olduğu vurgulanmaktadır.[101] Kur'an'daki bu tasvirler, sanki mü'minlerin üzerinde yaşadıkları vatanı, ahiret cennetlerine benzetmeleri için zikredilmiştir.[102]

Çevrenin yeşillendirilmesi ve ağaçlandırılmasını teşvik eden pek çok hadis, bize ekolojik sünnet hakkında malumat sağlamaktadır. Her fırsatta ashâbını ağaç dikmeye ve çevreyi imar etmeye teşvik eden Hz. Peygamber'in birçok hadisi çağları aşan mesajlar içermektedir.[103] Öyle anlaşılıyor ki Hz. Peygamber, Müslümanları ağaç dikmeye teşvik için bu fiile ibadet boyutu

[95] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, VI, 140.

[96] Malik b. Enes, Ekdiye, 26–27; Buharî, Hars, 15; Ebû Davud, Harâc, 37; Tirmizî, Ahkâm, 38; Darimî, Buyu', 65; İbn Hanbel, *age.* III, 303–304, 327–328, 356, 363, 381.

[97] Buharî, Hars, 18; Hibe, 35; Muslim, Buyu', 87–98.

[98] Dartma, *age.* s. 38.

[99] Şuarâ, 26/132–134; Kur'an'da ağaçla ilgili birçok ayet vardır. Ağaçla ilgili ayetler, ilk sürelerden son sürelere kadar Kur'an'ın her tarafında dengeli bir şekilde serpiştirilmiştir. Bu durumu İbrahim Cânan şöyle izah etmiştir: " Pek sık olan bu hatırlatmalar Kur'an-ı Kerim'i anlayarak okuyan bir kimsenin zihninde ağaç imajını her an canlı tutar. Böylece ağacın içtimâî ve medenî hayattaki ehemmiyetini canlı ve cazip bir şekilde görüp, anlayan mü'min ağaç dikimine büyük bir şevk ve ihtiyaç duyar." bk. Cânan, *age.* s. 52.

[100] Secde, 32/27; Fâtır, 35/27; Nebe, 78 /14–16

[101] Ra'd, 13/35.

[102] Bu konuda geniş bilgi için bk. Cânan, *age.* ss. 52–62.

[103] Bunlardan bazıları şunlardır:

1. "*Bir Müslüman ağaç diker de bunun meyvesinden bir insan, bir yabani hayvan, kuş yahut başka bir canlı yerse, muhakkak o yenilen şey onun için bir sadaka hükmüne geçer*" bk. Buharî, Hars, 1; Hibe, 35; Muslim, Musâkât, 7–12.
2. "*Bir kimse bir ağaç dikse o ağaç meyve verdikçe, sevabı ağacı dikene yazılır*" bk. İbn Hanbel, *age.* V, 415; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, IV, 148.
3. "*Her kim boş, kuru ve çorak bir yeri ihya edecek olursa, bu amelinden dolayı Allah tarafından ücretlendirilir. İnsan ve hayvan ondan faydalanınca orayı ihya edene sadaka yazılır*" bk. Darimî, Buyu', 65; İbn Hanbel, *age.* III, 313, 327, 338, 356, 381.
4. "*Her kim, zulme ve tecavüze yer vermeden bir dikimde bulunacak olsa, bu diktiği şeyden Allah'ın herhangi bir mahlûku faydalandığı müddetçe bu, kendisi için kesintisiz devam eden manevi gelir kaynağı olur*" bk. İbn Hanbel, *age.* III, 438.

kazandırmıştır. O'na göre dikilen ağaçlardan insan veya diğer varlıklardan herhangi birinin yararlanması halinde, ağaç sahibi sevap kazanacaktır.[104]

Çevre dostu bir peygamberin uygulamalarında çevrecilik, sadece çevreye zarar vermeyi engellemeye çalışmak değildir. Çevreyi imar etmek ve güzelleştirmek de çevrecilik anlayışının bir gereğidir. Medine'ye göç ettikten sonra Hz. Peygamber, ağaç dikimini teşvik etmiş ve yeşil bakımından fakir olan çevre dokusunu değiştirme adına ağaçlandırma faaliyetlerine katılmıştır. O, hürriyetini elde edebilmesi için üç yüz veya beş yüz fidan dikmek zorunda kalan Selmân-ı Fârisî'ye ağaçları açılan çukurlara yerleştirmek suretiyle yardımcı olmuştur.[105]

Sahabenin çevre ve ağaç dikme konularında gösterdiği titizliğin diğer ilginç bir örneğine ise Hz. Ömer'de rastlıyoruz. Umâre b. Huzeyme şahit olduğu şöyle bir örnek davranışı naklediyor: 'Hz. Ömer'in babamla yaptığı şu konuşmayı işittim. O, babama soruyordu: 'Tarlana ağaç dikmekten seni alıkoyan nedir?'. Babam: 'Ben çok yaşlanmış bir kimseyim, belki de yarın öleceğim' diye cevap verince, Hz. Ömer: 'Sana emrediyorum, oraya mutlaka ağaç dikeceksin' dedi. Hz. Ömer'in, babamı gayrete getirmek için, onunla birlikte elleriyle ağaç diktiğini gördüm."[106] Bu konuda bir örnek de Hz. Osman'la ilgilidir. Abdurrahman b. Abdullah anlatıyor: "Hz. Osman geç vakitlerde ağaç dikmekte iken bir adam yanına gelmişti. Onu ağaç dikmekle meşgul görünce: 'Ey Müminlerin Emiri! Bu vakitte de mi dikiyorsun?' diye sordu. Hz. Osman ise ona 'Bana uğradığın vakit beni, böyle hayırlı bir iş yaparken yakalaman, bana, beni bozgunculardan biri gibi boş ve aylak bulmandan çok daha hayırlı ve çok daha sevimlidir' diye cevap verdi."[107] Bu rivayetlerdeki anlayış, Hz. Peygamber'in kıyamet kopmaya başlasa bile Müslüman'ın elindeki ağacı dikmesi gerektiği nasihatinin sahabe şuurunda yankı bulmasının bir meyvesidir. Nitekim ashab, ömürlerinin son anlarına ve günün geç saatlerine kadar çevrelerini yeşillendirmekten vazgeçmemişlerdir.

Bütün bunlara ilaveten Hz. Peygamber, yeşilliğin ölülere bile yararı olduğunu bildirmiştir.[108] O, iki mezar arasından geçerken bir ağaç fidanı istemiş ve onu iki mezarın arasına dikmiştir. Bu davranışının sebebi kendisine sorulduğunda ise, yeşilliğin devam ettiği sürece onların azabının hafifleyeceğini belirtmiştir. Muhtemelen bu rivayet, mezarlıklara koyu yeşil yaprak dokusu ile uzaktan dikkatleri cezbeden selvi ağaçlarının dikilmesi geleneğine etkili olmuş olabilir. Ancak genel manada, bu rivayetin Müslüman mezarlıklarının diğer milletlerin mezarlıklarına göre daha yeşil olmasını gerekli kılmaktadır. Fakat başta Çanakkale olmak üzere bütün şehirlerimizdeki mezarlıklarda durum, bunun tam tersidir. Bu mezarlıkların çoğu, yabanî otlara bürünmüş olup rastgele taşların bulunduğu bir harabe görünümündedir.

b- Ağaçların Korunması

Daha yeşil, daha yaşanılabilir bir çevre için Hz. Peygamber, gereksiz yere ağaçların kesimini yasaklamıştır. Mesela bir rivayete göre O, bu çerçevede sidre (kiraz) ağacının haklı bir maksada yönelik olmadan kesilmesini eleştirmiştir.[109] Bir diğer rivayette ise ağaçların hayvanlar için sığınak görevi gördükleri ve bundan dolayı onların kesilmelerine karşı çıktığı nakledilmiştir.[110] Diğer taraftan O, ağaca bakış açısını sadece "dikmek veya kesmek" kavramlarıyla

[104] Macit, Yunus, "Sünnet Verileri Işığında Çevre Eğitiminin Esasları", Hadis Tetkikleri Dergisi, Yıl:2005, c. III, sayı:2, İstanbul 2005, s. 125.
[105] İbn Hanbel, *age.* V, 440.
[106] Hindî, Alâuddin Ali el-Muttakî, *Kenzü'l-'Ummâl fî Süneni'l-Akvâl ve'l-Ef'âl*, thk. Safvet es-Sekkâ, Bekrî el-Hayyânî, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut ts., III, 909.
[107] Hindî, *age.* III, 909.
[108] Buharî, Vudû, 56; Cenâiz, 81; Edeb, 46; Muslim, Tahâret, 111.
[109] Ebû Davud, Edeb, 159.
[110] Abdurrazzâk b. Hemmâm, *age.* V, 201.

sınırlandırmamış, aynı zamanda mevcut ağaçların incitilmemesi gerektiğini de ifade etmiştir. Nitekim bir rivayette elinde sopasıyla ağacın dal ve budaklarını kırıp döken bir bedeviyi görünce, onu bu davranışından dolayı uyarmıştır.[111] Hz. Peygamber, her vesileyle ağaçlara şefkat ve merhametle yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Râfi' b. Amr çocukken karnını doyurmak için Ensar'dan birisinin hurma ağacını taşlayınca, Hz. Peygamber ona son derece şefkatli bir üslupla "*Evladım, ağaçları taşlama, dibine düşenleri al, ye!*"[112] buyurmuştur.

Hz. Peygamber'in ilkelerine göre, savaşa giden ordu bile çevre ahlakının bir gereği olarak ağaçları kesemez, meyve bahçelerini yakamaz, tarlasında çalışanları rahatsız edemez, tarım ürünlerini ve hayvanları tahrip edemez.[113] O'nun öngördüğü bu ilke ve prensipler, tamamen tabiatın ekolojik dengesini korumak için alınan önlemlerdir. Ayrıca bu önlemler, Hz. Peygamber'in ağaç ve toprağı ekip biçme konularındaki duyarlılığını da ortaya koymaktadır. Bu rivayetlerin aksine O'nun savaş taktiği olarak bir kısım hurma ağaçlarını kestirdiği de nakledilmiştir.[114] Ancak O'nun düşmanın meyve ağaçlarını kesmesindeki gayesi, insanı korumak, daha fazla kan dökülmesini önlemek, düşmanın moralini kırmak ve düşmanı teslim olmaya zorlamaktır. Kur'an ayetlerine de konu olan hurma ağaçlarının kesimi[115] meselesi, zorunluluğa binaen yapıldığı anlaşılmaktadır. Eğer ağaçlar, saklanma yeri olarak kullanılıp İslam ordusu yıpratılmaya çalışılıyorsa, savaş stratejisi olarak maksadı aşmamak üzere kesilmelerinde bir sakınca yoktur. Aksi takdirde ağaç kesimi hoş görülmemiştir.[116]

Hz. Peygamber'in ağaçlar konusunda gösterdiği bu titizliği, rahle-i tedrisinde yetişen sahabede de görmek mümkündür. Örneğin; Hz. Ebû Bekir'in Şam'a sevk ettiği orduya hitaben yaptığı konuşmadaki şu sözleri konumuz açısından kayda değerdir: "… *Davanıza ihanet etmeyin. Savaşta bile insaftan ayrılmayın. Çocukları, yaşlıları ve kadınları öldürmeyin ve zulmetmeyin. Hurma ve diğer meyve ağaçlarını, koyun, keçi ve diğer hayvanları yemenin dışında bir amaçla kesmeyin, telef etmeyin. Kiliselerde ibadete çekilenlere rastlarsanız onları ibadetleriyle baş başa bırakın. Size yiyecek, içecek ikram ederlerse Bismillah demeden yemeyin, içmeyin…*"[117] Görüldüğü gibi, Müslümanların savaşta bile çevre dokusunu tahrip etmeme sorumluluk ve görevi vardır.

c- Orman Tesisi

Çevre sağlığı ve yeşil saha meselesinde Hz. Peygamber'in gösterdiği hassasiyetlerden bir tanesi de orman tesisidir. Nitekim O, Medine yakınlarındaki "Zureybu't-Tavîl" ismiyle bilinen alanın ormanlaştırılması için çaba göstermiştir. el-Belâzurî (ö.279/892)'nin rivayetine göre İbn Cü'dübe ve Ebû Mansûr şöyle demişlerdir: Hz. Peygamber, Zûkard Gazvesi'nden dönerken, Zureybut-Tavîl mevkiine gelince, Ensârdan Benî Hârise: 'Ey Allah'ın Rasûlü! Burası bizim deve ve koyunlarımızın otlağıdır, kadınlarımızın dolaşma için çıktığı yerlerdir' dediler. Bu sözleriyle onlar el-Ğâbe'nin yerini kastediyorlardı. Bunun üzerine Hz. Peygamber: 'Kim buradan bir ağaç kesecek olursa, onun karşılığı olmak üzere bir ağaç diksin!' diye emretti. Bu emir üzerine ağaçlar dikildi ve el-Ğâbe (orman) husûle geldi.[118] Bu rivayete göre, eğer ormandan yararlanmamız gerekiyorsa, prensibimiz "yenisini dikmek şartıyla ancak ağaç kesilebilir" olmalıdır. Hz.

[111] İbnu'l-Esîr el-Cezerî, Ebu'l-Hasen İzzuddîn Ali b. Muhammed, *Üsdü'l-Ğâbe fi Ma'rifeti's-Sahâbe*, Nşr. Halid Abdulfettah Şibl, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut 1417/1996, VI, 351.
[112] Tirmizî, Buyu', 54; İbn Mâce, Ticârât, 67.
[113] Abdurrazzâk b. Hemmâm, *age.* V, 220.
[114] Buharî, Tefsiru'l-Kur'an, 59; Muslim, Cihad, 29–30.
[115] Haşr, 59/5.
[116] Macit, Yunus, "Savaş Kuralları Açısından Hz. Peygamber'in Sünnetinde Doğal ve Fizikî Yapının Masuniyeti", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Yıl:2005, c.V, sayı:4, Samsun 2005, ss. 104–109.
[117] Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerir, *Tarihu'l-Umem ve'l-Mulûk*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1407, II, 246.
[118] Belâzurî, Ebu'l-Abbâs Ahmed b. Yahya b. Câbir el-Bağdadî, *Futûhu'l-Buldân*, thk. Abdullah Enîs et-Tabbâ'- Ömer Enîs et-Tabbâ'), Müessesetu'l-Meârif, Beyrut 1407/1987, s. 17.

Peygamber'in ormandan yararlanma konusundaki bu politikası gerçekten önemli ve bugün de çevrecilere ışık tutacak mahiyettedir. Bizler, ormanları tahrip ettikten ve eko sistemdeki yan etkilerini gördükten sonra önemini anladık. Ancak yukarıda naklettiğimiz rivayetlerden anladığımıza göre Hz. Peygamber, konuya daha geniş bir perspektiften bakmış ve çağlar ötesine ışık tutacak uygulamalar başlatmıştır.[119] Nitekim O, bir taraftan şehrin yakınında onun tabii güzelliğine, havasının tasfiye ve temizlenmesine ve insanların dinlenmesine mahsus ormanlar bir diğer ifadeyle milli parklar; öte taraftan şehirden uzaklarda kurulacak ve odunundan düzenli bir şekilde yararlanılacak ormanlar oluşturulmasını tavsiye etmiştir.[120]

Hz. Peygamber'in doğal kaynakların korunması, kollanması ve geliştirilmesiyle ilgili zikrettiğimiz bu rivayetlerdeki emir ve yasaklamaları, ümmetin çevre bilincini şekillendirmeye yönelik sünnetler olarak yorumlayabiliriz. Ayrıca Yüce Allah'ın tabiattaki âyetlerini koruyup gözetmeyi ve geliştirmeyi öneren bu sünnetleri, dinî tebliğin bir parçası olarak nitelemek de mümkündür.[121] Bu durumda Hz. Peygamber'in bu konulardaki teşvik ve tavsiyeleri, hangi sahaya girerse girsin, onun ümmeti için uyulması gereken bir sünnettir. Hem maddi, hem manevî, hem dünyevî, hem uhrevî faydaları sebebiyle bu sünnet de en az diğer sünnetler kadar sevaplara sebep olacaktır.[122] Bu nedenle Hz. Peygamber'in öğretilerini ve talimatlarını göz önüne alarak yeşil bir dünya için tutumlarımızı gözden geçirmeli ve hadis kitaplarının çeşitli bölümlerinde unutulan bu sünnetlerin yeniden ihyasını canlandırmamız gerekmektedir. Şüphesiz hadislerdeki bu talimatlara bağlı kalınsa, günümüzde çevreye duyarlı bir Müslüman profilinin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bugün çevrenin korunması ve çevre sağlığı ile ilgili konularda hazırlanacak hukukî dayanaklarda bile Hz. Peygamber'in çevreyle ilgili öğretilerinin ihmal edilmemesi gerekir.

d- Dokunulması Yasak Yeşil Alan (Haram Bölge) Fikri

Hz. Peygamber'in çevreyle dostluğu söz konusu edildiğinde, O'nun yeşil alanları oluşturmaya yönelik tavsiye ve kararlarından da bahsetmek gerekir. Modern anlamda "Millî Park" olarak isimlendirdiğimiz yeşil alanların Hz. Peygamber tarafından oluşturulma fikrinin kaynağı, şüphesiz Yüce Allah'tır. Nitekim bu durumu Hz. Peygamber şöyle ifade etmiştir: "*Mekke'yi haram kılan Allah'tır. Onu insanlar haram kılmamıştır.*"[123] Bu hadiste belirtilen dokunulmaz bölgenin ağacını kesmek, otunu yolmak, kuş ve diğer yabanî hayvanlarını avlamak yasaktır. Dolayısıyla bu bölgeyi çağımızın, canlılara ve bitki örtüsüne zarar verilemeyen doğal sit ve yeşil alanı olarak nitelendirmek mümkündür. Aslında yeşil kuşak/sit alanı uygulaması, Arapların Hz. İbrahim'den beri bildikleri bir yaklaşımdır.

Yeşil kuşak uygulaması Mekke'den sonra Medine'de de devam etmiştir. Nitekim Hz. Peygamber, Hayber seferinden dönerken Medine'ye yaklaşınca, şehre işaret ederek, "*Ya Rabbi! Hz. İbrahim'in Mekke'yi yasak kılması gibi, ben de Medine'yi yasak kıldım. Onun iki kayalığı arası haramdır*"[124] buyurmuştur. Bu bölgenin ağaçlarının kesilmesi, yapraklarının koparılması, otlarının yolunması ve hayvanlarının öldürülmesi yasaktır.[125] Bir rivayete göre Hz. Peygamber, söz konusu kurallara uymayanların cezalandırılacağını söylemiştir.[126] O'nun bu uyarısını çevre ve unsurlarının korunması hususunda ümmetinden titiz davranmalarını ve bu konuda hukukî müeyyideler hazırlamalarını istediğine hamledebiliriz.

[119] Özdemir, *age.* s. 164.
[120] Cânan, *age.* s. 82.
[121] Martı, Huriye, *Hadisler Ekseninde Çevre Ahlakı*, Etkileşim Yayınları, İstanbul 2013, s. 130.
[122] Cânan, *age.* s. 68.
[123] Buharî, Cezâu's-Sayd, 8.
[124] Muslim, Hac, 475; Tirmizî, Menâkıb, 67.
[125] Muslim, Hac, 458, 464; İbn Hanbel, *age.* I, 318.
[126] Ebû Davud, Menâsık, 95, 96.

Hz. Peygamber tarafından haram bölge (doğal dokuyu bozucu faaliyetleri yasaklama) olarak ilan edilen yerler, sadece Mekke ve Medine'den ibaret değildir. Taif halkının isteği üzerine, şehrin vadisinde benzer yasakların uygulanmasına dair hükümler koymuştur.[127] Tayy ve Cüreyş kabileleri de kendi arazilerinin koruma altına alınmasını Hz. Peygamber'den istemişler, o da onların isteklerini kabul etmiştir.[128] Gerek bunlar ve gerekse Medine'deki uygulama, daha çok ekolojik gayelere ve yöre insanının kendi çevrelerindeki bitki ve hayvan potansiyelini koruma amacına yöneliktir. Ancak Mekke'deki uygulama ise dinî içeriklidir.[129] Görüldüğü gibi Hz. Peygamber, ancak günümüzde farkına varılan ve ihtiyacına inanılan milli park, sit alanı ve yeşil alan gibi çevrecilik faaliyetlerini asırlar önce başlatmıştır. Şüphesiz şehirler inşa olunurken O'nun bu tavsiye ve öğretileri dikkate alınsaydı, şehirlerin her tarafı beton yığınına dönüşmemiş olurdu.[130]

SONUÇ

Çevre, insanoğlunun ve tüm canlıların içinde yaşadığı muhittir. Bu muhitin korunması problemi asrımızın en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir. Yüce Allah tarafından belirlenen tabiat kanunları, iletişim ve teknolojik alandaki gelişmeler, nükleer enerji ve kimyasal silah denemeleri gibi birçok nedenden dolayı hiçe sayılmıştır. Böylece insanoğlu yeryüzünün halifesi olarak kendi emrine verilen tabiatın, ilk yaratılışındaki uyum ve dengeyi bozmuştur. Bunun sonucunda Kur'an'ın ifadesiyle insanoğlu, yapıp ettiklerinin karşılığını yani bindiği dalı kesmenin cezasını görmeye başlamıştır. Çünkü ona bahşedilen mükemmel ve kusursuz doğal hayat, hasta bir çevreye dönüşmüştür. Artık insanoğlu, geleceğini tehdit eden çevre problemlerinin üstesinden gelebilmek için ciddi düşüncelere dalmıştır. Eğer O, bu kötü gidişattan kurtulmak ve çevre krizini samimiyetle çözmek istiyorsa, çare Allah ve Resulünün ortaya koyduğu çevreyle dost ve uyumlu uygulamalara tabi olmaktır. Unutulmamalıdır ki, çevrenin korunması ve her türlü kirlilikten arındırılması ancak insanoğlunun kendi eliyle olacaktır.

Hz. Peygamber, her türlü vesileyle kendisine emanet olarak verilen çevreyi korumak ve kollama konusunda, Yüce Allah'a karşı sorumlu olduğunu hissettirmiştir. Bu bağlamda, Allah (c.c.)'ın yeryüzündeki bir halifesi olarak çevreyi koruma adına her türlü projeye destek vermiştir. Örneğin, çevreyle ilgili hayatî önem taşıyan ağaç dikme merasimine katıldığı klasik hadis kaynakları tarafından rivayet edilmiştir.

Hz. Peygambere göre; çevre, Yüce Allah tarafından yaratılmıştır. Bütün her şey O'nun mahlûku ve bir şekilde O'nu tesbih ettiğine göre, tabiatı korumak, ona saygı duymak ve değerini muhafaza etmek gerekmektedir. Nitekim mahkûkâta karşı Yunus'un dediği gibi, "Yaratılanı severiz yaratandan ötürü" düşüncesini taşımalıyız. Dolayısıyla fakir-zengin; genç-ihtiyar, büyük-küçük, kadın-erkek kim olursa olsun bütün Müslümanların, çevreye karşı duyarlı ve dostane ilişkiler kurması, bir kulluk vazifesidir. Bu kulluk görevlerini yani çevreye karşı duyarlı olabilmenin kilometre taşlarını ancak çevre dostu bir peygamberin söz ve uygulamalarında bulunabilir.

Müslümanlara kılavuzluk edecek ekolojik sünnetlerin başında tabiat kaynaklarının israf edilmemesi gelmektedir. Çünkü israf, bütün insanlığın adil ve dengeli bir şekilde Yüce Allah'ın nimetlerini paylaşarak huzur dolu bir dünyada yaşamalarını engeller. Öte yandan tabiat kaynaklarının israf edilmeden kullanılması, Yüce Allah'ın rızasını kazanmanın da bir yoludur.

[127] Vacc/Taif Vadisi'nin dikenli çalıları ve ağaçları kesilmeyecek; av hayvanları da öldürülmeyecektir. Bunlardan herhangi birini ihlal eden biri olursa sopalanacak ve elbisesi de soyulup alınacaktır. Eğer biri taşkınlık yaparsa/haddi aşarsa, yakalanıp Peygamber Muhammed (sav)'e getirilecektir. Bunu Allah elçisi Muhammed (sav)'in emriyle Halid b. Sa'îd yazdı. bk. Abd b. Humeyd, *age.* s. 34; Ebû Davud, Menâsık, 93, 94; İbn Hanbel, *age.* I, 165.

[128] Sarıçam, İbrahim, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, DİB Yayınları, Ankara 2005, s. 332.

[129] Martı, *age.* s. 133.

[130] Sarıçam, *age.* s. 332.

Nebevî öğretide çevreyle ilgili olarak tavsiye edilen diğer bir husus; suyun, toprağın ve havanın kirlenmemesi için temizliğe özen göstermektir. Hadislerde nehirlerin, akarsuların, göllerin denizlerin kirletilmemesi ve temiz tutulması konusunda dolaylı da olsa pek çok uyarılar vardır. Mesela, su kaynaklarına, meyveli ağaç altlarına, yollara ve insanların istirahat ettikleri piknik alanlarına abdest bozulmaması; su kaynaklarının hayvan ağıllarının kuyularından belli bir mesafede uzak tutulması konularında ciddi ikazlar vardır.

Hz. Peygamber, her türlü canlının kıyamet saatinde olsa bile yaşam hakkına sahip olduğunu söylemekle tarihin en büyük çevre dostu bir beşer olduğunu göstermiştir. Gerçektende ağaç dikimi konusunda O'nun bu vurgusu, gittikçe çölleşen şu dünyamızın insanı için önemli bir kredidir. O'nun Kur'an'dan ilham alarak on dört küsur asır önce uyguladığı "yasaklanmış, dokunulmaz" manasına gelen "Haram Bölge" fikri, çağımızın vazgeçemeyeceği modern şehircilik anlayışının temelleri olarak nitelendirilebilir.

Hz. Peygamber, mezarlıklara bile olsa ağaç dikerek çevrenin yeşilliğine katkıda bulunmuştur. O'nun öğretilerine göre yerine yenisini dikmeden bir ağacı kesmek, uygun bir davranış değildir. Haram bölgesi sınırları içerisinde çevreyle uyumlu olmayan, tabiatın kurulu düzen ve dengesini bozan her türlü davranışa karşı hukuki müeyyidelere başvurulmasını istemesi, çevreyi koruma adına alınacak tedbirlere ışık tutması açısından önemli uygulamalardır. Diğer taraftan O'na göre çevreyle iyi geçinen ve iyi ilişkiler kuranlar da Allah katında ödüllendirilecektir. Kanaatimizce Hz. Peygamber'in çevreyi korumak ve güzelleştirmek adına ödül ve cezaya atıfta bulunması, çevreyle ilgili uygulamaların sürekliliğini sağlamak içindir.

Küresel çevre problemlerinin arttığı günümüzde, Hz. Peygamber'in çevreyle ilgili düşüncelerini ele aldığımız bu araştırma kapsamında söyleyebiliriz ki, O, gerçek manada bir çevre dostudur. Her türlü davranışında çevreyi koruyan vefalı bir çevre savunucusudur. Klasik hadis kaynaklarımızda dağınık haldeki O'nun uygulamaları ve sözleri bir araya getirilip analiz edildiğinde, bu durum açıkça görülecektir. O, hayatının her anında çevre bilincini geliştirme, çevrenin korunması ve çevre hijyeni gibi konularda müspet faaliyetlerde bulunmuştur. O'nun bu tavsiye ve önerileri, mihenk taşı edinildiğinde, çevre problemleri veya krizleri gibi meselelerin ortaya çıkmayacağı kanaatindeyiz.

Son söz olarak vurgulamak istediğimiz diğer bir konu; Hz. Peygamber'den rivayet edilen söz ve uygulamaların yorumları yapılırken hadis kaynaklarında nakledildikleri başlıklara harfi harfine bağlı kalınmamasıdır. Zira Muhaddisler, eserlerine aldıkları hadisleri kendi dönemlerinin şart ve ihtiyaçlarına göre tasnif etmişlerdir. Ancak günümüzde yapılacak tasniflerin bugünün kültürel perspektifini yansıtacağı aşikârdır. Dolayısıyla farklı başlıklar altında derlenen hadisler yorumlanırken, klâsik yorumlara ilaveten bugüne ait mesajlara da değinilmelidir.

KAYNAKÇA

Abd b. Humeyd, Ebû Muhammed Abdurrahman el-Keşşî, *Müsnedu Abd b. Humeyd*, thk. Subhî el-Bedrî es-Samarrâî, Mahmud Muhammed es-Sa'îdî, Mektebetu's-Sünne, Kahire 1408/1998.

ABDUL-MATIN, İbrahim, *Çevreci ve Dindar*, çev. İhsan Durdu, Ufuk Yayınları, İstanbul 2013.

Abdurrazzâk b. Hemmâm, Ebû Bekir es-San'ânî, *el-Musannef*, thk. Habîburrahman el-A'zamî, Mektebetu'l-İslâmî, İstanbul 1403/1983.

ARMAĞAN, Servet, *İslam ve Çevre*, Gündönümü Yayınları, İstanbul 2005.

AYDIN, Muhammed, "Kur'an ve Sünnete Göre İnsanların Bozgunculuklarının Çevreye Etkileri", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15–16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2008.

BAYRAKDAR, Mehmet, *Asr-ı Saadet'te Çevre Bilinci (Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadet'te İslâm)*, ed. Vecdi Akyüz, Beyan Yayınları, İstanbul 2006.

…… *İslam ve Ekoloji*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1992.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, Ankara 1996.

BEDİR, Murteza, *Sünnet Hz. Peygamber'in Evrensel Mesajı*, İSAM Yayınları, İstanbul 2008.

Beğavî, Hüseyin b. Mes'ûd, *Meâlimu't-Tenzîl (Tefsîru'l-Beğavî)*, thk. Muhammed Abdullah en-Nemr, Osman Cuma Damiriyye, Süleyman Müslim el-Harş, Dâru't-Taybe, Beyrut 1417/1997.

Belâzurî, Ebu'l-Abbâs Ahmed b. Yahya b. Câbir el-Bağdadî, *Futûhu'l-Buldân*, thk. Abdullah Enîs et-Tabbâ'- Ömer Enîs et-Tabbâ', Müessesetu'l-Meârif, Beyrut 1407/1987.

Bezzâr, Ebû Bekir Ahmed b. Amr b. Abdilhâlik el-Basrî, *el-Musned*, thk. Mahfuzu'r-Rahman Zeynullah, Müessesetu 'Ulumi'l-Kur'an, Beyrut 1409.

Buharî, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmail, *el-Câmi'u's-Sahîh*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

CÂNAN, İbrahim, *Âyet ve Hadislerin Işığında Çevre Ahlakı*, Yeni Asya Yayınları, İstanbul 1995.

Darimî, Ebû Muhammed Abdullah b. Abdirrahman, *Sunen*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

DARTMA, Bahattin, *Kur'an ve Ekoloji*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2005.

DARYAL, Ali Murat, "Maddenin Var Olma Hakkı: Çevre Kirlenmesi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, yıl. 1997/13–15, 131–142.

DOĞAN, Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, Pınar Yayınları, İstanbul 2008.

DOLATYAR, Mustafa, "Çevre Krizlerinin Kökenleri: İslâmî Bir Perspektif" çev. Veysel Nargül, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, yıl. 2003/20, 301–317.

DEMİR, Recep, "Doyumsuz Tüketim Arzusu ve Çevre Sorununa Kur'an Çerçevesinde Bakış", *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, yıl. 2012/4, 1–12.

Ebû Davud, Suleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî, *Sunen*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

Fersahoğlu, Yaşar, *Dinler ve Çevre*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2011.

Firûzâbâdî, Mecdü'ddîn Muhammed b. Ya'kûb, *el-Kâmûsu'l-Muhît*, thk. Mektebu Tahkîkiki't-Türâs fî Müesseseti'r-Risâle, Müessetu'r-Risâle, Beyrut 1426/2005.

GÖZ, Kemal, "Çevre Ahlakı ve İnsan", *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, yıl. 2011/1, 92–100.

GÜLER, Çağatay-ÇOBANOĞLU, Zakir, *Çocuk ve Çevre*, Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi (No: 23), Ankara 1994.

HAŞİN, Hüseyin Ahmed, *el-İslam ve'l-Bîeh*, Dâru'l-Melâk, Beyrut 1432/2011.

Heysemî, Ebu'l-Hasan Nureddin Ali b. Ebî Bekr, *Mecmau'z-Zevâid ve Menbau'l-Fevâid*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1407.

Hindî, Alâuddin Ali el-Muttakî, *Kenzü'l-'Ummâl fi Süneni'l-Akvâl ve'l-Ef'âl*, thk. Safvet es-Sekkâ, Bekrî el-Hayyânî, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut ty.

İbn Hanbel, Ahmed b. Muhammed, *el-Musned*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed b. Yezîd el-Kazvinî, *Sunen*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddin Muhammed b. Mükerrem el-Ifrıkî el-Mısrî, *Lisânu'l-'Arab*, Dâru Sadr, Beyrut 1375/1956.

İbnu'l-Esîr el-Cezerî, Ebu'l-Hasen İzzuddîn Ali b. Muhammed, *Usdü'l-Ğâbe fi Ma'rifeti's-Sahâbe*, nşr. Halid Abdulfettah Şibl, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut 1417/1996.

KELEŞ, Ruşen-HAMAMCI, Can, *Çevrebilim*, İmge Kitabevi, Ankara 1993.

KÖSE, Saffet, "Suyun Kullanımı ve Su Kaynaklarının Korunması Hususunda Kur'an ve Sünnet Bağlamında Bir Yaklaşım", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15–16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2008.

KULA, Naci, "Kur'an Işığında İnsan-Çevre ilişkisinin Ruh Sağlığı Açısından Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, yıl. 2000/9, 361–376.

Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî, *el-Câmi' Li Ahkâmi'l-Kur'an (Tefsiru'l-Kurtubî)*, thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut 1427/2006.

MACİT, Yunus, *Hz. Peygamberin Sünnetinde Çevre*, Basılmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1997.

…… "Savaş Kuralları Açısından Hz. Peygamber'in Sünnetinde Doğal ve Fizikî Yapının Masuniyeti", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, yıl. 2005/4, 95–110.

…… "Sünnet Verileri Işığında Çevre Eğitiminin Esasları", *Hadis Tetkikleri Dergisi*, yıl. 2005/2, 111–128.

Malik b. Enes, *el-Muvatta'*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

MARTI, Huriye, *Hadisler Ekseninde Çevre Ahlakı*, Etkileşim Yayınları, İstanbul 2013.

Mollâ Aliyyü'l-Kârî, Ali b. Muhammed b. Sultân, *el-Esrâru'l-Merfua fi'l-Ahbâri'l-Mevdûa*, thk. Muhammed Lutfî es-Sebbağ, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1406/1986.

Muslim, Ebu'l-Huseyn Muslim b. Haccac el-Kuşeyrî, *Sahîhu Muslim*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

Nasr, Seyyid Hüseyin, "İslam ve Çevre Bunalımı", çev. Mevlüt Uyanık, *İslami Araştırmalar Dergisi*, Yıl. 1990/3, 155–174.

Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb, *Sunen*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

ÖZDEMİR, İbrahim, *Çevre ve Din*, Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara 1997.

Râgıb el-İsfahânî, Ebu'l-Kasım el-Hüseyin b. Muhammed, *el-Müfredât fi Garîbi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Seyyid Keylânî, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut ty.

SAKALLI, Talat, "Bilinç Kirlenmesi veya Çevre Kirliliğinin Zihni Temelindeki Aşınma", *Çevre ve Din Uluslararası Sempozyumu (15–16 Mayıs 2008)*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2008.

SANCAKLI, Saffet, "Hz. Peygamber'in Çevrecilik Anlayışı", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, yıl. 2001/3–4, 405–421.

SARIÇAM, İbrahim, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2005.

Sindî, Ebu'l-Hasan Muhammed b. Abdulhadi, *Süneni İbn Mâce bi Şerhi's-Sindî*, thk. Halil Memûn Şîhâ, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 1416/1996.

Taberânî, Ebu'l-Kasım Suleyman b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, thk. Muhammed Şekûr Mahmûd el-Hâc Emrir, el-Mektebü'l-İslâmî, Beyrut 1405/1985.

…… *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, thk. Hamdî Abdulmecid es-Selefî, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Musul 1404/1983.

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerir, *Tarihu'l-Umem ve'l-Mulûk*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1407.

Tayâlisî, Ebû Davud Suleyman b. Davud, *el-Musned*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut ty.

Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa, *Sunen*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

Vâkıdî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ömer b. Vâkıd el-Eslemî, Kitâbu'l-Meğâzî, thk. Marsden Jones, Âlemu'l-Kütüb, Beyrut 1404/1984.

YAPICI, Süleyman, *İslam ve Çevre İnsan ve Çevre*, Anıl Grup Yayıncılık, İstanbul 2011.

YILDIRIM, Zeki, "Kur'an ve Çevre Sorunları", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, yıl. 2012/38, 67–100.

Zemahşerî, Ebu'l-Kasım Carullah Mahmud b. Ömer b. Muhammed, *el-Keşşâf*, thk. Şeyh Adil Ahmed Abdulmevcut ve Şeyh Ali Muhammed Muavvız, Mektebetü'l-Ubeykân, Riyad 1418/1998.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 127-139, ANKARA-TURKEY

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ UYGULAMADA KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLERE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ*

*Serpil ALPTEKİN***

*Murat VURAL****

ÖZET

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe geçerken ilk adım attıkları ve yeni roller kazandıkları sınıf öğretmeni, uygulama danışmanı, okul yönetimi ve öğretmen adayının işbirliği içinde çalışmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Öğretmen adayı, öğretmenlik kariyerini şekillendirecek olan beceri ve görüşlerini geliştirmek için uygulamada ne kadar az sorun yaşarsa, sonuçları da o kadar iyi olacaktır. O halde uygulamada öğretmen adaylarının yaşadığı sorunların ortaya net bir şekilde konulması, onların daha nitelikli öğretmenler olarak göreve başlamalarını sağlamak açısından iyi bir başlangıç noktası olacaktır. Bu araştırmanın amacı, zihin engelliler sınıf öğretmeni adaylarının uygulamada karşılaştığı problemleri belirlemektir. Bu amacı değerlendirmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda okuyan gönüllü on iki öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı problemlere ilişkin görüşler; uygulama konularıyla ilgili bilgi eksikliği, sınıf yönetimi, okula uyum sağlama, rol karmaşası, zamanı iyi kullanamama, öğrenciler, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim kurma ve ekonomik problemler olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşleri, alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeyi ve öğretmenlerin öğretmen adayına bakış açısının olumsuz olması başlıkları altında toplanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayları uygulama danışmanlarının zaman konusundaki sıkıntılarını ve beklentilerini yüksek tutmalarını bir problem olarak görmektedirler. Okul yönetiminden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşler ise öğretmen adaylarına olumsuz bakış açısı ve okul kullanım alanlarının öğretmen adayları için kısıtlanması olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Servis Öncesi Öğretmen, Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Uygulaması, Zihin Engelliler Öğretmenliği.

---

* Bu makale 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde (Ekim 2013) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

** Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, El-mek: serpil.alptekin@omu.edu.tr

*** Öğr. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, El-mek: m.vural@yahoo.com

THE SUGGESTIONS AND OPINIONS FOR THE PROBLEMS OF MENTAL RETARDATION PRACTICUM STUDENTS WHICH ARE ENCOUNTERED ON TEACHING PRACTICUM

ABSTRACT

The teaching practice is a challenging process that the pre-service teachers take a first step from being a student to being a teacher and acquire new roles requiring the colloboration of the classroom teachers, the practice teachers, the school management and the pre-service teachers. If the pre-service teacher has very few problems in the practice process in order to be able to develop his/her own skills and opinions that will shape his/her teaching career, the results will be more positve as well. Therefore, it is essential that the problems of the per-service teachers in the practice process be identified clearly so that they can have a qualified professional teaching life. The purpose of this study is to identify the problems of the pre-service teachers that they meet during the practice process. In order to evaluate it, semi-structured interviews have been conducted and the results of the interviews have been analyzed through content analysis method. Twelve voluntary students at Mentally Retarded Teacher Training Program in Ondokuz Mayıs University have participated in this study. As a result of this study, some problems such as the opinions of the pre-service teachers that result from themselves, lack of information in practice subjects, classroom management, adaptation to school, role conflicts, not being able to use the time efficiently, students, school management, making a communication with teachers and some financial problems have been determined. The opinions of the pre-service teachers towards then problems that stem from the teachers in their practice school can be categorised under the headings of the lack of knowledge of the non special education teachers and the negative attitude of the teachers towards the pre-service teachers. Furthermore, they consider their practice counsellors' complaints about time and their high expectations as a problem, The opinions towards the problems that result from the school management can be regarded as the negative attitude towards the pre-service teachers and the restriction of the use of the school area by the pre-service teachers.

Key Words: Pre-service Teacher, Teacher Candidate, Teaching Practice, Mentally Retarded Teacher Training.

GİRİŞ

Bir toplumda eğitimin genel amacı, o toplumda yaşayan bireyleri topluma faydalı, üretken bireyler haline getirmektir. Bu amacın karşılanmasında en önemli role sahip olan kişi ise öğretmendir. Gerçekten de bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur (Küçükahmet, 2002: 2). Bu kadar büyük bir sorumluluğun verildiği kişiler olarak karşımıza çıkan öğretmenlerin yetiştirilmesi genel eğitimde olduğu kadar özel eğitimde de tartışmalara yol açan önemli bir konudur.

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına ilk üç yıl teorik bilginin verildiği, dördüncü yıl ise bu teorik bilgileri uygulama fırsatlarının sunulduğu öğretmenlik uygulaması derslerini içermektedir. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe geçerken ilk adımını atarak yeni roller üstlendiği önemli bir aşamadır (Henry ve Weber, 2010: 28; Conderman, Morin ve Stephens, 2005: 5; Simmons vd., 1999:931). Öğrenciler öğretmenlik deneyimiyle öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulurken, aynı zamanda gerçek sınıf ortamında, öğrencilerin sorunlarıyla ve onların başarılarını etkileyen etmenlerle yüz yüze kalarak deneyim kazanırlar (Şahin ve Özkılıç, 2005: 210; Ralph, 2004: 3-4). Bu deneyimlerin dışında öğretmen adayları, uygulama yaparken öğrencileri anlamayı, öğretme işlerinden zevk almayı, aileler, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle olumlu iletişim kurmayı ve çevrelerine uyum sağlamayı gerektiren önemli becerileri de öğrenirler (Sinclair, Munns ve Woodward, 2005: 215). Öğretmen adayları bu deneyim ve becerileri edinirken teorik derslerde olduğu gibi sadece öğretim elemanı ile ilişki içinde olmazlar. Sınıf öğretmeni, okul yönetimi, öğrenciler ve okul personeli de bu sürecin önemli bir parçası haline dönüşürler.

Öğretmenlik uygulaması derslerinden öğretmen adaylarının en üst düzeyde yarar sağlayabilmesi için iyi planlamış bir takım çalışması başlatılmalı ve sürdürülmelidir. Bu takımın üyeleri uygulama öğretim elemanı, sınıf öğretmeni, okul yönetimi ve uygulama öğrencisidir. Öğretmen adayının uygulamadaki başarısı için bu takım üyeleri önemli bir role sahiptir (Henry ve Weber, 2010: 90; Rosenberg, O'Shea ve O'Shea, 2002: 16-20). Uygulama öğretim elemanının görevi, öğretmen adayının öğrencilikten öğretmenliğe geçerken etkili bir performans sergilemesi için yönlendirici ve yol gösterici rehberlik etmektir (Conderman vd., 2005: 8). Okul yönetimi, öğretmen adayını bir öğrenci olarak değil, okulun bir üyesi olarak görmeli, belli görev sorumlulukların yerine getirilmesinde öğretmen adayını cesaretlendirmeli ve ona güven duymalıdır (Özen, Ergenekon ve Batu, 2009: 187). Sınıf öğretmeni, sınıfı hazırlama, sınıf hakkında öğretmen adayına bilgilendirme yapma, öğretmen adayı ve uygulama öğretim elamanı ile işbirliği yapma, sınıfındaki öğrencilerin aileleri ile öğretmen adayının iletişim kurmasına yardımcı olma, okul yönetimi ve diğer personelle öğretmen adayının iletişimine yardımcı olma gibi rolleri üstlenmelidir (Henry ve Weber, 2010: 2-4). Uygulama öğrencisinin ise fakülteye, uygulama danışmanına, sınıf öğretmenine, okul idaresine, öğrencilere ve ailelerine karşı sorumlulukları bulunmaktadır (Rosenberg vd., 2002: 16-20).

Bu roller düşünüldüğünde öğretmenlik uygulaması sınıf öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, okul yönetimi ve uygulama öğrencisinin işbirliği içinde çalışmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreç içerisinde taraflar arasında sorunlar çıkması ve çözümü güç problemlerle karşılaşılması kaçınılmazdır (Henry ve Weber, 2010: 306). Nitekim alan yazında bütün bunlar dikkate alınarak gerek zihinsel engelliler öğretmenliği (Bural ve Avşaroğlu, 2012: 1-12; Özen vd., 2009: 185:189; Ergenekon, Özen ve Batu, 2008: 858-890) gerekse de diğer öğretmenlik alanlarında (Kale, 2011: 255-289; Yeşilyurt ve Semerci, 2011: 1-23; Dursun ve Kuzu, 2008: 159-178; Sılay ve Gök, 2004: 1-8) öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan problemleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Bural ve Avşaroğlu (2012: 10-12)'nun zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince rehberlik etmedikleri; okul yönetimi, yerleştirildiği sınıf ve okul kurallarının açıklanması, öğretim etkinliklerinin desenlenmesi ve bilgi paylaşımında aksaklıklar yaşandığı belirlemiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yarıya yakın kısmı, uygulama öğretim elemanı ile iletişimde sorunlar yaşadığını, okul ve sınıflarda büyük oranda öğretim etkinlikleri için gerekli olan materyallerde eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Özen vd.(2009: 196-199), zihin engelliler öğretmenliği adaylarının, uygulama yaptıkları okullar ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmada olumsuz görüş bildiren öğretmen adaylarının sayısı az değildir. Bu çerçevede öğretmen adayları, uygulama yaptıkları sınıfın öğretmeninden çok fazla dönüt alamadıkları, dönüt aldıklarında da bunların çok işlevsel olmadığını; uygulama yaptıkları okullarda da okul yönetimi diğer öğretmenler ve personelle iyi ilişki kuramama nedeniyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ergenekon vd. (2008: 877-880)'nin zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini değerlendirdikleri çalışmada, öğretmen adayları sınıfta olumlu örnek görmediklerini; okul yönetimiyle sorunlar yaşadıklarını; uygulama yürüten öğretim elemanları arasında (bir uygulama öğrencisinden beklentiler ile değerlendirme sistemleri açısından) farklılıkların olduğunu ve uygulamanın ilk günlerinde okula uyum sağlamayla ilgili güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmalarda görüldüğü gibi genelde uygulama öğretmeni, okul yönetimi ve diğer personel ve sınıf öğretmeninden kaynaklanan problemler üzerine odaklanılmıştır. Ancak uygulama süreci, uygulama öğrencisinin sürekli göz önünde bulunduğu, tüm tarafların ondan bir şeyler yapmasını beklediği karmaşık bir durumdur (Henry ve Weber, 2010: 306) ve öğretmen adayından kaynaklanan problemlerinde çıkması muhtemeldir. O halde diğerlerinin yanı sıra uygulama sürecinin önemli bir ögesi olan uygulama öğrencisinden kaynaklanan problemlerinde belirlenmesi, yaşanan süreç içerisinde tüm taraflara ilişkin ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesine yol gösterici olacaktır.

Ayrıca, ülkemizde diğer alanlarda olduğu gibi özel eğitim bölümlerinin de son sınıflarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersleri, alanın en önemli derslerinden biridir. Ancak ülkemizde bulunan özel eğitim bölümlerinde, uygulama yapılacak okulların özellikleri ve sayısı, uygulamayı yürütecek öğretim elemanlarının niteliği ve niceliği bakımından ele alındığında uygulamalarda farklılıklar gözlenmektedir. Durum böyle olduğunda ise her bölümün kendi dinamikleri içerisinde uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlarında farklılaşacağı düşünülebilir. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı'nda (birinci ve ikinci öğretim programlarında) uygulama dersleri, otizmden etkilenmiş bireylere ve orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere hizmet veren iki devlet okulunda, toplam yüz yirmi öğretmen adayıyla birlikte yürütülmüştür. Yüz yirmi öğretmen adayına dört öğretim elemanı danışmanlık hizmeti vermiştir. Bu öğretim elemanlarından biri on yedi yıl, biri üç, diğer iki öğretim elemanı ise bir yıl uygulama deneyimine sahiptir Bir okula altmış öğretmen adayı yerleştirilmiştir. Bu adaylardan otuzu haftanın ilk iki, diğer otuzu ise diğer iki tam okul günü uygulama okuluna giderek çalışmaları yürütmüşlerdir. Öğretmen adayları, uygulamanın birinci döneminde, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin değerlendirilmesi; ikinci döneminde ise öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulamasına ilişkin uygulama öğretim elemanları tarafından hazırlanan ortak bir uygulama rehberi çerçevesinde çalışmışlardır. Hemen hemen tüm öğretmen adaylarının yerleştikleri sınıflarda, bir özel eğitim bir de alan dışı olmak üzere toplam iki öğretmen bulunmaktadır.

Bütün bu gerekçelerden yola çıkarak uygulamada öğretmen adaylarının ne tür problemler yaşadığının ortaya net bir şekilde konulması, onların daha nitelikli öğretmenler olarak göreve başlamalarını sağlamak açısından iyi bir başlangıç noktası olabilir. Bu sorunların belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesinde ve öğretmenlik uygulaması derslerinin gözden geçirilerek yeni düzenlemelerin yapılmasında da yol gösterici olacaktır. "Ondokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları problemleri belirlemek" bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Zihin engelliler sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları güçlükler arasında;

1. Öğretmen adayından kaynaklanan problemler nelerdir?
2. Uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
3. Uygulama öğretim elemanlarından kaynaklanan problemler nelerdir?
4. Uygulama yapılan okulların yönetiminden kaynaklanan problemler nelerdir?
5. Uygulamaya yönelik öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, istenilen yönde bilgi toplanması amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 254). Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda okuyan, yüz yirmi son sınıf öğrencisinden gönüllü olan otuz sekiz öğretmen adayı belirlenmiştir. Gönüllü olan öğretmen adaylarının içinden her bir öğretim elemanının danışmanlığını yaptığı her gruptan üçer tane öğretmen adayı gelişi güzel olarak seçilmiştir. Araştırmaya biri erkek on bir tanesi ise bayan olmak üzere toplamda on iki öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin görüşmeler yapılmadan önce katılımcılarla bir ön görüşme yapılmış ve araştırmanın amacı açıklanarak görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacağı, bu kayıtların araştırmacılar dışında hiç kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Uygulamacı

Araştırmada görüşmeler, ikinci yazar tarafından fakültedeki ofisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndaki son sınıfta yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının kendilerinden, uygulama öğretim elemanından, sınıf öğretmeninden ve okul yönetiminden kaynaklanan problemlerin ve bu problemlerin giderilmesinde önerilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, öğretmen adayının kendisinden, sınıf öğretmeninden, okul yönetiminden ve uygulama öğretim elemanından kaynaklanan konu başlıkları altında beş açık uçlu sorudan ve bu açık uçlu soruların altında farklı sayılardan oluşan toplam ondokuz yönlendirici sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları, kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alandan iki uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların gerekli gördüğü ufak düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca oluşturulan soruların anlaşılırlığını test etmek amacıyla, araştırma kapsamı dışındaki bir öğretmen adayına uygulanarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenerek formun son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması

Görüşmeler, öğretmen adaylarının belirledikleri gün ve saatte, öğretim elemanının kendi ofisinde, her öğretmen adayıyla birebir olarak yapılmıştır. Veriler öğretmenlik uygulaması dersinin son haftası ve final dönemini de kapsayacak şekilde yaklaşık üç haftada toplanmıştır. Öğretim elemanı, öğretmen adayı ile karşılıklı oturmuş, ses kayıt cihazını kayıt yapılabilecek en uygun yere

yerleştirmiş ve kayıt yapmak üzere cihazı açmıştır. Uygulamacı görüşmenin amacını tekrar öğretmen adayına açıkladıktan sonra görüşme sorularını sormaya başlamış ve öğretmen adayının anlattıklarına dayalı gerektiğinde ek açıklamalar yaparak ve ek sorular sorarak, soruların tamamını öğretmen adayına yöneltmiştir. Görüşmelerle ilgili özellikler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1: Görüşme Özellikleri

Kod isim	Görüşme süresi (dk/sn)	Kayıt Türü	Görüşme Yeri
1.Ayşe	24.34 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
2. Meryem	15.18 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
3. Ayça	15.31 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
4. Özlem	14.01sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
5. Ela	13.50 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
6. Canan	20.01 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
7. Ali	30.00 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
8. Nurhan	19.06sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
9. Didem	19.45 sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
10.Mehtap	19.07sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
11. Başak	11.49sn	Ses Kaydı	Danışman Odası
12. Gül	19.53sn	Ses Kaydı	Danışman Odası

Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, insanların söylediklerinin kodlanarak sayısallaştırılması işlemidir (Büyüköztürk, 2009: 21). Betimsel analizlerin gereği olarak yapılan görüşmelerin her birinin ses kayıtlarında hiçbir değişiklik yapılmadan ayrı olarak dökümü yapılmıştır. Dökümler yapıldıktan sonra her iki araştırmacı da birbirinden bağımsız olarak bu dökümlerin tümünü okumuş, her bir soruyla ilgili kategoriler belirlemiş ve görüşme kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Daha sonra bir araya gelerek bu görüşme kodlamalarını karşılaştırmış ve uyuşmayan kodlar için birlikte dökümleri tekrar inceleyerek görüşme kodlama anahtarına son halini vermişlerdir. Bazı sorularda katılımcıların birden fazla görüş bildirmesi nedeniyle frekans toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Dolayısıyla, bulgular okunurken bu noktanın dikkate alınması gerekmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde, kendileriyle görüşme yapılan öğretmen adaylarının verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları araştırma soruları dikkate alınarak beş temada ele alınmıştır. Bu temalar şu şekilde sıralanmaktadır.

- ✓ Öğretmen adayından kaynaklanan problemler
- ✓ Uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemler
- ✓ Uygulama öğretim elemanından kaynaklanan problemler
- ✓ Uygulama yapılan okulların yönetiminden kaynaklanan problemler
- ✓ Uygulamaya yönelik öneriler

Aşağıda soru maddelerine ilişkin tablolar ve bu tabloların açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmen adayından kaynaklanan problemler

	f
Uygulama konularıyla ilgili bilgi eksikliği	12
Sınıf yönetimini sağlayamama	9
Okula uyum, rol karmaşası ve zamanı iyi kullanamama	7
Öğrencilerle olan iletişim	6
Ekonomik nedenler	4
Öğretmen ve yöneticilerle olan iletişim	3
Ailevi durumlar	1

"Öğretmenlik uygulamasında kendinizden kaynaklanan problemler hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ilişkin bulgulardan "Uygulama konularıyla ilgili bilgi eksikliğimiz var" kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. G:2 bilgi eksikliği konusunda "*Öğretim yaparken özellikle beceri öğretiminde bilgi eksikliğim vardı*." ifadesini kullanmıştır. Sınıf yönetimini sağlayamama kategorisini dokuz katılımcı dile getirmiştir. G:5 bu kategoriye ilişkin "*Problemle karşılaştım. Çünkü karşımdaki otistik bir çocuk ve ilk defa görüyorum. Ne yapacağımı bilmiyorum, hani nasıl idare edeceğimi bilmiyorum. 3 - 4 çocuk bir anda nasıl? O anda bilemedim, hani o anda sıkıntı yaşıyorsunuz ne yapayım ne edeyim derken o anda panik halinde bir şey oluyor. Alıyorsunuz oturtturuyorsunuz ya da bir çizgi film açıyorsunuz onu izlettiriyorsunuz. Ben genellikle onu yaptım. Hani susmaları için, oturmaları için çizgi film açıp onları seyrettirmiştim öğretmenler gelene kadar.*" ifadesini kullanmıştır.

Tablo 3: Uygulama Yaptıkları Sınıfın Öğretmenlerinden Kaynaklanan Problemler

	f
Alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeyi	10
Öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı bakış açısının olumsuz olması	**2**

Görüşme yapılan on öğretmen adayı, bulundukları sınıfta alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeylerini; iki öğretmen adayı ise kendilerine karşı bakış açılarının olumsuz olmasını karşılaştıkları problemler olarak belirtmiştir. Alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeyini G:7 "S*ınıf öğretmenimiz alan değişikliği yapan bir öğretmen. Alan değişikliği yaptığı için ağır düzeyde zihin engelli birisine, bir çocuğa hani ders vermekten çok kaçındı. Yani herhangi bir şekilde eğitim vermekten çok kaçındı. Hatta ilgilenmedi bile yani. Sınıfın içerisine oturtturdu. Oyun hamurunu verdi, o şekilde yani o öğrencilerle. Hani bende sıkıntı yaşatmadı ama sınıf öğretmeninin bu davranışı hani bizi üzdü bu şekilde olması."* şeklinde ifade etmiştir. G:8 "*Boşuna uğraşıyorsunuz. Evet boşuna uğraşıyorsunuz gözüyle baktı. Şevkimizi kırdı yani hani acaba dediğimiz benim acaba dediğim günler oldu. Çünkü bir öğrencim çok problemliydi, acaba dediğim günler oldu. Başka da*

bir problemim hani sonradan çocuğa alıştıkça, ortama alıştıkça öyle olmadığını anladım." ifadesi ile öğretmenlerin öğretmen adayına olumsuz bakış açısını dile getirmiştir.

Tablo 4: Uygulama Öğretim Elemanından Kaynaklanan Problemler

	f
Uygulama danışmanlarının zaman sıkıntısı	2
Beklentinin yüksek olması	2
Yetersizliğin sık ifade edilmesi	1
İletişim	1

Görüşülen öğretmen adaylarının ikisi uygulama danışmanlarının zaman sıkıntısını, beklentinin yüksek olmasını karşılaştıkları problemler olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları sürekli olarak yetersizliklerinin ifade edilmesini ve uygulama danışmanı ile olan iletişimlerini problem olarak belirtmiştir. G:7 uygulama danışmanının zaman sıkıntısını "*Yani çok nadir ama bunların sebebi de staj hocamızın yirmi sekiz kişiden sorumlu oluşundan kaynaklı. Zamanımız daraldığı için zaman konusunda çok problem yaşadık dönüt vermede."* şeklinde belirtirken; G:3 yetersizliğin fazla ifade edilmesini *"Aslında uygulama danışmanımızla iletişimimiz iyiydi ama bize bilgi düzeyiniz çok düşük, çok hani boş gelmişsiniz falan tarzında kelimeler biraz bizi olumsuz etkiledi tabi ki. Yetersiz olduğumuz bu alanda çok fazla dile getirildi."* şeklinde belirtmiştir. *G:4 ise danışman* beklentisinin yüksek olmasını *"Beklentileri ile ilgili problem yaşadık, bizden daha çok şey beklediğini söylüyordu. Evet beklentilerini yüksek tuttu. Bizi gerdi, tedirgin etti."* şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 5: Uygulama Yapılan Okulların Yönetiminden Kaynaklanan Problemler

	f
Öğretmen adaylarına karşı bakış açısının olumsuz olması	7
Kullanım alanlarının kısıtlanması	7
Okulda bir bölümün öğretmen adaylarına ayrılamaması	4
Yemek aralarının kısıtlanması	1

Yedi öğretmen adayı okul yönetiminin bakış açısını, dört öğretmen adayı ise okul kullanım alanlarının kısıtlanmasını karşılaştıkları problemler olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kendilerine bir yerin ayrılamamasını ve yemek aralarının kısıtlanmasını karşılaşılan problemler olarak ifade etmişlerdir. G:11 okul yönetiminin olumsuz bakış açısını "B*ence en olumsuz olan okul yönetiminin bakış açısıydı bize. Bizim bir hata yapmamızı bekliyorlar gibiydi sanki böyle. Mesela teneffüslere falan çıktığımızda sürekli gözleri üstümüzdeydi böyle hani bir şey yapsınlar da uyaralım gibi, ilk başlarda bu çok fazlaydı özellikle de öyleydi en olumsuz bence stajda oydu."*

şeklinde ifade ederken; *G:2* kullanım alanlarının kısıtlanmasını "*Lavabolara "Stajyer öğrencilerin girmesi yasaktır" gibi bir yazı astılar."* şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 6: Uygulamaya Yönelik Öneriler

	f
Öğretmen adaylarına karşı bakış açısının olumlu olması	3
Uygulama okullarının bu sürece daha iyi hazırlanması	1
Farklı okullarda uygulama çalışmalarının yapılması	1

Görüşülen öğretmen adaylarından üçü öğretmen adaylarına karşı bakış açısının olumlu olması gerektiğini, bir tanesi uygulama okullarının bu sürece daha iyi hazırlanması gerektiğini ve bir öğretmen adayı da farklı okullarda uygulama çalışmalarının sağlanması önerilerinde bulunmuştur. G:3 "B*ir takım hocaların stajyerleri köle gibi görmesi çok rahatsız edici, yani benim sınıf öğretmenimde böyle bir sorun yoktu ama genel olarak konuşulan şeylerden bahsediyorum, böyle diyen hocalar vardı ama stajyer ayak işine bakan bir öğrenci olmamalı bence, stajyer yarı öğretmendir artık mesela şunu diyorum ben de altı ay sonra öğretmenim."* şeklinde öğretmene adaylarına bakış açısının olumlu olması gerektiğini belirtirken*; G:7 "Özellikle staj yapılacak okulun da buna hazırlanması gerekiyor. Yani bizim hazırlandığımızdan da fazla hazırlanmaları gerekiyor."* ifadesi ile uygulama okullarının sürece iyi hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları problemlerin kendi görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları sadece, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler öğretmenliği son sınıfa devam eden 12 öğretmen adayının görüşleriyle sınırlıdır. Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adayının kendisinden, bulundukları sınıfın öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından ve okul yönetiminden kaynaklanan problemlerin neler olduğu ve öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüş ve önerileri tartışılmıştır.

1. Öğretmen adayından kaynaklanan problemler nelerdir?

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı problemlere ilişkin görüşler; uygulama konularıyla ilgili bilgi eksikliği, sınıf yönetimi, okula uyum sağlama, rol karmaşası, zamanı iyi kullanamama, öğrenciler, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim kurma ve ekonomik problemler başlıkları altında toplanabilir. Bilgi eksikliği başlığı ele alındığında, öğretmen adaylarından sekizi davranış kontrolü, dördü beceri öğretimi, ikisi ise kavram öğretimi konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Ergenekon, vd. (2008: 871)'nin yaptıkları çalışmada da bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiş ve öğretmen adayları, davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulamayı, en zor uygulama olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bilgi eksikliği, uygulama sürecinde davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulamayı, kavram ve beceri öğretimi yapmayı daha güç hale getirmiştir. Ayrıca, Yeşilyurt ve Semerci (2011: 9) diğer öğretmenlik dallarındaki adaylarla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarında bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşandığını ortaya koymuşlardır. Yine Ergenekon vd.(2008: 867)'nin yaptığı çalışmada okula uyum sağlama ve okul yönetimiyle iletişim kurma sorunları yaşadıklarını belirten az sayıda da olsa öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu sonuçta bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Bural ve Avşaroğlu (2012: 9)'nun

öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının kontrol etmede sorunlar yaşadıklarını belirttiği çalışmasındaki bu bulgu ile araştırma bulguları birbiriyle paralellik göstermektedir.

Henry ve Weber (2010: 307) ve Ralph (2003: 35) uygulama döneminin üniversitenin herhangi bir döneminden daha masraflı olabileceğini bu nedenle "ekonomik sorunlar" yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da ekonomik sorunlar yaşadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. *Bu tür problemlerin önüne geçilmesi için uygulama öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni bu konuda duyarlı olmalı ve öğretmen adayına tutarlı harcamalar yapma konusunda rehberlik etmelidirler.* Yine Henry ve Weber (2010: 322), öğretmen adaylarının okulu ve öğrencileri tanımadığı ve okulun işleyişini bilmedikleri için "okula uyum sağlamada" ve öğretmen adaylarının okul dışında yapılacak etkinlikler, bölüm derslerinin ek gerekliliği, yarım gün işte çalışmak zorunda olmak gibi nedenlerden ötürü "zamanlama" gibi sorunlar yaşayacaklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ne öğretmen ne öğrenci olamamasından kaynaklanan "rol karmaşasına" düştüklerini (Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn, 2003: 41) ve "sınıf yönetimiyle (Henry ve Weber, 2010: 330; Romano ve Gibson, 2006: 4; Kilgore vd., 2003: 40) ilgili sorunlar yaşadığını belirten kaynaklar da bulunmaktadır. Bu araştırmada da sınıf yönetimi, okula uyum sağlama, rol karmaşası yaşama gibi sorunlar yaşadıklarıyla ilgili benzer görüşü belirten öğrencilerin bulunması dikkat çekmektedir. *Bunlar uygulama öğrencisinden kaynaklanan problemler olduğu için, uygulama öğretim elemanı bu tür problemlerin farkında olmayabilir. Bu nedenle uygulama öğretim elemanları uygulama yürütürken bu tür problemlere ilişkin de gözlemler yapmalı ve öğretmen adayına bu problemlerin üstesinden gelmede yardımcı olmalıdır.*

2. Uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemler nelerdir?

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşler; alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeyi ve öğretmenlerin öğretmen adayına bakış açısının olumsuz olması başlıkları altında toplanabilir. Görüşülen on öğretmen adayı, bulundukları sınıfın öğretmenlerinden alan dışı olan öğretmenlerin bilgi düzeylerini problem olarak ifade etmişlerdir. Özel eğitim okullarına bakıldığında farklı branşlarda öğretmenlerin alan değişikliği ile bu okullara yerleştirildiği görülmektedir. Bu noktada on öğretmen adayının, yerleştirilen öğretmenlerin bilgi düzeyini bir problem olarak görmesi şaşırtıcı değildir. Ayrıca, Özen vd. (2009: 191) ve Bural ve Avşaroğlu (2012: 10) nun yaptıkları öğretmen adayları tarafından sınıf öğretmenleri ile iletişim sorunları yaşadıklarının dile getirildiği çalışmalar ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Conderman vd. (2005: 9) ve Woods ve Weasmer (2003: 687-688) uygulama sürecinde arzu edilen başarıyı yakalamak için sınıf öğretmeninin iyi bir plan yapması ve bu planı sistemli bir şekilde uygulamaya koyması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Conderman vd. (2005: 9) bunun ekstra iş ve zaman anlamına geldiğinden, bazı öğretmenlerin uygulama öğrencileri hakkında olumsuz bakış açısı geliştirebileceğini ve sınıflarında olmalarını istemeyeceğini belirtmiştir. *Uygulama öğretim elemanı, uygulamayı planlarken bu tür problemlerin çıkabileceğini göz ardı etmemeli, öğretmen adayını yerleştireceği sınıfta öncelikli olarak bu işi yapmaya istekli ve sürece katkısının olacağını düşündüğü öğretmenleri seçerek işe başlamalı, sınıfa yerleştirmeden önce bu öğretmenlerle işbirliğine geçmeli ve öğretmen adayının başarısını artıracak şekilde birlikte hedefler koymalıdır.*

3. Uygulama öğretim elemanlarından kaynaklanan problemler nelerdir?

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları uygulama danışmanlarının zaman konusundaki sıkıntılarını ve beklentilerini yüksek tutmalarını bir problem olarak görmektedirler. Uygulama danışmanlarına düşen öğrenci sayısı dikkate alındığında, dönüt ve düzeltmelere ayrılan zamanın öğretmen adayları tarafından problem olarak görülmesi doğaldır. Bu bulgu Conderman vd. (2005: 9), Woods ve Weasmer (2003: 683), ile Yapıcı ve Yapıcı (2004: 58)'nın yaptıkları

çalışmalardaki bulgularla da paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerektiği belirtilmiştir. *Bu doğrultuda öğretim elemanı az, ancak öğrenci sayısı fazla olan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarına, bir öğretmen adayına ayrılan sürenin artırılması amacıyla son sınıfa uygulamaya ilişkin seminer dersleri konulabilir ve öğretmenlik uygulamasında teknoloji kullanımı ile ilgili alan yazın incelenerek, daha kısa sürede etkili dönütler vermeyi sağlayacak şekilde öğretmenlik uygulaması dersleri yeniden planlanabilir.*

4. Uygulama yapılan okulların yönetiminden kaynaklanan problemler nelerdir?

Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, okul yönetiminden kaynaklanan problemlerdir. Okul yönetiminin öğretmen adaylarına bakış açısı ve okul kullanım alanlarının öğretmen adayları için kısıtlanması problemi dört öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir. Özen vd. (2009: 193)'nin de yaptıkları çalışmada, bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde öğretmen adayları, okul yönetiminin kendilerine güler yüzlü davranmadıklarını ve okulda üstlendikleri roller için daha çok teşekkür etmelerini sağlayacak olumlu bakış açısı içinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama okullarında karşılaşılan bu problemler bu okullarda uygulama yapan öğretmen adayı sayısının fazla olmasından kaynaklı olabilir. *Bu noktada okul ve fakülte işbirliğinin güçlendirilmesi, beklentilerin karşılıklı ifade edilmesi ve uygulama okulları sayısının artırılması öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri azaltabilir.* Alan yazında fakülte ve okul işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapan araştırmalara da rastlanmıştır. Ancak bu araştırmalar zihin engelliler öğretmenliğinden daha çok diğer öğretmenlik dallarıyla ilişkili çalışmalardır (Yeşilyurt ve Semerci, 2011: 20; Dursun ve Kuzu, 2008: 175; Sılay ve Gök, 2004: 7).

5. Uygulamaya yönelik öneriler nelerdir?

Uygulamaya yönelik önerilere bakıldığında ise farklı okullarda uygulama çalışmalarının sağlanması öğretmen adayları tarafından bir öneri olarak getirilmiştir. Ergenekon vd. (2008: 876)'nin yaptıkları çalışmada da bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarından bir tanesi uygulama okullarının daha fazla uygulama sürecine hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. *Bu öneri çerçevesinde fakültelerdeki uygulamadan sorumlu kişilerce, okul yönetimi ve uygulama sınıf öğretmeninin bu sürece daha etkin katılımını sağlamak amacıyla, uygulama başlamadan önce sürece hazırlayan bilgilendirici toplantılar yapılabilir ve bu kişilerin uygulamadaki rollerini açıklayan okul yönetimi ve sınıf öğretmeni için ayrı ayrı uygulama el rehberleri hazırlanabilir.*

Bu araştırma bulguları ve alan yazında yer alan diğer araştırmalardan da anlaşıldığı gibi öğretmen adayları, öğrencilik rolünden öğretmenlik rolüne geçişte kendilerinden, uygulama yaptıkları sınıf öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından ve okul yönetiminden kaynaklı birçok problemle karşı karşıya kalabilirler. *Bu nedenle bir takım işi olan öğretmenlik uygulaması derslerinde, takım üyeleri biraya gelerek öğretmen adayında arzu edecek başarıyı sağlayacak şekilde hedefler koymalı, bu hedeflere ulaşılması için iyi bir plan yapmalı ve bu plan doğrultusunda işbirliği içinde çalışmalıdır.* Bu amaca hizmet etmesi için ileri araştırmalarda Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarında yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriği ve planlanmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin alınması önerilebilir. Ayrıca, uygulamada çıkabilecek muhtemel problemlere ilişkin uygulama sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve okul yönetiminin görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

BURAL, Bekir & AVŞAROĞLU, Selahattin (2012). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Adayları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education 1* (2), 1-13.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru; AKGÜN, Özcan E; KARADENİZ, Şirin & DEMİREL, Funda (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

CONDERMAN, Greg; MORİN, Joe, & STEPHENS, J. Todd (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure, 49*(3), 5-10.

DURSUN, Ö. Özgür & KUZU, Abdullah (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* (25), 159–178.

ERGENEKON, Yasemin; ÖZEN, Arzu & BATU, Sema (2008). Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Th eory & Practice, 8* (3) 857-891

HENRY, Marvin A., & WEBER, Ann (2010). *Supervising Student Teachers- The Professional Way* (7.ed.). Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

KALE, Mustafa (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 9*(2), 255-280.

KİLGORE, Karen; GRİFFİN, Cynthia; OTİS-WİLBORN, Amy, & WİNN, Judy (2003). The Problems of Beginnig Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factos Influencing Their Work. *Action in Teacher Education, 25*(1), 38-47.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Edit: Hasan Bacanlı). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZEN, Arzu; ERGENOKON, Yasemin & BATU, Sema (2009). Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Uygulama Okulları ve Uygulama Sınıf Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Üniveristesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 185-200.

RALPH, Edwin G. (2003). Promoting Teaching in Schools Rural Schools. *Journal of Teaching & Learning, 2*(2), 23-39.

……. (2004). Interns' and Cooperating Teachers' Concerns During the Extended Practicum. *Alberta Journal of Educational Research, 50* (4), 411-429).

ROMANO, Molly & GİBSON, Peggy (2006) Beginning Teacher Successes and Struggles An Elemantary Teacher's Reflections on the First Year of Teaching. *The Prefessional Educator,28*(1), 1-26.

ROSENBERG, Michael. S.; O'SHEA, Lawrence & O'SHEA, Dorothy J.(2002). *Student to Master Teacher: A Practical Guide Educating Students with Special Education* (3rd ed). Columbus, Ohio: Merril Prentice-Hall.

SILAY, İlhan & GÖK, Tolga (2004). *Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

SİMMONS, P. E.; EMORY, A.; CARTER, T.; COKER, T.; FİNNEGAN, B.; CROCKETT, D.; RİCHARDSON, L.; YAGER, R.; CRAVEN,J.; TİLLOTSON, J.; BRUNKHORST, H., TWİEST, M., HOSSAİN, K., GALLAGER, J., DUGGAN-HAAS, D.; PARKER, J.; CAJAS, F., ALSHANNAG, Q.; MCGLAMERY, S.; KROCKOVER, G., ADAMS, P.; SPECTOR, B.; LA PORTA, T., JAMES,B.; REARDEN, K. & LABUDA, K. (1999). Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching, 36,* 930-954.

SİNCLAİR, Catherine; MUNNS, Geof & WOODWARD, Helen (2005). Get real: Making Problematic the Pathway into the Teaching Profession. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education, 33*(2), 209-222.

ŞAHİN, Ersin & ÖZKILIÇ, Rüçhan (2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarını Uygulama Dersleri için Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 115-133.

WOODS, Amelia M., & WEASMER, Jerie (2003). Great Expectations for Student Teachers Expilicit and Implied. *Education,123*(4), 681-688.

YAPICI, Şenay & YAPICI, Mehmet (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online, 3*(2), 54-59.

YEŞİLYURT, Etem & SEMERCİ, Çetin (2011). Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Bakış Dergisi, 27,* 1-23.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 141-159, ANKARA-TURKEY

THE EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION COURSES IN TERMS OF EDUCATIONAL ATTAINMENTS OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS*

*Esra ALTINTAŞ***

*Sare ŞENGÜL***

ABSTRACT

The purpose of this research is to define the level of attainments acquired by elementary school pre-service mathematics teachers within the scope of special education lesson which was carried out with these teachers. This study is of importance in terms of informing pre-service teachers about mainstreaming within the scope of special education course carried out with primary mathematics pre-service teachers and determining the reflections of this course on the attitudes of pre-service teachers regarding the subject. Also, It is thought that one of the researchers who participated in this study has a mainstreamed child and at the same time they are working in the Primary Mathematics Teaching Department are important factors in terms of the study. With this, this study is important in terms of seeing the efforts, difficulties and troubles of someone who experienced closely things about mainstreaming subject and especially determining the things that can be done for mainstreamed students in the field of mathematics and it is thought that this study can make great contributions to the literature. The design of 'pretest-posttest with single group' was used among quantitative data collection tools in the present study. This study was carried out with 38 pre-service teachers. Two different data collection instruments were used for the solutions of the problems discussed in this study. These instruments are 'Knowing the Basic Concepts about Mainstreaming Students (Form 1)' and 'Perceiving Mainstreaming Students and their Families and the Ability to Find Solutions' (Form2)' forms. Research applications were carried out during 14 weeks in the fall semester of 2010-2011 academic years within the scope of special education course. This study increased pre-service teachers' abilities of "Knowing basic concepts regarding mainstreaming", "The ability of knowing the legal rights of mainstreaming students and the ability to asking for these rights", "The ability of feeling empathy with the families of mainstreaming students", "The ability of finding solutions to problems as future teacher or school administrator ", "The ability of feeling self-sufficient about special needs education in the field of mathematics" and "Types of perceiving mainstreaming students".

---

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

** Arş. Gör. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: hoca_kafkas@hotmail.com

** Doç. Dr. M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Mat.Öğrt., El-mek: zsengul@marmara.edu.tr

Key Words: Special education, pre-service mathematics teachers, mainstreaming, educational attaintment

ÖZEL EĞİTİM DERSLERİNİN İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAZANIMLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında öğretmen adaylarının elde ettiği kazanımları belirlemektir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında kaynaştırmayla ilgili olarak öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve bu dersin öğretmen adaylarının konuya ilişkin kazanımlarına yansımalarının belirlenmesi bakımından çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmada rol alan araştırmacılardan birinin kaynaştırma bir çocuğa sahip olması ve aynı zamanda araştırmacıların İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim matematik öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapıyor olmalarının da çalışma açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu sayede kaynaştırma konusunda bunu en yakından tecrübe etmiş bir kişinin yaşadığı sıkıntılar, zorluklar ve edilen mücadelelerin görülmesi ve özellikle de matematik alanında kaynaştırma öğrenciler için neler yapılabileceğinin belirlenmesi bakımından araştırma önemlidir ve alanyazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden "Tek grup öntest-sontest" deseni kullanılmıştır. Araştırma 38 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan problemlerin çözümüne yönelik iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar "Kaynaştırma öğrencileri ile İlgili Temel Kavramları Bilme" (Form 1) formu ve "Kaynaştırma Öğrencileri ve Ailelerini Algılama ve Sorunlara Çözüm Getirebilme" (Form 2) formu" 'dur. Araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar 2010-2011 akademik yılı güz döneminde, Özel Eğitim dersi kapsamında 14 hafta süresince yürütülmüştür. Araştırma kapsamında yapılan çalışma ilköğretim matematik öğretmen adaylarının "Kaynaştırmayla ilgili temel kavramları bilme", "Kaynaştırma öğrencilerin yasal haklarının neler olduğunu bilme veya takip edebilme" "Kaynaştırma öğrencilerin aileleriyle empati kurma", "Gelecekte bir öğretmen veya bir okul idarecisi olarak sorunlara çözüm getirebilme", "Kendisini özel eğitim konusunda matematik alanında yeterli görme" becerilerini ve "Kaynaştırma öğrencileri algılama düzeyleri" ni arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, matematik öğretmen adayları, kaynaştırma, eğitimsel kazanım

Introduction

Recently, together with the importance provided for special education, the subject of mainstreaming "children who need special education" together with normally developing children started to gain importance. Formerly, while the idea that children who need special education

should live in isolation from society and should receive a separate education was advocated, this idea was put aside later on and then the idea of teaching children who need special education to live in the society and to socialize with other children in the society took place instead of that idea. Garrison and Hamill stated in their research which was carried out in 1971 that there was no difference between isolating mentally disabled children from society and teaching them in special education classrooms which were prepared only for those children (Metin 1972).

According to the law no.2916 for Children who need special education, children who need special education are specified as children who cannot benefit of normal education services in the age group between 4-18 because of their extra-ordinary differences in body, mind, sprit, social and health features and statues. The education provided for those children is defined as special education. According to the definition stated in the law, special education is a teaching which is carried out in a suitable environment for the needs and disabilities of children with educational programs that are particularly prepared for those children and with teachers who are particularly trained for the education of children who need special education (URL-2).

In our country, three types of teaching methods are used for children who need special education in primary. They are; mainstreaming, special education schools and special education classrooms (Sanioğlu, Büyükkaragöz, Duman and Sarı 2008). Mainstreaming education is defined as integrating especially appropriate children who need special education with their educationally and socially normal peers under the responsibility of normal and special education personnel within the framework of individual educational programs (Balaban, Yılmaz and Yıldızbaş 2009).

The main objective of mainstreaming education is to provide social acceptance continually starting from childhood period for children who need special education and reintegrate them to the society (Metin 1997). It is advocated that the friends of children with social disabilities are positive models in mainstreaming environments for those children so children acquire social behaviors and this also increase the probability of their acceptance by their friends (Merrel and Gimpel 1998), in addition to that mainstreaming education help them to acquire many skills on the other fields other than social development (Balaban and others 2009).

The mainstreaming is defined as 'special education application which is based on educating children with special needs together with their peers who do not have disadvantages in public and private pre-school, primary, secondary schools and non-formal institutions and providing additional support' in Special Education Services Regulation (2006) (Çelik and Eratay 2007). If the mainstreaming is realized in suitable conditions, it can be thought that children who need special education can easily be located at the same classroom environments and their needs can be met (Öncül and Batu 2005).

The mainstreaming practice was started at every phase of primary education in our country in 1983 in accordance with the 4th article of Children Who Need Special Education Law (Balaban and others 2009). The individuals who need special education are protected with Special Education Law no. 573 in our country. This law regulates the special education services (Cavkaytar 2006) and by the law 'the education of children who need special education is carried out with their peers according to individual training plans at each phases of all kind schools and institutions by using suitable methods and techniques' (Article No:12) (URL-1).

Although the basic principles of mainstream practice is stated clearly at the codes, this model still cannot be implemented as it should be in our country; mainstreaming is generally accepted as only "placing those children into the classrooms where their peers exist" and the whole responsibility of the implementation is assigned to only class teachers. Yet, what is meant by

mainstreaming is not only "placing students into regular classrooms" but also it is a complex and ongoing teaching and learning process with a philosophy behind (Sucuoğlu 2006).

The basic problem for students who need special education is to adopt themselves to the society and being a productive person. However, for achieving this objective, the society should accept children who need special education and they need to show positive reactions towards them (Balaban and others 2009 cited from Kayaoğlu 1999). In this sense, most of the responsibility is on teachers in the education of children who need special education and in their adaptation to the society (Balaban and others 2009 cited from Rizzo 1985). The success of special education and the future practice depends on determining the attitudes of teachers towards mainstreaming education as primary and the most important factor. Because, the thesis of "the success of mainstreaming programs can be in danger with the attitudes of teachers" preserves its validity today (Sargın and Sünbül 2002, cited from Atay 1995).

A successful integration mostly depends on teachers'' positive reactions to their professions and their attitudes towards mainstreamed students (URL-3; Sünbül and Sargın 2002; Parasuram 2006). The attitudes of teachers not only determine the relationship between the teacher and mainstreamed student but also it has an important role in creating an expectancy for the success of mainstreamed students and in the attitudes of other students towards them (Horne 1985). As the development of students with disabilities is getting better, the teaching will be more enjoyable for the teacher who sees the development of his/her student with disabilities better (Çelik and Eratay 2007).

For a mainstreaming environment as well as the physical structure of the classroom and the school, number of students per classroom, curriculum, the skills and capacities of the personnel who will work, equipment and tools, the attitudes of the people who exist in this environment and how much they are ready to implement such a program should also be evaluated. The positive attitudes towards students who need special education is extremely important in adopting the view that the individuals with inabilities should receive education together with their normal peers at the same environment as much as possible and in the success of these kind of programs (Şenel 1996, cited in Johnson and Johnson 1984).

Training pre-service teachers about the teaching of mainstreamed students in regular classrooms takes an important part in teacher training programs. Reynold and Bitch (1977) state that teachers want to take training before they receive mainstreamed students in their classrooms and they also advocate that training pre-service teachers about this subject is a necessity (Hoover and Cessna 1984).

For the reasons stated above, developing positive attitudes towards children who need special education should be an important part of pre-service teachers' training. The teacher training which realizes insufficiencies and appropriate strategies for students with inabilities has a positive effect on success. It is probable to be unsuccessful for teachers who have negative attitudes towards children who need special education or who did not trained with appropriate strategies (Sze 2009). The studies carried out about this subject within our country and abroad summarized below.

It is concluded that having mainstreaming courses or having mainstreamed students in the classroom cause positive changes and provide more positive point of views on the attitudes of teachers and pre-service teacher regarding mainstreaming (Güven and Çevik 2011; Diken and Sucuoğlu 1999; McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland 2001; Akman and Okyay 2004; Elhoweris and Alsheikh 2006; Rakap and Kaczmarek 2010; Ünal 2010; Bilen 2007; Sze 2009; Stone and Brown 1986), the pre-service teachers who have mainstreaming courses can perceive better to develop classroom management skills and the skills of children who needs special

education and in general education concerns and oppositions against mainstreaming is getting decreased (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey and Simon 2005).

It was seen that teachers are insufficient to support children who needs special education, they do not agree with the definition of mainstreaming education, they cannot fully use individual training plans, they do not spend enough time for mainstreaming education, they do not have enough experiences for this subject, they have lack of information about mainstreaming and special needs education (Ünal 2010; Altun and Gülben 2009). In order to get rid of the difficulties happening in mainstreaming education, on one side in service teacher training courses should continue and on the other side theoretical and practical courses regarding mainstreaming education and education of children who need special education should be provided to pre-service teachers before they start their carreers (Kargın 2004).

When we analyzed the studies conducted on this subject, it was seen that mostly studies were carried out with classroom teachers, pre-school teachers, music teachers, pre-service teachers who are studying in educational faculties and postgraduate pre-service teachers and in these studies generally control group with pre-test and post-test model or relational scanning method were used. It was determined that teachers had lack of information and did not have enough experience about mainstreaming and special needs educations. A study for determining knowledge levels of primary school mathematics teachers has not been seen. Generally, similar studies can be found with departments such as classroom teachers and pre-school teachers but not too much. This study was carried out in order to fulfill such necessity.

The problem sentence of the study was determined as 'Which education attainments were acquired by primary school pre-service teachers as a result of the informative studies regarding mainstreaming education within the scope of special needs education course?' by moving from the point of view that it is necessary to train pre-service teachers before teachers to reduce the barriers in front of children who need special education and it necessary to create an awareness in the first place by determining their point of views towards mainstreaming.

Purpose of the Study

The purpose of this research is to define the level of attainments acquired by primary school pre-service mathematics teachers within the scope of special education lesson which was carried out with these teachers.

Depending on that purpose the answers for the following questions have been searched:

1. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teachers to develop 'their skills of knowing the basic terms of special education'?

2. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teacher to develop 'their skills of feeling empathy with their families'?

3. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teachers to develop 'their skills of solving problems as teachers or school administrators in the future'?

4. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teachers' to develop 'their skill of self-satisfaction as special educators in maths'?

5. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teachers to develop 'their skills of knowing and staying updated on what the legal rights of the special education students are'?

6. Was the study carried out within the scope of this research efficient for the pre-service teachers' to develop 'their level of understanding the special education students'?

The Importance of the Study

The special education course added to curriculum in 2009-2010 academic years for the first time for different departments of educational faculties and this course is being taught to senior students of primary mathematics teaching department. Nowadays, mainstreaming applications in the field of special education is getting much more importance. Many studies were carried out about this subject. However, it is seen that there are not plenty of studies which provide solution strategies about what to do for making mainstreaming studies more effective and successful. This study is important in terms of informing pre-service teachers about mainstreaming within the scope of special education course carried out with primary mathematics pre-service teachers and determining the reflections of this course on the attitudes of pre-service teachers regarding the subject.

It is thought that the study is important since it was carried out with primary mathematics pre-service teachers in relation with special education course which is recently added to curriculum of primary mathematics teaching department and it is expected from the study to offer an insight to pre-service teachers for the future. The study which can be evaluated as an in-service teacher training to pre-service teachers can provide a guidance for preparing them to the future, a resource when they face with mainstreamed students, a change in their point of views by raising awareness, a guidance for them about finding something positive even from negative situations and something which does not let them to be insensitive. Teachers have great roles in successful mainstreaming practices. For this, teachers need to be informed about mainstreaming. Especially, teachers who started their professions with fully equipped about this subject are needed. This can be possible, when you make pre-service teachers ready for their professions by informing them about this subject.

It is thought that one of the researchers who participated in this study has a mainstreamed child and at the same time they are working in the Primary Mathematics Teaching Department are important factors in terms of the study. With this, this study is important in terms of seeing the efforts, difficulties and troubles of someone who experienced closely things about mainstreaming subject and especially determining the things that can be done for mainstreamed students in the field of mathematics and it is thought that this study can make great contributions to the literature.

Method

In this part, the research model of the study is explained, the information about data collection instruments of the study, sample group participated to the study, data analysis techniques and the implementation process is provided.

The Research Model

In this study, it was aimed to analyze the educational attainments acquired by pre-service teachers before and after the informative studies about mainstreaming within the scope of special education courses carried out with primary mathematics pre-service teachers. With this purpose, the design of ‘pretest-posttest with single group’ was used among quantitative data collection tools. In this design, the effect of experimental procedure is tested with a study on a single group. The

measurements regarding the dependent variable of experimental subjects are collected by using the same testing instruments and with the same experimental subjects which is called as pre-test before the study and post-test after the study. The figurative notation of the experiment is as in the following. In the design the significance of the difference (O_1-O_2) between pre-test and post-test values which belongs to a single group (G) is tested (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel 2011).

Group	Pre-Test	Process	Post-test
G	O_1	X	O_2

The Sample of the Study

This study was carried out with 38 pre-service teachers, 18 (47%) female and 20 (53%) male who are senior students in Marmara University, Educational Faculty, and Teaching Primary School Mathematics Department in 2010-2011 academic years during fall semester.

Data Collection Instruments

Two different data collection instruments were used for the solutions of the problems discussed in this study. These instruments are 'Knowing the Basic Concepts about Mainstreaming Students (Form 1)' and 'Perceiving Mainstreaming Students and their Families and the Ability to Find Solutions' (Form2)' forms.

The form of 'Knowing the Basic Concepts about Mainstreaming Students' consists of 11 questions under 2 categories. The form of 'Perceiving Mainstreaming Students and their Families and the Ability to Find Solutions' consists of 10 questions under 4 categories. The questions in these forms were prepared by the researcher and they were edited according to the opinions of two special education specialist and 2 special education teachers.

Form1 (Appendix 1) was constructed under the basic headings as in the following:

1. The ability of knowing the basic terms of special training

1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th questions

(*Who are these children who need special education?...)*

2. The ability of knowing the legal rights of mainstreaming students and the ability to asking for these rights.

9th, 10th and 11th Questions

(What are the recent legal developments regarding mainstreaming in our country?...)

Form 2 (Appendix 2) was constructed under the basic headings as in the following:

1. The ability of feeling empathy with the families of mainstreaming students

1st, 2nd and 3rd questions

(What would you expect from administrators or teachers of the school if you had a relative who would enter mainstreaming classroom?...)

2. The ability of finding solutions to problems as a teacher or school administrator in the future

4th 5th 6th and 7th questions

(What do you think about the things that you can do for mainstreaming students?...)

3. The ability of feeling self-sufficient about special education in the field of mathematics

8th question

(Is it necessary to make a separate lesson plan for mainstreaming students? Do you think that you have enough information about this subject? If you do not, what are your deficiencies? Please explain...)

4. Types of perceiving mainstreaming students

9th and 10th questions

(Is there anybody who needs special needs around you? If there is, what are their problems?...)

With the help of these forms (Form1- Form 2), it was aimed to learn the opinions of pre-service teachers about finding solutions and perceiving mainstreaming students and their families and their basic information levels on mainstreaming subject.

The Implementation Process

Research applications were carried out during 14 weeks in the fall semester of 2010-2011 academic years within the scope of special education course. Special education course is being taught theoretically 2 hours in a week. Form 1 and Form 2 were used as pre-test for students and same forms were used for the same students as post-test at the end of the semester. By using the same forms the students' information levels and their abilities of finding solutions and perceiving mainstreaming students and their families were tested before and after implementation process. Within scope of special education course, during the first 3 weeks (6 hours) researchers provided general information as a part of the course and later on students presented the subjects which were assigned to them by forming groups and finally submitted their reports. The students were asked to form groups with their friends as they wish and to name their groups. In this sense, students created 9 groups and the subjects were distributed. While distributing subjects, instead of desires of students, the subjects were distributed by drawing lots and the presentation days were decided according to the weeks.

While students were preparing their reports, they made observations, audio and video recordings, interviews with the institutions that they visited and document analysis about their subjects. It was paid attention for all groups that the content of their presentations were rich in this sense.

Each group was asked to visit schools and special education centers which were matched to their subjects and to express their observations from there. Besides, they were asked to observe disabled individuals according to their subjects, to get information from experts about this subject, to make video recordings, to prepare their presentations by collecting detailed information about their subjects and to submit a report at the end of the semester. Evaluations of the presentations were made depending on a certain criteria set by the researchers by following the presentations prepared by students.

The reason for asking students to search their subjects and to prepare presentations about them is to provide them to receive first hand information and from authorized people about children who have special needs, to observe these kinds of children on site, to breathe the same air by coming together with these children, to think about the education and situation of these children,

to raise awareness, to be able to put themselves in their places. Besides, with the presentation of each group, it was aimed to get the opportunities such as increasing knowledge about special education, seeing the realities of life, feeling empathy with others, preparing himself or herself to the future as pre-service teacher, thinking about what to do when encountering with these children, thinking about how to give hope to these children and their families, seeing the mistakes and not repeating theme, being able to look at future with hope and seeing the light when there is no hope. In addition to that, one of the researchers shared his/her personal experiences about this subject with the classroom since he/she has a mainstreamed child during this process.

Data Analysis

During the analysis of the data obtained from Form 1 and Form 2, percentages and frequency distributions of the answers were used. The answers given for the questions used in Form 1 were evaluated as "he/she can make the definition – he/she cannot make the definition' and 'sufficient-insufficient. The answers given for the questions used in Form 2 were evaluated as "yes-no', 'positive-negative' and 'he/she can guess- he/she cannot guess' and 'sufficient-insufficient'. The purpose of "he/she can make the definition – he/she cannot make the definition' evaluation is to determine whether students can make asked definitions correctly or not. The students who could make the definitions according to the content of Special Needs Education course were evaluated as he/she can make the definition' and students who could not make the definitions as he/she cannot make the definition'. The purpose of 'sufficient-insufficient' evaluation is to determine whether students can give sufficient answers to the questions with the scope of special needs education course or not. The questions which were expected to be answered as yes or no were evaluated accordingly. The questions were also evaluated as 'positive and negative' by considering whether the answers were in favor of mainstreaming students or not. The questions were also evaluated as he/she can guess- he/she cannot guess by considering whether questions were guessed correctly or not. These categories were determined by researchers together with two special needs educations specialist.

Results

The frequency and percentage distribution of the answers given for questions regarding the basic titles stated in Form 1 displayed in Table 1 and Table 2. The distributions according to pre-test and post-test of the answers given for the questions regarding the 'The ability of knowing basic principles of basic concepts' title displayed in Table 1.

Table 1: The distribution of answers given for the questions regarding the 'ability of knowing basic concepts about mainstreaming' main title according to pre-test and post-test

Item Number	Pre-test				Post-test			
	He/she can define		He/she cannot define		He/she can define		He/she cannot define	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
1	12	31	26	69	32	84	6	16
2	16	42	22	58	38	100	0	0
3	5	13	33	87	38	100	0	0
4	12	31	26	69	38	100	0	0
5	9	23	29	77	31	81	7	19
6	11	28	27	72	38	100	0	0
7	8	21	30	79	30	78	8	22
8	17	44	21	56	38	100	0	0

According to Table 1, While 12 students could make the definition asked in the first question 'Who are these children who need special education? 26 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, 32 students could make this definition and 6 students could not make any definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below

'Children who need special education are the ones who have disadvantages in one or more fields.' (Pre-test)

'They are children who have deficiencies or extra abilities from the time they born and emerged later on. These things can be mental or physical.' (Post-test).

While 16 students could make the definition asked in the second question 'What does deficiency mean? 22 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, all students could make this definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'They are the deficiencies that individuals have from the time they born.' (Pre-test)

'I think a deficiency is an act when an individual cannot make complete sentences. It is something that prevents you from following normal daily routine' (Post-test)

While 5 students could make the definition asked in the third question (What does handicap mean?) 33 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, all students could make this definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

It is dysfunction of some parts of the body which are used in daily life.' (Pre-test)

A handicap is something which restricts people from doing things that they are doing in their daily lives. For example, if you did not have suitable buses for individuals who have walking deficiencies, it would turn into a handicap.' (Post-test)

While 12 students could make the definition asked in the fourth question (Is having deficiencies a handicap?), 26 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, all students could make this definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

If we need to explain this with an example, a deaf people have hearing deficiency.' (Pre-test)

There is not rule which say a deficiency means handicap. The society creates the handicaps. If the society provides necessary conditions, deficiencies will not turn into handicaps.' (Post-test)

While 9 students could make the definition asked in the fifth question (What are the sub-groups of children who have special needs?), 29 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, 31 students could make this definition and 7 of them could not make the definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'The ones who have learning disabilities' (Pre-test)

'Mental disabilities, visually impaired individuals, hearing impairment, physically handicapped individuals, gifted individuals, individuals who have behavioural and emotional disorders' (Post-test)

While 11 students could make the definition asked in the sixth question (What is special needs education?), 27 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, all students could make this definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'The education for handicapped students' (Pre-test)

It is the type of education which should be provided for handicapped or gifted individuals' (Post-test)

While 8 students could make the definition asked in the seventh question (What makes special education special?), 30 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, 30 students could make this definition and 8 of them could not make the definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'It is learning how to address individuals with special needs' (Pre-test)

'It is providing special education which is specific to that individual' (Post-test)

While 17 students could make the definition asked in the eighth question (What is mainstreaming?), 21 students could not make any definition in the pre-test. However in the post-test, all students could make this definition. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'Having students who have different deficiencies in one classroom' (Pre-test)

'Having students who need special education together with other students to improve the abilities of students who need special education' (Post-test)

As you can see, the number of students who could make the definition is less than students who could not in pre-test. However, the situation is completely opposite in the post test. This shows the fact that studies under the scope of this research increased students' "Abilities of knowing the basic concepts about mainstreaming'. It is thought that informative studies carried out within the scope of special needs education course, informing all students with the help of group works for different handicapped groups and one to one observations of pre-service teachers within the scope of this study have an effect on this subject.

In the Table 2, The distribution of answers given for the questions regarding the 'The ability of knowing the legal rights of mainstreaming students and the ability to asking for these rights' main title according to pre-test and post-test are given.

Table 2: The distribution of answers given for the questions regarding the 'The ability of knowing the legal rights of mainstreaming students and the ability to asking for these rights' main title according to pre-test and post-test

	Pre-test				Post-test			
Item Number	Sufficient		Insufficient		Sufficient		Insufficient	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
9	7	18	31	82	32	84	6	16
10	4	10	34	90	29	77	9	23
11	4	10	34	90	38	100	0	0

According to Table 2, for the ninth question (Is there any ordinance for children who needs special education? If there is any, what do you know about it?) in pre-test the answers of 7 students were accepted as sufficient and 31 answers were accepted as insufficient. However, in post-test 28 of the answers were accepted as sufficient and 10 of them were accepted as insufficient. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

'I am not sure but I believe there is. I do not know the content' (Pre-test)

'Yes, there is one. Special needs education ordinance gives us information about mainstreaming students, things to pay attention while teaching with these children and individualized educational programs' (Post-test)

For the tenth question (What are the recent legal developments regarding mainstreaming in our country?) in pre-test the answers of 4 students were accepted as sufficient and 34 answers were accepted as insufficient. However, in post-test 29 of the answers were accepted as sufficient and 9 of them were accepted as insufficient. The answers of a pre-service teacher for this question in the pre- test and post- test are stated below.

"Unfortunately I have no information" (Pre-test)

"After a disabled student went to Guidance and Research Centre and the type of deficiency of that student was determined, trainable students can study in the full time or half time classes. If there is a mainstreaming student in the primary and secondary classrooms, there need to be 35 students in one class but if there are 2 mainstreaming students, class size must be maximum 25 students." (Post test)

"Are there any deficiencies in our country about special needs education? If there are any what are those? Specify them. Among the answers provided for the (11th Question)", 4 of them were accepted as sufficient and 34 of them were accepted as insufficient. But in the post- test, all the answers of this question were accepted as sufficient. In the following, the answers of a pre-service teacher given for this question were stated.

"I have not got enough information about this subject." (Pre-test)

"I have lots of knowledge about that. The simplest example; the elevators which belongs to disabled people has just started to be constructed on the footbridges. Parents of the mentally retarded people must be stopped to spend lots of money for their children. That special education should be supported by the government and the special education department should be generalized in the universities."(Post- test)

As it can be seen, while the answers of the students in the pre-test were not sufficient, in the post- test answers were accepted as sufficient. And this shows the fact that students' "Abilities of knowing what the mainstreaming students' legal rights are and asking for those rights" are increased thanks to the studies carried out within the scope of this research. It is thought that the observations of pre-service teachers during their meetings with institutions where they visited for research and their interviews with teachers and the families have an effect on this subject.

The frequency distributions and percentages of the answers regarding the questions about the main titles in the From 2 are stated in Table 6, Table 7, Table 8 and Table 9.

In the Table 3, The distribution of answers given for the questions regarding the 'students' abilities to empathy with the families of mainstreaming students' main title according to pre-test and post-test are given.

Table 3: The distribution of answers given for the questions regarding the 'students' abilities to empathy with the families of mainstreaming students' main title according to pre-test and post-test

Item Number	Pre-test				Post-test			
	Yes		No		Yes		No	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
1	14	36	24	64	38	100	0	0
	Pre-test				Post-test			
	Positive		Negative		Positive		Negative	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
2	15	39	23	61	38	100	0	0
3	15	39	23	61	38	100	0	0

According to Table 3, for the (1st Question) 'When you become a teacher, do you want to have mainstreaming students in your class?' 14 students say yes and 24 students say no in the pre-test. But in the post- test all students said yes for that question. The answers of a pre-service teacher for this questions in pre-test and post-test are stated below.

"Actually, I do not want that." (Pre-test)

"I really want that." (Post- test)

For the second question 'How should the families of the mainstreaming students be treated? What do you think to do for that subject?' 15 students answered positively and 23 students answered negatively in the pre-test. But in the post- test all students gave positive answers. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"We ask patience from God for them. We have nothing else to do." (Pre-test)

"We should talk with the families in private. If they are uniformed, we should tell them how they can behave to their children. We should talk with the family by ensuring them to be in a good mood." (Post- test)

For the third question 'If you had a relative who would be in the mainstreaming classroom, what would you expected from teachers and school administrators?' 15 students answered positively and 23 students answered negatively in the pre-test. But in the post- test all students gave positive answers. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"What can I expect?" (Pre-test)

"I want the same whatever I do when I become a teacher from the people whom I face with. I ask them to involve mainstreaming students willingly and fervently (Post-test).

As you can see, the number of 'yes' answers is less than 'no' answers for the 1st question of pre-test. However, the situation is completely opposite in the post test. Also the number of positive answers is less than negative answers in the 2nd and 3rd questions of the pre-tests. But this case is completely different in the post-test. This shows the fact that studies under the scope of this research increased students' "Abilities of having empathy with mainstreaming students' families. It is thought that pre-service teachers' meeting with handicapped students' families and sharing these meetings within the scope of special needs lessons have an effect on this subject.

In the Table 4, The distribution of answers given for the question regarding 'the ability to find solutions of problems as a future teacher or a school administrator' main title according to pre-test and post-test are given.

Table4: The distribution of answers given for the question regarding the 'the ability to find solutions of problems as a future teacher or a school administrator' main title according to pre-test and post-test

	Pre-test				Post-test			
Item Number	Predicted		Not predicted		Predicted		Not predicted	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
4	3	7	35	93	32	84	6	16
	Pre-test				Post-test			
	Positive		Negative		Positive		Negative	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
5	4	10	34	90	38	100	0	0
6	16	42	22	58	29	77	9	23
7	0	0	38	100	38	100	0	0

According to table 4, 3 students could predict the question regarding 'How many children are there with special needs? (4th Question) in the pre-test and 35 people could not predict the answer of that question. But in the post- test 32 people could predict this question correctly and 6 people could not predict the answer of this question. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I don't know it is changing" (Pre-test).

"10 percent of our country" (Post-test)

For the fifth question 'What do you think about your contributions to mainstreaming students?' 4 students answered positively and 34 students answered negatively in the pre-test. But in the post- test all students gave positive answers. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I am lack of information. What can I do?" (Pre-test)

"I stress the individualized education. I think that they can continue to their standard education in the class also they can have individualized education to fix their handicaps." (Post-test)

For the sixth question 'Do you think mainstreaming students should study with normal students or should they study with other mainstreaming students? Explain your thoughts with reasons?' 16 students answered positively and 22 students answered negatively in the pre-test. But in the post- test 29 students gave positive answers and 9 students gave negative answers to this question. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I am completely for separate education from the normal students." (Pre-test)

"They should study in the same class, maybe they can be behind others in cognitive terms, but they can acquire skills for living socially and some other affective abilities" (Post-test)

For the seventh question 'If you have an authority on this subject, what kind of precautions will you take? Explain your thoughts with reasons?' all the students answered negatively in the pre-

test. But in the post- test all the students gave positive answers. As it can be understood, the number of students who cannot predict the answer of the fourth question in the pre-test is more than ones who can. This is completely opposite in the post-test. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I think I can give more correct answer after having this lesson. Because I don't know what kind of issues we have right now." (Pre-test)

"I would allocate a share for their employment. I would reduce the barriers that prevent them having a proper education. I would require from each regulation to consider their needs (Post-test).

Also, in the 5th, 6th and 7th questions of the pre- test, the number of positive answers are less than negative answers. But it is completely different in the final test. This shows the fact that studies under the scope of this research increased students' "Abilities of finding a solution for the problems as a future teacher or a school administrator. It is thought that the observations of pre-service teachers during their visits at the educational institutions depending on the handicapped student groups, their interviews with educators and school administrators and observing educational environments where students with special needs are taught have an effect on this subject.

In the Table 5, The distribution of answers given for the question regarding 'the ability to accept oneself as sufficient in the field of Mathematics in special needs education' main title according to pre-test and post-test are given.

Table 5: The distribution of answers given for the question regarding 'the ability to accept oneself as sufficient in the field of Mathematics in special needs education' main title according to pre-test and post-test

	Pre-test				Post-test			
Item Number	Sufficient		Insufficient		Sufficient		Insufficient	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
8	0	0	38	100	38	100	0	0

According to table 5, the answers given by students to the eighth question regarding 'Is it necessary to make a special lesson plan for mainstreaming students? Do you think that you have enough information about this subject? If you think that you are not sufficient enough for this subject, what are your deficiencies? Explain' were not accepted as sufficient in the pre-test. But in the post- test all the answers of the students were accepted as sufficient. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I do not see myself as sufficient on this subject. But I want to improve myself about how this kind of students can be educated." (Pre-test)

"In the classroom, we have same lesson plan. But teacher can make a different lesson plan for the students during extracurricular activities. If there is a mental disability situation, it must be different or it should be different. But if there is a physical disability, I think it should be same lesson plan. I think it is not enough but I believe I have constructed a basis with this lesson. I think I can add new information on that basis." (Post- test)

As it can be understood, while students' answers were not sufficient in the pre-test, in the post- test their answers were found sufficient. This shows us the fact that studies under the scope of this research increased students' "Abilities of accepting themselves as sufficient in the field of mathematics in special needs education. It is thought that the observations of pre-service teachers during their visits at the educational institutions depending on the handicapped student groups, their interviews with educators and school administrators and having information about the practice for those children with special needs have an effect on this subject.

In the Table 6, The distributions of the answers for the question regarding the "Perception levels of main streaming students" according to pre-test and post- test were stated.

Table 6: The distributions of the answers for the question regarding the "Perception levels of main streaming students" according to pre-test and post- test

Item Number	Pre-test				Post-test			
	Positive		Negative		Positive		Negative	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
9	12	32	26	68	38	100	0	0
10	13	34	25	66	30	78	8	22

According to Table 6, for the 9th question regarding in your opinion can children with special needs display different skills?' 12 students gave positive and 26 students gave negative answers in pre-test. But in the post- test all students gave positive answers. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"I don't think so." (Pre-test)

"Yes they can display. Having some handicaps is not an obstacle for them to be talented." (Post- test)

For the question "Is there anybody or anyone who has special needs around you? If there is, what are their problems? (10th. Question)" 13 students gave positive answers and 25 students gave negative answers for that question in the pre-test. But in the post- test, 30 students gave positive answers, 8 students gave negative answers for that question. The answers of a pre-service teacher for this question in pre-test and post-test are stated below.

"There is not anybody who has special needs in my environment." (Pre-test)

"They have problems such as not being accepted by the society." (Post-test)

As it can be understood, positive answers are less than negative answers in the pre-test but in the post- test this is completely different. This shows us the fact that studies carried out within the scope of this research increased 'Perception levels of main streaming students'. It is thought that observing students who needs special education one to one and having opportunities for communicating them have an effect on this subject.

Conclusion and Suggestions

The purpose of this research is to analyze pre-service teachers' information levels before and after the informative studies regarding mainstreaming students within the scope of special education carried out with primary mathematics pre-service teachers.

With this purpose in mind, the study was carried out with the senior students of primary mathematics education department within the scope of special education course. It was planned for pre-service teachers to go and do the necessary research in real environments about the subjects within the scope of the course and therefore to have some information about the education and characteristics of students who needs special education by observing the individuals who are accepted under the category of special needs education. With the help of this it is aimed to give them information about the cases that they can experience in the future and to improve themselves according to these cases and to improve their knowledge and experiences.

Within the scope of this research we obtained the following results:

This study increased pre-service teachers' abilities of "Knowing basic concepts regarding mainstreaming", "The ability of knowing the legal rights of mainstreaming students and the ability to asking for these rights", "The ability of feeling empathy with the families of mainstreaming students", "The ability of finding solutions to problems as future teacher or school administrator ", "The ability of feeling self-sufficient about special needs education in the field of mathematics" and "Types of perceiving mainstreaming students". With this aspect of this study is parallel with Stone and Brown (1986), Diken and Sucuoğlu (1999), Mcleskey, Waldron So, Swanson and Loveland (2001), Sargın and Sünbül (2002), Kargın (2004), Akman and Okyay (2004), Shippen, Crites, Houchins, Ramsey and Simon (2005), Elhoweris and Alsheikh (2006), Bilen (2007), Altun and Gülben (2009), Sze (2009), Şahbaz and Kalay (2010), Rakap and Kaczmarek (2010), Ünal (2010) Güven and Çevik (2011).

Also by depending on these results, it is thought that the pre-service informative study was very helpful to students and will be in the future, besides this study will guide them during their teaching careers and have positive effects on their relations with mainstreaming students and increase their awareness on this subject. It is thought that rather than in-service teacher training courses pre-service education will be more beneficial to teachers. In this sense, with the help of special needs education course which was added to curriculum, pre-service teachers will start their careers with necessary information and this situation will be fruitful for both mainstreaming students and their families. The important thing is reducing the problems on this subject to minimum and giving at least a support to those people who are suffering in most of the parts of the society. Teachers who start their careers with information about mainstreaming will be ahead of other teachers in terms of solving problems faster, determining the level of the lesson, knowing the problems of mainstreaming students and producing the solutions of these problems, feeling empathy with the families of these children, planning the things that can be done with these students especially in the field of mathematics, knowing the legal rights of mainstreaming students and helping them in this subject. It is also thought that the fact that one of the researchers has a mainstreaming child and shared her experiences on this subject contributed to the success of this study.

The following suggestions can be offered at the end of the study:

It is thought that carrying out a similar study with other subjects can contribute all graduates' professional life about mainstreaming education.

It is thought that having special education courses in both semesters instead of limiting this course into one term will help pre-service teachers to be more effective about mainstreaming.

It is thought that it is important to have subject teachers in special education courses in universities together with experts on this subject in terms of learning what can be done in mainstreaming education for other subjects.

It is thought that enriching pre-service trainings with in-service trainings about mainstreaming will be helpful for teachers.

KAYNAKÇA

AKMAN, B., OKYAY, Ö. (2004). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. XVIII. National Educational Sciences Congress. 1-3 October. Izmir.

ALTUN, T., GÜLBEN, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. Selçuk University. Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. 28, 253-272.

BALABAN, M., YILMAZ, Ö., YILDIZBAŞ, F. (2009). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. I. International Congress of Turkey Education Researches, Oral Representation, 1-3 May, Çanakkale.

BİLEN, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. Dokuz Eylül University Educational Sciences Institute. Unpublished Master Thesis.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. A., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara:Pegem Academy.

CAVKAYTAR, A. (2006). Teacher training on special education in Turkey. The Turkish Online Journal Of Education Technology (TOJET). ISSN:1303-6521 volume 5 Issue 3 Article 7.

ÇELİK, İ., ERATAY, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. Abant İzzet Baysal University, Journal of Education Faculty, 7(1), 47-63.

DİKEN, İ.H., SUCUOĞLU, B.(1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Journal of Special Education, 2(3), 26-34.

ELHOWERİS, H., ALSHEİKH, N. (2006). Teachers' attitudes toward ınclusion. International Journal Of Special Education, 21(1).

GÜVEN, E., ÇEVİK, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (balıkesir üniversitesi örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya.

HOOVER, J.J. & CESSNA, K. (1984). Preservice teachers attitudes toward mainstreaming prior to student teaching. Journal of Teacher Education, 35(4), 49-51.

HORNE, M. D. (1985). Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

KARGIN, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Özel Eğitim Dergisi Ankara University Educational Sciences Faculty, 5(2), 1-13.

MCLESKEY, J., WALDRON, N. L., So, T., SWANSON, K., LOVELAND, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. Teacher Education and Special Edcation.

MERREL, K. W. & GİMPEL, G. A. (1998). Social skills of children and adolessents. New Jersey: Larence Erlbaum Associates, Inc.

METİN, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. Journal of Special Education, 1 (2), 34-36.

METİN, N. (1997). "Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. Ankara University Faculty of Agriculture. Symposium of Preschool Education, Ankara.

ÖNCÜL, N., BATU, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. Ankara University Educational Sciences Faculty. The Journal of Special Education. 6 (2), 37-54.

PARASURAM, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. Disability Society. 21(3), 231-242.

RAKAP, S., KACZMAREK, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. European Journal of Special Needs Education. 25(1), 59-75.

SANİOĞLU, A., BÜYÜKKARAGÖZ, S., DUMAN, S., SARI, H. (2008). İlköğretim okullarındaki özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin beden eğitimi ders programı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (Konya ili örneği). Selçuk University The Journal of BES, 10(2), 40-50.

SARGIN, N., SÜNBÜL, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. XI. Educational Sciences Congress, 23-26 October, Yakın Doğu University, Lefkoşa, KKTC.

SHİPPEN, M. E., CRİTES, S. A., HOUCHİNS, D. E., RAMSEY, M. L., SİMON, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of ıncluding students with disabilities. Teacher Education and Special Edcation (TESE).

STONE, B.& BROWN, R. (1986). Preparing teachers for mainstreaming: Some critical variables for effective preservice programs. Educational Research Quarterly, 11(2), 7-10.

SUCUOĞLU, B. (2006) 'Eğitimde kaynaştırma modeli'. Journal of Headmaster Trainer, 4:6-10, Ankara: Kök Press.

SZE, S. (2009). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. Interactive Business Network.

ŞAHBAZ,Ü., KALAY, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy University, Journal of Education Faculty, 10(19), 116-135.

ŞENEL, H. G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Journal of Special Education, 2(2), 68-75.

ÜNAL, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. Unpublished Master Thesis. Social Sciences Institute. Çukurova University:Çukurova.

URL-1, http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm Accessed 27 June 2011.

URL-2, http://www.ogretmenimiz.com/kanunlar/2916.htm Accessed 10 June 2011.

URL-3, http://erinlindsay.com/STOME1.rtf Accessed 10 July 2011.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 161-181, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI VE KURUMSAL İTİBARA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

*Türkan ARGON***
*Ümit DİLEKÇİ****

ÖZET

Yönetim her ne kadar bilim ve sanat olsa da yöneticilerin yönetim bilimi ve sanatını kurumlarında uygulama yöntemleri birbirinden farklılaşmakta, kendilerine has bir tarz geliştirmelerine neden olmaktadır. Yöneticilerin uygulayacağı yönetim tarzları eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde etkilerinin ve sonuçlarının bütün toplumu ilgilendireceği göz önüne alınmalıdır. Çünkü eğitim kurumları amaç, işleyiş ve ürün boyutuyla değerlendirildiğinde toplumun neredeyse tamamını ya doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren kurumlardır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesinde ise okul yöneticilerine büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırmanın amacı, Bolu merkez ilçe ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibara yönelik algılarını belirleyerek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının etkisini belirlemektir. Tarama modelinde olan araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi ile 258 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Kurumsal İtibarı Algılamasında Okul Müdürlerinin Rolü Anketi" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, Kruskal Wallis, basit regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibara ilişkin görüşleri "katılıyorum" düzeyindedir. Cinsiyet değişkeni öğretmen görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmazken, branş ve öğrenim durumu değişkeni anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin müdürlerin uyguladıkları yönetim tarzları ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler olup, müdürlerin yönetim tarzlarının öğretmenlerin kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticilerin Yönetim Tarzı, Kurumsal İtibar, Öğretmen.

---

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

** Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: turkanargon@hotmail.com
*** Müdür Yardımcısı, 50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu, El-mek: umitsey@hotmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS ON SCHOOL PRINCIPALS' MANAGEMENT STYLES AND THE SCHOOLS CORPORATE REPUTATION

ABSTRACT

Management is considered as an art and science even though the managers' applications and management styles indicate differences. When the administrators' management styles are examined from the view point of their management applications, it is observed that their effects and consequences are closely related to the society as the direct and indirect effects of educational organizations are observed in almost all parts of the societies in terms of their aim, process and product dimensions are concerned. Therefore; school administrators have important roles and responsibilities in managing this process. The purposes of this study were twofold: (1) to examine the perceptions of teachers on school principals' management styles and corporate reputation in relation to certain variables and (2) to find out if there is a significant relationship between teachers' perceptions regarding school principals' management styles and the schools' corporate reputation. The study was designed within the frame of descriptive model. The data were collected from 258 teachers chosen through randomly selected and the data were collected through "School Principals' Role in the Perceptions of Teachers on Corporate Reputation Questionnaire". For the analysis of the data, percentage, frequency values and the mean and standard deviation scores were calculated. Also, t-test, Kruskal Wallis test, and simple regression analysis were used. The results indicated that teachers have mostly agreed level on the statements about school principals' management styles and organizational corporate reputation. Although no significant gender differences were observed in teachers' perceptions, meaningful differences were observed in teachers' perceptions when their subject areas and education levels are concerned. There existed a positive and meaningful relationship between teachers' perceptions on school principals' management styles and corporate reputation. Also, it was found that the administrators' management styles meaningfully predict the corporate reputation of teachers.

Key Words: School Principals' Management Styles, Corporate Reputation, Teacher.

GİRİŞ

Yaşanılan süreçte meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler örgütleri ve yönetimlerini yakından etkilemekte olup en büyük baskıyı da yöneticiler üzerinde yapmaktadır. Örgütsel amaçlarla birlikte rekabet ortamında en iyisi olmak, öne çıkmak ve saygın bir örgüt sahibi olmak isteyen yöneticiler, örgütlerini daha etkili yönetmek adına yeni yönetim tarzları bulmak ya da uygulamakla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çünkü belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan ve madde kaynaklarından oluşan örgütlerin varlığı, başarısı ve devamlılığı yönetimlerine bağlıdır. Örgütlerin başarılı yönetimlerinde ise en büyük pay ve sorumluluk

yöneticilerde ve onların yönetim tarzlarında yatmaktadır. Nitekim örgütler, yöneticileri ve çalışanları kadar başarılıdırlar.

Alan yazında yönetim tanımları incelendiğinde hemen hemen hepsinde yönetimin bilim ve sanat olduğuna dair söylemlerin bulunduğu bugün herkesçe bilinmektedir. Bununla birlikte yönetim her ne kadar bilim ve sanat olsa da yöneticilerin yönetim bilimi ve sanatını kurumlarında uygulama yöntemleri birbirinden farklılaşmakta, kendilerine has bir tarz geliştirmelerine neden olmaktadır. Değişimle birlikte örgütlerin birbirlerinden farklı amaçlarla kurulmuş olmaları, gerek yöneticilerin gerekse çalışanların eğitimsel, bireysel, sosyal, kültürel vb. pek çok alanda farklılıklara sahip olmaları, yöneticilerin ise bütün farklılıkları örgüt amaçları doğrultusunda yönetme zorunlulukları yönetimde farklı tarzların uygulanmasında etkili olan diğer unsurlardır. Yöneticilerin uyguladıkları yönetim tarzları nitelikli çalışanların örgüte kazandırılıp tutulmasından, çalışan performansının ve motivasyonun yükseltilmesi, kuruma karşı bağlılık ve aidiyet oluşturulması, çalışan ve müşteri memnuniyetinin sağlanması ve pazar payının yükseltilmesine kadar pek çok konuda fayda getirerek örgütün olumlu ve iyi bir itibar sahibi olmasında oldukça önemli etkiye sahiptir. Bununla birlikte istenmeyen ve yanlış yürütülen bir yönetim uygulamasının olumsuzlukları beraberinde getirip, kurumun itibarını yerle bir etmesi de söz konusudur.

Yöneticilerin uygulayacağı yönetim tarzları eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde etkilerinin ve sonuçlarının bütün toplumu ilgilendireceği göz önüne alınmalıdır. Çünkü eğitim kurumları amaç, işleyiş ve ürün boyutuyla değerlendirildiğinde toplumun neredeyse tamamını ya doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren kurumlardır. Okulların iyi bir kurumsal itibarı sağlamasında, okulu içerden ve dışardan etkileyen paydaşlarının örgütle ilgili izlenimlerinin yönetilmesi oldukça önemlidir. Bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesinde ise okul yöneticilerine büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir.

Yöneticilerin Yönetim Tarzları

Alan yazında yöneticilerin yönetim tarzlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde davranışçı yaklaşımlar içinde Michigan ve Ohio State Üniversiteleri araştırmalarının varsayımları ve sonuçlarından yola çıkarak Blake ve Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Biçimleri Yaklaşımı ile Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'nın yöneticilerin gösterdikleri davranışları teorik olarak kavramsallaştırarak sınıflandırması adına öne çıktıkları görülmektedir.

Blake ve Mouton yönetici davranışlarını açıklamak ve değiştirmekte kullanılan yönetim tarzı matriksini geliştirerek, bu modelde yönetim biçimlerini insana dönüklük ve işe dönüklük olmak üzere iki boyutta değerlendirmişlerdir. Bu iki boyutu farklı şekillerde değerlendirerek yönetici davranışlarına yönelik beş farklı yönetim biçimi ortaya konulmuştur. Bunlar örgütte kalabilmek için gerekli olan işlerin yerine getirilmesinde en az seviyede çaba harcayan *etkili olmayan yöneticilik*; düşünceli, rahat ve arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken göreve ilgisi en alt seviyede olan *kulüp yöneticiliği*, verimliliği sağlarken otoritesini kullanıp insan ilişkileriyle ilgisi yok denecek kadar az olan *görev yöneticiliği*, yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışan *uzlaştırmacı örgüt yöneticiliği* ve kendini göreve adayan kişilerle beraber yüksek verime yönelen *ekip yöneticiliği* olarak isimlendirilmiştir (Zel, 2001).

Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'nın ortaya koyduğu yönetici davranışları ise bu çalışmanın da temel ayaklarından birini oluşturduğu için ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Likert Yönetim Sistemleri Yaklaşımın'da yönetici davranışlarını her grup belirli varsayımları ve belirli davranışları içerecek şekilde dört grupta toplamıştır (Koçel, 2005). Likert, örgütte sermaye kaynaklarındaki kayıpların sigortalama, ödünç alma gibi yollarla kolayca giderilebileceği halde, insan kaynaklarında meydana gelen kayıpların kolayca kapatılamayacağını savunarak örgütlerin en önemli servetlerinin insan kaynakları olduğunu ve bu kaynakları yönetmenin ise zor ve önemli bir

görev olduğunu belirtmiştir (Eren, 2003). Likert'in Michigan araştırmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticilerin davranışları grubun lideri değişkenine göre istismarcı otokratik, yardımsever otokratik, katılımcı ve demokratik olarak sınıflandırılmaktadır (Martin, 2005). Bu dört grup ve özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 1: Likert'in Sistem 4 modeli

Yöneticilik Değişkeni	**Sistem 1** İstismarcı-Otokratik	**Sistem 2** Yardımsever-Otokratik	**Sistem 3** Katılımcı	**Sistem 4** Demokratik
Astlara olan güven	Astlara güvenmez.	Hizmetçi-efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astların algıladığı serbesti	Astlari, işle ilgili konuları tartışma konusunda kendilerini hiç serbest hissetmez.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamen serbest hisseder.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar.	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikrini alır, onları kullanır.

Kaynak: Luthans, 1989; akt: Koçel, 2005

Sistem 1'de belirtilen istismarcı otokratik yönetim tarzında yönetici görevi ön planda tutan otoriter bir yapıya sahip olup astlarına güvenmez ve tüm kararları kendisi alır. Tüm kararları kendisi aldığından örgütte yukarıdan aşağıya dikey iletişim kullanılmaktadır. Örgütün kontrol süreci genelde üst düzey yönetim tarafından yapıldığından biçimsel örgüt amaçlarına karşı geliştirilen biçimsel olmayan örgütlenmeler de ortaya çıkabilmektedir (Zel, 2001; Eren, 2003; Güney, 2008). Örgütte astlar, kendilerini koruma adına yaptıkları eylemleri gizleyebilmekte, bu durumda ise zaman boşa gidebilmektedir. Çalışanlar cezalandırma ve korkutma ile güdülenip, güdüleme tarzı olumsuz olduğundan yöneticiler çalışanların nefretini kazanabilmekte, bu durumda ortamda psikolojik doyumsuzluk, düşük moral ve çatışma kolayca gelişebilmektedir. Dolayısıyla iş görenler inandıkları için değil, yapmaları gerektiği için çalışmaktadırlar (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004).

Sistem 2'de yardımsever-otoriter yönetim tarzında yönetici göreve yönelik bir yönetici olmasına rağmen zaman zaman grup üyelerine bazı sorumluluklar verebilmektedir (Güney, 2008). Astlarına az da olsa güven duyduğundan yakından denetimi uygulayarak astların kararlara katılımına düşük oranda olanak sağlanmaktadır. Dolayısıyla bir miktar da olsa aşağıdan yukarıya iletişim ortaya çıkmaktadır. Yönetici çalışanlarını korkutma yanında, ödüllendirme yolu ile de güdelemektedir. Görüldüğü gibi kontrol süreci Sistem 1'de olduğu gibi hala üst düzey yönetim kademelerindedir (Eren, 2003; Zel, 2001).

Sistem 3'de katılımcı yönetim tarzında yönetici astlarına tam olmasa da büyük ölçüde güvenip kararlara katılım olanağı tanımakta ve onların fikirlerini dikkate alıp kullanmaktadır. Özellikle politika düzenlemesi, stratejik kararlar üst düzey yönetim kademeleri tarafından verilirken, astların alt düzey de özel teknik konularda karar vermelerine olanak tanınmaktadır (Eren, 2003). Dolayısıyla örgütte aşağıdan yukarıya iletişim tercih edilmektedir. Çalışanlar cezalandırma ve korkutma yerine ödüllendirme yolu ile güdülenmekle birlikte (Zel, 2001), yönetici

işlerin yapılmasıyla ilgili kararları kendi kontrolünde tutmaya çalışmakta (Güney, 2008), grup içindeki güçlerden yararlanarak denetim görevini yerine getirmektedir (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004).

Sistem 4'de demokratik yönetim tarzında yöneticinin astlarına güveni tamdır. Bu nedenle örgütte kararlar yönetici çalışan işbirliğinde alınır. Aşağıdan yukarıya iletişimin egemen olduğu örgütte, yukarıdan aşağıya ve yatay iletişim de söz konusudur. Astlara karar sürecinde amaçları saptamadan yöntem geliştirme, sonuçları değerlendirme ve ekonomik ödülleri artırmaya kadar söz hakkı verilmiş olup eksiksiz güdülenme sağlanmıştır (Eren, 2003). Demokratik yönetici, grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme uygulanmaktadır (Zel, 2001).

Dört yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde sistem 1'de görev yönelimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim tarzı ortaya konulurken, sistem 4'de karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin egemen olduğu grup çalışmasına dayalı bir yönetim tarzı ortaya çıkmaktadır. Sistem 2 ve 3 ise iki ucun arasında orta aşamaları temsil etmektedir (Eren, 2003). Bu durumda verimliliği yüksek grupların, katılımcı ve demokratik yönetim altında oldukları, diğerlerine göre verimliliği düşük grupların ise istismarcı-otokratik ve yardımsever otokratik yönetim altında oldukları söylenebilir. Bununla birlikte demokratik yönetim tarzıyla ilgili metodolojiye ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmış olup, bu modelin Sistem 4 uygulamasının her yerde daima geçerli en etkin yönetim tarzı sayması da eleştiri konusu olduğu da bilinmektedir.

Kurumsal İtibar

Yaşanılan hızlı değişim sonucunda örgütlerin varlıklarını sürdürmelerinde belirleyici rol oynayan, her geçen gün önemi artan ve son zamanlarda araştırmalara konu olan kavramlardan birisi de kurumsal itibardır (Eroğlu ve Solmaz, 2012). Çünkü artan rekabet koşulları kurumsal itibarı örgütler için her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Özellikle dünyada ve toplumlarda yaşanılan küreselleşme, bilgiye ulaşılabilirlik, ürün metalaşması, medya, reklam doygunluğu (kirliliği) ve paydaş aktivizminde meydana gelen değişim ve eğilimler kurumsal itibarın daha önemli hale gelmesinde etkili olmaktadır (Fombrun ve Van Riel, 2003; akt: Gümüş ve Öksüz, 2009).

Kurumun rekabet edebilirliğine katkı sağlayan soyut bir değer olarak görülen kurumsal itibar (Barney,1991), kurumun paydaş beklentilerini başarılı ve tutarlı bir biçimde karşılayarak paydaşlar nazarında oluşturdukları değer yargıları bütünüdür (Yılmaz, 2009). Bir kuruluş hakkında kamuoyunca sahip olunan tüm görüş, yargı ve düşüncelerle; kuruluşa karşı duyulan inanç ve kuruluşun sahip olduğu güvenilirliğin bütünü olarak da tanımlanabilir (Eroğlu, Solmaz, 2012). Diğer bir ifade ile gözlemcilerin, kuruma uzun dönemde atfedilen finansal, sosyal ve çevresel etkileri değerlendirmesine ilişkin kolektif yargıdır (Uzunoğlu ve Öksüz, 2008; akt: Tonuş ve Tez, 2013). Tanımlardan yola çıkılırsa kurumsal itibar için kuruma yönelik her türlü algılamanın bütünü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

İyi bir kurumsal itibarın oluşturulması uzun yıllar alabildiği halde (Hall, 1992), iyi yönetilemeyen bir kurumda kriz durumunda birden bire kaybedilmesi de o kadar kolaydır. Çünkü kurumsal itibar, kısa sürede yitirilebilen kırılgan bir yapıya sahiptir (Karatepe, 2008). Bununla birlikte rakipler tarafından kopyalanması zor olan değer yaratma kapasitesi ve soyut karakteri nedeniyle stratejik bir potansiyel olup, kurumun üstün konumunu sürdürmesine de olanak vermektedir (De Castro ve diğer., 2006). Kurumun neyi yapıp neyi yapmayacağı ve nasıl davranacağı ile ilgili olarak belirli bir süreç sonucunda oluşan değer yargılarının birleşimi olan kurumsal itibar, zaman içinde istikrarlı örgütsel davranışlara bağlı olarak yavaş yavaş gelişip kurumun referansı haline gelmektedir. Dolayısıyla kurumun geçmişine dayanan bir kavram olup, gelecekteki davranışına ilişkin beklentileri de etkilemektedir (Gümüş ve Öksüz, 2009).

Örgütteki herkes itibardan sorumludur ve her çalışan birer itibar yöneticisidir (Ettore, 1996). Bunun yüzden güçlü kurumsal itibar oluşturmak için tüm çalışanların ortak çaba göstermesi gerekmektedir. Örgütler, itibarlarını güçlendirip sürekli ve kalıcı kılmak amacıyla paydaşlarını tanıyıp onlar tarafından nasıl algılandıklarını, rakiplerine göre nasıl bir itibara sahip olduklarını ve paydaşlarıyla etkileşimde kullanacağı yöntemleri çok iyi belirlemelidirler. Özellikle örgüt yöneticilerinin bu süreçte rolü oldukça fazla ve önemlidir. Yöneticilerin bu süreci başarı ile sürdürebilmelerinde ise örgütsel itibarı yönetebilecek bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir (Karaköse, 2007).

Yöneticilerin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibar İlişkisi

İtibar görmek, çevresinde saygı uyandırmak, sayılmak insanlar için ne kadar önemliyse, insanlardan oluşan örgütler için de önemlidir. Olumlu bir kurumsal itibarın oluşması ve algılanmasında yöneticilerin kurumlarında uyguladıkları yönetim tarzlarının etkisi olmadığı düşünülemez. Çünkü kurumsal itibarın temel bileşenlerinden biri olan lider, kurumsal itibar yönetiminde merkezi bir role sahiptir (Davies ve Chun, 2009). Yöneticinin kurumda sergileyeceği yönetim tarzı ve liderliğin güçlü ya da zayıf olması faaliyet gösterdiği sektördeki konumunu ve insanların kuruluşa karşı duruşunu belirleyen önemli bir unsur olup (Groenland, 2002), liderin etkileşim içinde olduğu insanlar üzerinde bırakacağı olumlu izlenim ve güçlü uyum yeteneği de itibarının temelini oluşturmaktadır (Blass ve Ferris, 2007).

Kurumsal itibarın oluşturulup yönetilmesi ile ilgili temel politikalar yönetim tarafından geliştirilmekle birlikte korunması için tüm çalışanların sürece girmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yüzden kurum yönetimleri bütün çalışanlarını kurumsal itibar sürecine katılmaları konusunda teşvik etmelidir (Kadıbeşegil, 2006). Ayrıca çalışanların fırsatları olduğunda örgüt dışında kurumun bir elçisi gibi davranabildiği göz önüne alındığında yöneticilerin çalışanların desteğini almasının güçlü bir itibarın devamı için önemli olduğu görülecektir (Dörtok, 2003). Dolayısıyla itibarlı bir kurumdan söz etmek için, iyi bir yönetim ve iyi yönetim sergileyen yöneticiden bahsetmek gerekmektedir. Bu durumda kurumun itibar değerlerinin yöneticinin sergilediği ve çalışanların benimsedikleri yönetim biçimi ile şekillendiği söylenebilir.

Bunun yanında astlar açısından değerlendirildiğinde yöneticilerin yönetim üslup ve uygulamalarının her zaman beğeni taşıdığını söylemek zordur. Yöneticilerin davranış ve uygulamalarının beğenilip onaylanmadığı bir kurumda çalışanların istenmeyen örgütsel davranışları göstermesi daha kolaydır. Kurumsal amaçlardan habersiz ve kurumsal aidiyeti olmayan çalışanların paydaşlara yönelik yanlış bir davranışları ya da yanlış sözleri bazen isteyerek bazen de istemeyerek kurumsal itibara zarar verebilmektedir. Nitekim itibar, emirlerin sonucu değil, yönetim liderliğinin ve kurumdaki herkes tarafından kararlaştırılan ve birlikte hareket edilen çabaların yönetiminin bir sonucudur (Cravens ve Goad Oliver, 2006). Yönetim tarzlarıyla, örgütsel amaçları çalışan amaçlarıyla özdeşleştiren yöneticilerin çalışanları kendilerini kurumlarıyla bütünleştirmeyi daha kolay yapabilmekte, bu durumun devamı olarak daha iyi çalışıp görevlerine daha çok özen göstermektedirler. Yöneticileri tarafından iyi yönetilen, topluma faydalı işler yapan, kültür ve sanat alanlarına duyarlı kurumların çalışanlarında ve çevresinde oluşturduğu olumlu izlenimler, zamanla yüksek kurum itibarına dönüşmektedir (Dörtok, 2003). Nitekim çalışanların kurumsal itibarı yerleştirmekte oynayabileceği sinerjik rolün farkına varan yönetici ve yönetimleri, kurumsal stratejik amaçların karşılanması ve sürdürülebilir rekabet avantajı açısından önemli başarı elde etmektedirler (Cravens ve Goad Oliver, 2006).

Yöneticinin kurumda uyguladığı tarz kurum amaçlarını kolayca gerçekleştirmeyi sağlayabildiği gibi aynı zamanda zorlaştırabilmektedir. Örneğin, demokratik ve katılımcı tarz sahibi yöneticiler, çalışanlar ve yönetim arasındaki iletişim ve işbirliğini kolaylaştırırken, takım çalışmasına imkân vermekte, gelişmelere açık bir kurum kültürü oluşmasını sağlamaktadır. Bunun

yanında çalışanlarına yaratıcı ve katılımcı bir iş ortamı sunan yöneticilerin çalışanlarından itibar görmesi daha kolaydır. Bugün eğitim kurumlarında da uygulanan toplam kalite yönetimi, güçlendirme, takım çalışması, sosyal sorumluluk gibi popüler yönetim anlayışları itibarı yüksek kurumlarda tercih edilen uygulamalardır. Özellikle katılımcı liderlik, katılmalı yönetim biçimi çalışanların işe bağlılığını ve itibarı algılamasını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, yöneticilerin yönetim tarzlarını belirlerken çalışana yönelik, insan odaklı bir yönetim anlayışını benimsemeleri oldukça doğru bir karar olacaktır (Dur, 2011).

Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibar

Toplumsal sistemler içinde en yaygın ve en büyük yeri teşkil eden eğitim örgütleri, amaçları, çalışan özellikleri ve işleyiş süreci açısından diğer kurumlardan farklılaşmaktadır. Öğrenci, veli, okul ve çevre ilişkileri açısından düşünüldüğünde amaç, işleyiş ve çıktıları itibarıyla ya doğrudan ya da dolaylı olarak neredeyse toplumun tamamını ilgilendiren kurumlardır. Bu bakımdan okulu içerden ve dışardan etkileyen paydaşlarının örgütle ilgili izlenimlerinin yönetilmesi; kurumsal itibar açısından oldukça önemlidir. Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer memur ve hizmetlilerden oluşan iç paydaşlarının kurum hakkındaki duygu, düşünce ve izlenimlerinden oluşan okulun iç itibarı bir araya gelerek öğrenci, veli, hükümet ve diğer toplum kurumlarında oluşan dış paydaşlarının algıladığı dış itibarı büyük oranda etkilemektedir. Çünkü okullar hizmet amaçlı kurulmuş kurumlardır ve eğitim hizmetini okul çalışanları olan yönetici ve öğretmenler aracılığıyla hedef kitleye ulaştırılmaktadırlar. Bu durumda okul yöneticilerinin okulların iç itibarına yatırım yapmaları ve bunu etkili bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir (Karaköse, 2007). Bu nedenle, çalışan memnuniyetini sağlamak ve çalışan insanı itibar yönetimi sürecine katmak üzere, okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. İyi bir kurumsal itibar, okul yönetimi çalışmalarını olumlu yönde etkilerken, başarılı bir okul yönetimi de okul itibarının yönetimine olumlu yönde katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (MEB, 1990). Bununla birlikte eğitimin istenen nitelikte olmadığı ülkemizde sürekli gündemde olan bir konu olup üzerinde tartışılıp, yazılmaktadır. Bunun yanında okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliğinin okulların verimli çalışmasını sağlamada başarısız kaldığı, okul yöneticilerinin yönetim davranışlarının okulun verimliliğini istenen seviyeye çıkaracak nitelikte bulunmadığı da söylenmektedir (Okutan, 1995).

İtibarın oluşum sürecinde başta yöneticiler olmak üzere eğitim kurumları bünyesinde çalışan herkes önemli rol oynamaktadır. Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim örgütlerindeki çalışanların da farklı demografik, sosyal, kültürel ve bireysel özellikleriyle bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda iyi yönetilmesi kurum itibarı açısından da oldukça önemlidir. İyi bir itibar yönetimi için çalışanın kuruma bağlılığı ve kurumsal itibara inancını sağlanıp, motivasyonu artırılmalı, çalışma koşullarını iyileştirilmeli bir anlamda çalışan memnuniyeti sağlanmalıdır (Dur, 2011). Öğretmenleri memnun kılmak ve davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul yöneticisinin yönetim tarzı ve uygulamaları önem taşımaktadır. Likert'in modeli doğrultusunda yönetici davranışları değerlendirildiğinde ileri derecede otoriter, katı, kuralcı ve görev merkezli olan sistem 1'deki istismarcı otokratik yönetime göre okul yöneticilerinin genelde bürokratik tavırlar gösterip kendilerini öğretmenlerden tamamen soyutladıklarını söylemek yanlış olamayacaktır. Bu tip yöneticiler fiziki olarak öğretmenlere çok yakın olmakla birlikte psikolojik olarak çok uzaktırlar (Çelik, 1999). Sistem 4'deki demokratik yönetim tarzını sergileyen okul yöneticilerinin çalışan merkezli olduğu karşılıklı güven ve işbirliğine önem verdiği söylenebilir. Sistem 2 ve 3'deki yardımsever otokratik ve katılımcı yönetim tarzları ise iki anlayış arasındaki aşamalardır. Özellikle katılımcı yönetimde okul yöneticilerinin yönetim türü, karar alma süreçlerinde sorumlu rol oynayacak kişilerin oluşturduğu bir grup yönetimidir. Bu durumda

yöneticilerini uyguladığı yönetim tarzları karşısında öğretmenlerin katkıları okulların yönetim çalışmalarını etkilerken, okulların itibarını olumlu bir şekilde sağlamasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile kurumsal itibar yönetiminde büyük payı olan öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamalarında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sayesinde yönetici davranışları ve kurumsal itibar yönetimi ile ilgili çalışmalar için eğitim kurumlarına geri bildirim sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bolu merkez ilçe kamu ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibara yönelik algıları ortaya koyarak, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenlerinin, okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ve kurumsal itibara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzı ve kurumsal itibara ilişkin algıları kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, görev ve öğrenim durumu) anlamlı fark göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algıları kurumsal itibara yönelik algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmakta (Karasar, 2002), bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin rolüne ilişkin görüşlerinin etkisi var olan şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde ilköğretim okullarında ilkokul ve ortaokul ayrımı henüz gerçekleştirilmediği için araştırmada ilköğretim okulu kavramı kullanılmıştır. Evren kapsamında 39 ilköğretim okulu, 1107 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağı ve sonuçların evrene genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 597 öğretmene araştırmanın veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan 597 ölçeğin 258'i geri dönmüş (dönüş oranı %43,2) ve analize tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken		**N**	**%**	**Değişken**		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	155	60,1	Eğitim durumu	Ön lisans	34	13,2
	Erkek	103	39,9		Lisans	193	74,8
Branş	Sınıf	130	50,4		Lisansüstü	31	12,0
	Branş	128	49,6				
Toplam öğretmen						258	100

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %60,1'i kadın, %39,9'u erkek, branş değişkeni açısından %50,4'ü sınıf %49,6'sı branş öğretmenidir. Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin %13,2'si ön lisans, % 74,8'i lisans, % 12,0'sinin lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Kurumsal İtibarı Algılamasında Okul Müdürlerinin Rolü Anketi" kullanılmıştır. Anket, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamalarında okul müdürlerinin rolüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 26 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Anketin 4 alt boyuttan oluşan ilk bölümü (15 madde) okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik olup Demokratik Yönetim Tarzı (6 madde), Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı (3 madde), Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı (3 madde) ve Otoriter Yönetim Tarzından (3 madde) oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü tek alt boyut olup Kurumsal İtibar Algıları (11 madde) sorgulamasını içermektedir. Anket Karaköse (2006)'nin doktora tez çalışması ile Aldan (2009)'ın yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak Dur (2011) tarafından geliştirilmiş, geçerlik güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Yönetim tarzı anketi için KMO ve küresellik (Barlett's) testleri yapılıp, anlamlı bulunmuş, Kurumsal İtibar Algılamaları boyutunun geçerlilik katsayısı KMO: 0.91 olarak belirtilmiştir. 5'li Likert tipi olan anketin puanlaması; Kesinlikle katılmıyorum (1.00–1.79), Katılmıyorum (1.80–2.59), Kararsızım (2.60–3.39), Katılıyorum (3.40–4.19), Kesinlikle katılıyorum (4.20–5.00) şeklindedir. Yapılan bu çalışmada anketin tamamına yönelik Cronbach Alpha katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümü

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet ve branş değişkenleri normal dağılım gösterdiği için $p>.05$ t-testi yapılmış, öğrenim durumu $p< .05$ normal dağılım göstermediği için non-parametrik test kullanılarak Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma, öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının etkisini belirlemede basit regresyon analizi, kişisel değişkenler için yüzde, frekans yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 3'de öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ve kurumsal itibara ilişkin görüşleri ilişkin aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara İlişkin Görüşleri

Anket ve boyutları	**N**	$\bar{x}$	**SS**
Demokratik Yönetim Tarzı	258	3,85	0,83
Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı	258	3,74	0,95
Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı	258	3,65	0,73
Otoriter Yönetim Tarzı	258	3,60	0,69
Yönetim Tarzları Genel Toplam	258	3,71	0,59
Kurumsal İtibar	258	4,10	0,52

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin demokratik ($\overline{x}$=3,85), katılımcı-demokratik ($\overline{x}$ =3,74), paylaşımcı-otoriter ($\overline{x}$=3,65) ve otoriter yönetim ($\overline{x}$=3,60) tarzları alt boyutlarının tamamında ve yönetim tarzı ile ilgili genel toplamına yönelik görüşlerinde ($\overline{x}$=3,71) ile "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde kurumsal itibara ilişkin öğretmen görüşleri de $\overline{x}$=4,10 aritmetik ortalama ile "katılıyorum" düzeyindedir.

Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yöneticilerin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara Yönelik Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre;

Tablo 4'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre yöneticilerin yönetim tarzları ve kurumsal itibara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anket ve boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	SS	sd	t	p
Demokratik Yönetim Tarzı	Kadın	155	3,81	0,77	256	-1,112	,267
	Erkek	103	3,93	0,92			
Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı	Kadın	155	3,71	0,87	256	-,540	,590
	Erkek	103	3,78	0,97			
Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	155	3,65	0,74	256	,151	,880
	Erkek	103	3,64	0,70			
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	155	3,58	0,66	256	-,754	,451
	Erkek	103	3,64	0,73			
Yönetim Tarzları Genel Toplam	Kadın	155	3,69	0,57	256	-,801	,424
	Erkek	103	3,75	0,63			
Kurumsal İtibar	Kadın	155	4,10	0,49	256	-,183	,855
	Erkek	103	4,11	0,55			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerinin gerek alt boyutlar olan demokratik, katılımcı-demokratik, paylaşımcı-otoriter ve otoriter yönetim tarzlarında gerekse toplamda anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p>0.05). Bütün alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenler büyük ölçüde düzeyinde birbirine benzer görüş bildirmişlerdir. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerinde etkili bir değişken olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni kurumsal itibara yönelik öğretmen görüşlerinde de anlamlı bir fark ortaya koymamıştır (p>0.05). Kadın ve erkek öğretmenler kurumsal itibara yönelik olarak da büyük ölçüde düzeyinde görüş bildirmiş olup, birbirine benzer görüşlere sahiptirler. Buna göre cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerinde olduğu gibi kurumsal itibara yönelik öğretmen görüşlerinde de etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Görev değişkenine göre;

Tablo 5'de öğretmenlerin görev değişkenlerine göre yöneticilerin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anket ve boyutları	Branş	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Demokratik Yönetim Tarzı	Sınıf öğret.	130	4,00	0,71	256	2,740	,007*
	Branş öğret	128	3,71	0,92			
Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı	Sınıf öğret.	130	3,91	0,85	256	2,975	,003*
	Branş öğret	128	3,57	0,92			
Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı	Sınıf öğret.	130	3,82	0,70	256	3,941	,000*
	Branş öğret	128	3,47	0,71			
Otoriter Yönetim Tarzı	Sınıf öğret.	130	3,63	0,71	256	,728	,467
	Branş öğret	128	3,57	0,67			
Yönetim Tarzları Genel Toplam	Sınıf öğret.	130	3,84	0,56	256	3,582	,000*
	Branş öğret	128	3,58	0,60			
Kurumsal İtibar	Sınıf öğret.	130	4,20	0,50	256	3,140	,002*
	Branş öğret	128	4,00	0,51			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde branş değişkeninin otoriter yönetim tarzı boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam görüşlerde anlamlı fark ortaya çıkardığı görülmektedir (p<0,05). Bu durumda sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin demokratik, katılımcı-demokratik, paylaşımcı-otoriter alt boyutları ile yönetim tarzlarına yönelik toplam görüşlerde birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları, diğer bir ifade ile yöneticilerin bu yönetim tarzlarını sergiledikleri yönünde daha yüksek görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Branş değişkeni kurumsal itibara yönelik öğretmen görüşlerinde de anlamlı fark ortaya çıkarmıştır (p<0,05). Sınıf ve branş öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}$=4,20 ile "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, branş öğretmenlerinin ise $\bar{x}$=4,00 ile "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre;

Tablo 6'da öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenlerine göre müdürlerin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Anket ve boyutları	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	sd	$\chi 2$	p	Fark
Demokratik Yönetim Tarzı	Ön lisans	34	4,07				1-3
	Lisans	193	3,88	2	6,910	,032*	2-3
	Lisansüstü	31	3,49				
Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı	Ön lisans	34	4,00				1-3
	Lisans	193	3,75	2	6,260	0,44*	2-3
	Lisansüstü	31	3,39				
Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı	Ön lisans	34	3,90				
	Lisans	193	3,62	2	5,360	,069	-
	Lisansüstü	31	3,58				

Otoriter Yönetim Tarzı	Ön lisans	34	3,63				
	Lisans	193	3,55	2	5,767	,056	-
	Lisansüstü	31	3,88				
Genel Toplam	Ön lisans	34	3,90				
	Lisans	193	3,70	2	4,030	,133	-
	Lisansüstü	31	3,58				
	Ön lisans	34	4,19				
Kurumsal İtibar	Lisans	193	4,09	2	1,680	,432	-
	Lisansüstü	31	4,02				

*p<0,05 (1=Ön lisans, 2= Lisans, 3=Lisansüstü)

Tablo 6'da öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; demokratik ve katılımcı-demokratik yönetim tarzları boyutlarında anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir (p<0,05). Öğrenim durumu değişkeni paylaşımcı-otoriter, otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında ve anketin yönetim tarzlarına ilişkin genel toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır (p>0.05). Bu durumda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin paylaşımcı-otoriter, otoriter yönetim tarzları ile genel toplamda birbirine benzer, demokratik ve katılımcı-demokratik yönetim tarzlarında birbirlerinden farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Anlamlı fark hem demokratik yönetim tarzı hem de katılımcı-demokratik yönetim tarzı alt boyutunda lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile ön lisans ve lisans eğitimi alan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Her iki alt boyutta da lisansüstü eğitimi alan öğretmenler diğer eğitim seviyelerine göre daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninin kurumsal itibar alt boyutuna ilişkin görüşlerde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır (p>0.05). Bu durumda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin kurumsal itibara yönelik olarak birbirine benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Kurumsal İtibarı Algılamasında Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Algılarının Etkisi

Öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular alt boyutlar dikkate alınarak Tablo 7, 8, 9, 10'da verilmiştir.

Demokratik yönetim tarzının kurumsal itibarın algılanmasına olan etkisi

Tablo 7'de öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Demokratik Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisine İlişkin Basit Regrasyon Analizi

Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	Standardize β	t	p
Demokratik Yönetim Tarzı	,408	,39230	,658	13,987	,000

R=,658 R^2=,433
$F_{(1-256)}$=195,642 p=,000

Öğretmenlerin, müdürlerin demokratik yönetim tarzının kurumsal itibara ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda, yöneticilerin demokratik yönetim tarzı ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğu

(R=,658, R^2=,433), demokratik yönetim tarzının kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-256)}$=195,642, p<.01). Müdürlerin demokratik yönetim tarzı kurumsal itibara yönelik algının %43,3'nü açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %43,3'ü demokratik yönetim tarzı ile açıklandığı saptanmıştır. Bu bulgu da demokratik yönetim tarzının kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının (B=,408) anlamlılık testi de demokratik yönetim tarzının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01). Bu veriler de demokratik yönetim tarzı ile kurumsal itibar arasında anlamlı bir etki olduğunu gösterip, etkinin varlığını kabul etmektedir.

Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisi;

Tablo 8'de öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin katılımcı-demokratik yönetim tarzına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisine İlişkin Basit Regrasyon Analizi

Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	Standardize β	t	p
Katılımcı-Demokratik Yönetim Tarzı	,336	,41051	,616	12,509	,000

R=,616 R^2=,379
$F_{(1-256)}$=156,475 p=,000

Öğretmenlerin, müdürlerin katılımcı-demokratik yönetim tarzının kurumsal itibara ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda, yöneticilerin katılımcı-demokratik yönetim tarzı ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğu (R=,616, R^2=,379), katılımcı-demokratik yönetim tarzının kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-256)}$=156,475, p<.01). Müdürlerin katılımcı-demokratik yönetim tarzı kurumsal itibara yönelik algının %37,9'nu açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %37,9'u katılımcı-demokratik yönetim tarzı ile açıklandığı saptanmıştır. Bu bulgu da katılımcı-demokratik yönetim tarzının kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının (B=,336) anlamlılık testi de katılımcı-demokratik yönetim tarzının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01). Bu veriler de katılımcı-demokratik yönetim tarzı ile kurumsal itibar arasında anlamlı bir etki olduğunu göstermekte ve etkinin varlığını kabul etmektedir.

Paylaşımcı-Demokratik Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisi;

Tablo 9'da öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin paylaşımcı-otoriter yönetim tarzına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisine İlişkin Basit Regrasyon Analizi

Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	Standardize β	t	p
Paylaşımcı-Otoriter Yönetim Tarzı	,374	,44301	,526	19,455	,000

R=,526 R^2=,277
$F_{(1-256)}$=98,176 p=,000

Öğretmenlerin, müdürlerin paylaşımcı-otoriter yönetim tarzının kurumsal itibara ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda, yöneticilerin paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişki olduğu (R=,526, R^2=,277) ve paylaşımcı-otoriter yönetim tarzının kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-256)}$=98,176, p<.01). Müdürlerin paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı kurumsal itibara yönelik algının %27,7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %27,7'si paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı ile açıklandığı saptanmıştır. Bu bulgu da paylaşımcı-otoriter yönetim tarzının kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının (B=,374) anlamlılık testi de paylaşımcı-otoriter yönetim tarzının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01). Bu veriler de paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı ile kurumsal itibar arasında anlamlı bir etki olduğunu göstermekte ve etkinin varlığını kabul etmektedir.

Otoriter Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisi;

Tablo 10'da öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Otoriter Yönetim Tarzının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisine İlişkin Basit Regrasyon Analizi

Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	Standardize β	t	p
Otoriter Yönetim Tarzı	,136	,51241	,182	2,955	,000
R=,182	R^2=,033				
$F_{(1-256)}$=8,731	p=,000				

Öğretmenlerin müdürlerin otoriter yönetim tarzının kurumsal itibara ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda, yöneticilerin otoriter yönetim tarzı ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu (R=,182, R^2=,033) ve otoriter yönetim tarzının kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-256)}$=8,731, p<.01). Müdürlerin otoriter yönetim tarzı kurumsal itibara yönelik algının %3,3'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %3,3'nü otoriter yönetim tarzı ile açıklandığı saptanmıştır. Bu bulgu da otoriter yönetim tarzının kurumsal itibarı çok düşük düzeyde de olsa olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının (B=,136) anlamlılık testi de otoriter yönetim tarzının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01). Bu veriler de otoriter yönetim tarzı ile kurumsal itibar arasında anlamlı bir etki olduğunu göstermekte ve etkinin varlığını kabul etmektedir.

Yönetim Tarzları Genel Toplamın Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisi;

Tablo 11'de öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının genel toplamına ilişkin algılarının etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Yönetim Tarzları Genel Toplamının Kurumsal İtibarın Algılanmasına Olan Etkisine İlişkin Basit Regrasyon Analizi

Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	Standardize β	t	p
Yönetim Tarzları Genel Toplamı	,601	,37704	,690	15,683	,000
R=,690	R^2=,476				
$F_{(1-256)}$=232,951	p=,000				

Öğretmenlerin müdürlerin toplam yönetim tarzlarının kurumsal itibara ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda, yöneticilerin toplam yönetim tarzları ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğu (R=,690, R^2=,476) ve toplam yönetim tarzlarının kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-256)}$=232,951, p<.01). Müdürlerin yönetim tarzlarının toplamı kurumsal itibara yönelik algının %47,6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %47,6'sı yönetim tarzlarının toplamı ile açıklandığı saptanmıştır. Bu bulgu yönetim tarzlarının toplamının kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının (B=,601) anlamlılık testi de yönetim tarzları toplamının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01). Bu veriler de yönetim tarzları toplamı ile kurumsal itibar arasında anlamlı bir etki olduğunu göstermekte ve etkinin varlığını kabul etmektedir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarının toplamı ve alt boyutları olan demokratik yönetim tarzı, katılımcı-demokratik yönetim tarzı, paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı ve kurumsal itibara ilişkin görüşlerinin tamamı "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılırsa okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin olarak bütün tarzlarını yönetimleri esnasında okullarında sergiledikleri görülmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin görev yönelimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim tarzı olan otoriter yönetimi, karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin egemen olduğu grup çalışmasına dayalı bir yönetim tarzı olan demokratik yönetimi ve iki yönetim tarzının arasında olan katılımcı-demokratik ve paylaşımcı-demokratik yönetim tarzlarını okullarında zaman zaman uyguladıkları söylenebilir. Müdürlerin yeterlilikleri ve özellikleri doğrultusunda çalışanlarını okul amaçları doğrultusunda yöneltebilmek için zaman zaman farklı tarzları uygulanması beklenmektedir. Fakat okul amaçlarını öğretmenlerin amaçlarıyla bütünleştirebilen müdürlerin öğretmenleri kurumlarıyla özdeşleşmeyi daha kolay yapabildiği, daha yüksek performansla çalıştığı unutulmamalıdır. Verimliliği yüksek grupların demokratik ve katılımcı-demokratik yönetim altında oldukları, diğerlerine göre verimliliği düşük grupların paylaşımcı-otoriter ve otoriter yönetim altında oldukları göz önüne alınırsa müdürlerin demokratik ve katılımcı demokratik tarzları uygulaması okula ve çalışanlara daha fazla fayda getirecektir. Araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin kurumsal itibara yönelik algılarının katılıyorum düzeyi ile olumlu olduğu saptanmıştır.

Kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin tüm alt boyutlar ile toplamda ve kurumsal itibara ilişkin olarak birbirine benzer düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenler müdürlerin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik benzer düşüncelere sahiptirler. Okullarında kadın ve erkek öğretmenlerin aynı ortamı paylaşmaları ve ortak amaçlar için bulunmaları cinsiyet değişkeninin etkili bir değişken olarak ortaya çıkmamasında bir neden olarak görülebilir. Branş değişkeni açısından sınıf ve branş öğretmenleri okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda ve toplamda birbirinden farklı düşüncelere sahip olup, sınıf öğretmenleri yöneticilerin bu yönetim tarzlarını sergiledikleri yönünde daha yüksek görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde kurumsal itibar algısında da sınıf ve branş öğretmenleri farklı görüşlere sahip olup, sınıf öğretmenleri daha olumlu algıya sahiptirler. Okul ortamında branşın etkili bir değişken olarak ön plana çıkmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin okulda geçirdikleri süre ve bu süre zarfında yöneticilerle olan etkileşimleri etkili olmuş olabilir. Çünkü sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okulda daha uzun süre kalmakta ve yöneticileriyle daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu durumun onların yöneticilerini daha fazla tanıyıp yönetim tarzlarına daha fazla muhatap olmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni açısından ise ön lisans, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenler paylaşımcı-

otoriter, otoriter yönetim tarzı ve genel toplamda birbirine benzer, demokratik ve katılımcı-demokratik yönetim tarzlarında birbirlerinden farklı düşüncelere sahiptirler. Anlamlı fark hem demokratik yönetim tarzı hem de katılımcı-demokratik yönetim tarzı alt boyutunda lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile ön lisans ve lisans eğitimi alan öğretmenler arasındadır. Her iki boyutta da lisansüstü eğitimi alan öğretmenler diğer eğitim seviyelerine göre daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Öğrenim durumu değişkeni, kurumsal itibar alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Bu durum öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimin bir sonucu olarak yöneticilerde aradıkları yeterliklerin daha üst düzeyde önemsiyor olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kurumsal itibarı algılamasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının etkisi yöneticilerin yönetim tarzı anketinin alt boyutları ve genel toplam dikkate alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin müdürlerin uyguladıkları yönetim tarzları ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kurumsal itibara ilişkin algıları ile yönetim tarzları alt boyutları açısından demokratik ve katılımcı-demokratik yönetim tarzı ile kuvvetli; paylaşımcı-otoriter ile orta şiddette, otoriter yönetim tarzı ile çok zayıf şiddette ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anketin geneline yönelik toplam yönetim tarzları ile kurumsal itibara ilişkin algıları arasında ise kuvvetli ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda müdürlerin demokratik yönetim, katılımcı-demokratik yönetim, paylaşımcı-otoriter yönetim, otoriter yönetim tarzları ile toplam yönetim tarzlarının öğretmenlerin kurumsal itibara yönelik algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları itibarlı bir kurumdan bahsetmek için, iyi bir yönetimden ve yöneticiden bahsetmek gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur. Çünkü yöneticilerin tutum ve davranışlarına yönelik yönetim tarzları ile çalışanların bu konudaki memnuniyetleri kurum itibarıyla ilgili algılamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumda Dur (2011)'un da belirttiği gibi kurumların itibar değerlerinin benimsedikleri yönetim biçimi ile şekillendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kurumsal itibara yönelik algılarının müdürlerin yönetim tarzlarından demokratik yönetim %43,3'nü, katılımcı-demokratik yönetim %37,9'nu, paylaşımcı-otoriter yönetim %27,7'sini, otoriter yönetim ise %3,3'nü açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal itibardaki değişimin %43,3'ü demokratik yönetim, %37,9'u katılımcı-demokratik yönetim, %27,7'si paylaşımcı-otoriter yönetim, %3,3'nü otoriter yönetim tarzı ile açıklanmaktadır. Müdürlerin yönetim tarzlarının toplamına yönelik algı ise kurumsal itibara yönelik algının %47,6'sını açıklamaktadır. Bu bulgular demokratik, katılımcı-demokratik, paylaşımcı–otoriter ve otoriter yönetim tarzları ile yönetim tarzları toplamının kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kurumsal itibar üzerindeki etki açısından alt boyutlar kendi içinde değerlendirildiğinde; diğer alt boyutlara kıyasla demokratik yönetim tarzının en fazla etkiye sahip olduğu, demokratik yönetim tarzından sonra en fazla etkiye sahip olan tarzın katılımcı-demokratik yönetim tarzını olduğu, paylaşımcı-otoriter yönetim tarzının, demokratik yönetim tarzı ile katılımcı-demokratik yönetim tarzlarına göre etkisinin daha az olduğu , otoriter yönetim tarzının kurumsal itibarı olumlu anlamda en az etkileyen değişken olduğu tespit edilmiştir.

Güvenilir olma, yüksek etik standartlar talep etme, kurum içinde net bir vizyon sergileme, kaliteli bir yönetim ekibini cezp etme, çalışanları motive ve teşvik etme vb. özellikler üst düzey bir yöneticinin kurum itibarını etkileyen önemli özellikleriyken (Sakman, 2003), duygusal çekicilik, vizyon ve liderlik, kalite, finansal saygınlık, sosyal sorumluluk/saygınlık ve çevresel saygınlık ise kurumsal itibarın bileşenleridir (Sümer ve Pernsteiner, 2009). Belirtilen özellik ve bileşenler göz önüne alındığında eğitim hizmetini sunmak amacıyla kurulan okullarda itibarı oluşturmada en önemli görevin okul yöneticilerine düştüğü görülecektir. Çünkü okulun itibarının oluşması, okulun içinde bu süreci yöneten ve okulun üst düzey yöneticisi olan müdür ile başlamaktadır. Okulun iyi

bir itibara sahip olması için yöneticinin çalışan merkezli bir yönetim tarzı benimsemesi, öğretmenlere kararlara katılım imkânı verilmesi, motivasyonu sağlaması oldukça önemlidir. Çünkü okulda eşit ve adil uygulamalar gören, motivasyonu yüksek, karar verme sürecinde aktif rol alan öğretmenlerin süreçte yer alıp müdürleri tarafından iyi yönetilmeleri ile hem bilgi, beceri ve deneyimlerinin artması hem de tatmin olması, dolayısıyla memnuniyetleri sağlanacaktır. Okulda böyle bir çalışma ortamı sağlayacak olan müdürler çalışanlardan daha fazla itibar göreceklerdir (Dur, 2011). Memnuniyetleri sağlanan öğretmenlerin kendilerini okullarıyla bütünleştirmeleri daha kolay olduğu gibi daha fazla performans gösterip verdikleri hizmeti daha özenli yapacaklardır. Bu durum ise okul kültürünü güçlendirecektir. Öğretmenlerin okul dışında okulun bir elçisi olduğu düşünülürse, onların desteğini almanın güçlü bir itibarı sürdürmek için önemli bir avantaj olduğu görülecektir (Dörtok, 2004). Çünkü tüm öğretmenlerin okullarıyla gurur duyması bir anlamda okulun itibarını yönetiyor olması ile eşdeğerdir (Kadıbeşegil, 2006). İyi bir itibar, öğretmen üzerinde olumlu etkiler yaratır ve öğretmenleri okula çekerken, mutlu öğretmen de iyi bir kurum itibarı için çalışır ve itibarın artmasına katkıda bulunur (Dur, 2011).

Yönetim tarzları açısından değerlendirildiğinde demokratik yönetim tarzını uygulayan bir okul yöneticisi, okulda yasal yetkisinden çok uzmanlık ve bilgi gücünü kullanarak öğretmenlerini etkileyerek yöneticilikten çok liderlik özelliklerini ön plana çıkartan bir yönetim tarzı sergilemektedir. Hemen hemen bütün konularda öğretmenlerine güvenerek onların görüşlerine her zaman başvurup bu görüşleri karar sürecinde kullanmaktadır. Okul ortamının öğretmen merkezli olduğu ve öğretmenlerin kendilerini tamamen serbest hissettikleri bir ortam mevcuttur (Luthans, 1992; akt: Güney, 2011). Böyle bir yönetim tarzında okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici ve öğretmenler arasında destekleyici ilişkiler gelişip ekip ruhu ortaya çıkmakta (Barutçugil, 2002), bu durum beraberinde okul personelinin birbirine güvenini getirmektedir. Bireylerin çalıştığı iş yerinde yönetimin ve yöneticilerin niteliğinin motivasyon üzerinde büyük önem taşıdığı (Yurdakul, 2007) göz önüne alınırsa, demokratik yöneticilik tarzının en etkin yanının çalışanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007). Bu durumda okul yöneticisinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkilediği görülecektir (Özan, Türkoğlu, Gener, 2010). Yöneticisi tarafından kendisine değer verildiğini hisseden ve davranış olarak bunu gören, motivasyonu yüksek olan bir öğretmen daha fazla çaba göstererek performansını artıracak ve daha üretken bir kimlik kazanacak (Boydak Özan, 2004), yöneticisine ve okuluna karşı olumlu duygular besleyip bağlılığı artacaktır. Kendisinin önemsendiğini ve değer verildiğini görüp kendisini saygın ve farklı hisseden yöneticine güvenen bir öğretmenin ise itibar algısının yüksek olması beklenmektedir. Çalışan ve yöneticiler arasındaki güven düzeyinin yüksek olması onların birbirleriyle olan ilişkilerini ve itibarlarını da olumlu bir biçimde etkileyecektir. Çünkü itibar, güven ile genelleşmiş ve güven sonucu oluşan bir tutumdur (Cohen ve Prusak, 2001).

Katılımcı-demokratik yöneticilik tarzını uygulayan bir okul yöneticisinin astları olan öğretmenlerine güveni demokratik yönetimdeki kadar tamamen olmasa da oldukça yüksektir. Katılımcı-demokratik tarzda bir yönetici, alınacak kararlarda öğretmenlerinin fikirlerini alıp, bunları kullanmaya çalışır fakat kontrole kendisi sahip olmak istemektedir (Luthans, 1992; akt: Güney, 2011). Öğretmenlerine karşı duyarlı ve hoşgörülü olan yönetici, onların sorunlarıyla ilgilenip, ödüller vermekte, cezayı ise mümkün olduğunca az kullanmaktadır (Barutçugil, 2002). Bu tarz yöneticilikte yöneticinin çalışanlarına rehberlik ve öncülük ettiği, değer verdiği görülmektedir. Çalışma ortamında gösterdiği davranış ve özellikleri göz önüne alındığında yöneticinin okulda tam olarak olmasa da öğretmen merkezli bir çalışma ortamı oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Böyle bir okul ortamında öğretmenler demokratik yöneticilik tarzında olduğu gibi tamamen olmasa da kendilerini rahat hissedecekler, görüşlerine başvurulduğu için önemsendiklerini göreceklerdir. Bu durum onların olumsuzluklarını azaltıp, motivasyon ve performansı yükseltecek beraberinde okula olan olumlu algıyı ve bağlılığı artıracaktır. Yöneticinin

çalışanlara karşı olumlu tutumu, ona değer vermesi ve aralarındaki ilişkilerin olumlu ve sıcak olması çalışanların yaptıkları işten tatmin olmasını sağlayacaktır (Bingöl, 1996). Yöneticisi tarafından sahiplenilen bir ortamda öğretmenlerin yöneticilerine ve okullarına olan itibar algılarının da yüksek olması beklenmektedir.

Paylaşımcı otoriter yönetim tarzını uygulayan yöneticinin diğerlerinden farkı, belli bir çerçeveden çıkmadan kurumdaki personelin ihtiyaç ve isteklerini dikkate alması, son kararı kendisi vermekle beraber karar sürecine çalışanlarını katarak karşı çıkmalarını engellemesidir. Diğer bir ifadeyle yönetici asıl kararı çoktan kendisi vermiştir, sorunlarla ilgilenmektedir ama çözümü çalışanların bulmasını istemektedir (Dur, 2011). Paylaşımcı-otoriter yönetim tarzında okul yöneticisi, öğretmenlerin fikir ve düşüncelerini önemseyerek dinler fakat asıl kararın kendisi tarafından verilmesi, öğretmenlerin karar sürecinde çok etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenler kurumlarında paylaşımcı otoriter yönetim tarzını uygulayan yöneticilerine kısmi güven duymakta bu da onların bağlılıklarını zayıflatmaktadır (Nal, 2003). İtibarın güven sonucu oluşan bir tutum olduğu göz önüne alınırsa, okulda öğretmen ve yönetici arasındaki etkileşim doğrultusunda paylaşımcı otoriter yönetim tarzının itibar algısında, demokratik ve katılımcı demokratik yönetim tarzlarından daha az etkisinin olacağı söylenebilir. Nitekim araştırma sonuçları bu durumu desteklemektedir.

Otoriter yönetim tarzını benimseyen yöneticiler ise tüm yetkiyi kendi üzerinde toplayan, yasa ve yönetmelikler doğrultusunda aşırı kuralcı bir disiplin anlayışını uygulayan yöneticiler olup, çalışanlarına çok fazla iletişim ve etkileşim içerisine girmeden kararların tamamını kendileri verirler. Yöneticilerin asıl ilgisi daima görev ya da iş üzerinde olup, insandan çok işe önem vermektedirler (Peker ve Aytürk, 2000). Görüldüğü gibi yönetici gücünü genellikle yasalar ve bulunduğu makam alıp, çalışanlarıyla ilişkisi az ve içinde pek çok kural barındıran biçimsel bir ilişki türüdür. Kurallara dayalı etkileşimde otoriter yöneticiler, genellikle olumsuzdurlar, tehdit ve cezalandırmayı esas alırlar (Newstorm ve Davis, 1993). Bu yüzden yetkiyi kullanma biçimleri çoğunlukla korku salmaya dayalıdır (Başaran,1998). Korkuya dayalı ortamda ise işler, yöneticinin hep iş başında olmasıyla yürür, aksi halde yürümez (Mucuk, 2000). Otoriter yöneticiler ile çalışanları arasında çoğunlukla görünmez bir duvar vardır. Demokratik ve paylaşımcı yönetim tarzındaki çok yönlü ilişki otoriter yönetimde yerini daha resmi ve yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşecek şekilde emretme yoluna bırakmıştır (Demirel, 2009). Yöneticiler çalışanlarıyla karşılıklı iletişim kurma yerine yaptırmak istedikleri görevler için sürekli emir verme yolunu izlemekte, ne yapılması gerektiğini söyleyip çalışanlarının soru sormadan görevleri yapıp, bir anlamda itaat etmelerini beklemektedir. Çalışanlarını motive etmek için zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünür, ödül verme yolunu çok fazla tercih etmezler. Verdikleri ödüllerde de genellikle şahsi görüşleri etkilidir. Otoriter yöneticilerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998). Bu duruma istinaden uygulamaların sonucu kısmen başarılı olur çalışanlar itaat ederler ancak, yöneticinin istekleri ve amaçlarını kabul etmezler. Çalışanlar istekli olmadıkları için kabul edilebilir en az çabayı gösterdiklerinden verimlilik düşüktür (Razi, 2003). Bu durum günümüz çalışanının istediği yönetici profiline uymadığı gibi, çalışma ortamı da istenilen bir okul ortamını yansıtmamaktadır. Böyle bir yönetim tarzında çalışanlar, çoğunlukla mutsuz olup, bu durum onların motivasyon, performans ve verimliliklerine de yansımaktadır. Bu öğretmenlerin yönetici ve okullarına karşı olumsuz duygu ve tutumlara sahip olma olasılıkları da oldukça yüksektir. Öğretmenler kendilerini okullarına ait olarak hissetmeyip, yapılması gereken görevleri yapmaları gerektiği için yapacaklar, fırsat bulduklarında da kurum değiştirme yoluna kadar gideceklerdir. Kendisini okuluna ait hissetmeyen bir öğretmenin okula bağlılığı düşük olduğu gibi okulunu sahiplenmeyecek, dışarıda okulunu temsil etmesi durumunda gerekli olumlu davranışları göstermeyecektir. Nal (2003), otoriter

yönetim tarzını uygulayan yöneticilerin okullarında öğretmenlerin herhangi bir durumda risk almayıp deneme girişimlerinde bulunmadığını, yöneticilerine güvenmediğini, sadece yasal görevlerini yerine getirdiğini, kısa süreli amaçları olup, çatışmalar yarattığını, kendini geliştirmeyip yenilikleri takip etmediğini, okul yönetimine karşı tepkili olup, bu tepkinin düşmanlık duygusu gütmesine neden olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi otoriter yönetimi uygulayan yöneticilerin çalışanları kurumlarına ve yöneticilerine yönelik algıları çok olumlu değildir. Bu durumun çalışanların kurumsal itibar algılarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim araştırma da otoriter yönetimin kurumsal itibara yönelik öğretmen algısındaki etkisi çok düşük düzeyde çıkması bu durumu destekler niteliktedir. Eğer okul yöneticileri öğretmenleri yönetim sürecine özellikle karar verme sürecine katmazlar, motivasyonu sağlamazlar, etkili iletişim sürecine girmez, okulda güven ortamı oluşturmaz, çalışanlarıyla araya kalın duvarlar örerlerse okulun amaçlarından habersiz ve kurumsal aidiyeti olmayan öğretmenler paydaşlara yönelik yanlış davranış ve sözlerle okulun itibarına zarar verebilirler. Çünkü yönetici çalışan ilişkisinin kalitesi ile çalışanların kuruma dair algılamaları arasında sıkı bir ilişki vardır (Öksüz, 2008).

Bu durumda okullarda yöneticilerin uyguladıkları yönetim tarzları göz önüne alındığında demokratik, katılımcı demokratik yönetim tarzlarını benimseyen okul yöneticilerinin okullarında öğretmenlerin itibar algısının, paylaşımcı demokratik özellikle de otoriter yönetimden daha yüksek olması beklenmektedir. Araştırma sonuçları bu durumu göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak yöneticilerin okula ve kendilerine yönelik itibar algısını artırmak amacıyla yöneticilik tarzlarını otoriter yöneticilikten demokratik yöneticiliğe doğru geçişi sağlanması öneri olarak sunulmuştur. Kaldı ki demokratik toplumlarda öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan okulların yönetici ve öğretmenlerinin bizzat yaşamın kendisi olacak şekilde eğitim öğretim hizmetlerini sunacak bir ortam hazırlaması oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

ALDAN, N. (2009). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bağcılar Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ARIKANLI, A. ve ULUBAŞ, B. (2004). Yönetim fonksiyonları ve yönetici davranışları. http://www.esk.gov.tr/database/attachment/a8571b14.pdf) (15.11.2013).

BARNEY, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*. 17 (1), 99-120.

BARUTÇUGİL, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

BAŞARAN, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Dağıtım.

BİNGÖL D. (1996). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

BLASS F. R. and GERALD R. F., (2007). Leader reputation: the role of mentoring, political skill, contextual learning and adaptation. *Human Resource Management*. 46 (1), 5-19.

BOYDAK ÖZAN, M. (2004). Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Saygınlık Kazandırmadaki Rolü, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

COHEN, D. ve PRUSAK, L. (2001). *Kavrayamadığımız Zenginlik, Kuruluşların Sosyal Sermayesi*. Çev.: A. Kardam. İstanbul: BZD Yayın ve İletişim Hizmetleri.

CRAVENS, K. S., ve OLİVER, E. G. (2006). Employees: the key link to corporate reputation management. *Business Horizons*. 49 (4), 293–302.

DAVİES G. and CHUN R., (2009). The Leader's Role in Managing Reputation. Ed: J. Klewes ve R. Wreschniok. *Reputation Capital* (311-323). Spinger –Verlag Berlin Heidelberg.

DE CASTRO, G.M., LO´PEZ, J.E.N. and LO´PEZ SA´EZ, P. (2006). Business and social reputation: exploring the concept and main dimensions of corporate reputation. *Journal of Business Ethics*. 63 (4), 361–370.

DEMİREL, Y. (2009). Örgütsel adaletin yönetici-çalışan ilişkileri üzerine etkisi: farklı sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.*11/9 (17), 137-154. http://www.iibf.selcuk.edu.tr/iibf_dergi/dosyalar/411348072676.pdf (26.11. 2013).

DÖRTOK, A. (2004). *Kurumsal İtibarınızdan Kaç Sıfır Atabilirsiniz?* İstanbul: Rota Yayın.

DÖRTOK, Z. A. (2003). *İç İletişimin Kurumsal İtibar ile Etkileşimine Yönetsel Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DUR, S. (2011). *Çalışanların Kurumsal İtibarı Algılamasında İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Rolü ve Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

EKER, Ö. ve AYTÜRK, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.

ETTORE, B. (1996). The care and feeling of a corporate reputation. *Management Review*, June, 39-42.

EREN, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*). İstanbul: Beta Basım A.Ş.

EROĞLU, E., SOLMAZ, B. (2012). Kurumsal itibar araştırması ve bir uygulama örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi e-gifder*. 1(4). http ://www.gumushane.edu.tr/media/uploads/egifder/articles/4.1_makale_1.pdf (13.11.2013).

GROENLAND, E. A. G. (2002). Qualitative research to validate the rq-dimensions. *Corporate Reputation Review*. 4(4), 308-315.

GÜNEY, S. (2008). *Davranış Bilimleri*. (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEY, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜMÜŞ, M. ve ÖKSÜZ, B. (2009). Çalışanların kurumsal itibar sürecine katılımlarında içsel iletişimin *rolü Journal of Yasar University*, 4(16), 2637-2660. http://journal.yasar .edu.tr/wp-content/uploads/2012/08/08-GUMUS-OKSUZ.pdf (13.11.2013).

GÜMÜŞ, M. ve ÖKSÜZ, B. (2009). *Turizm İşletmelerinde Kurumsal İtibar Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

HALL, R. (1992). The strategic analysis of ıntangible resources. *Strategic Management Journal*, 13 (2), 135-144.

KADIBEŞEGİL, S. (2006). *İtibar Yönetimi*.(2. Baskı). İstanbul: Mediacat Yayınları.

KARASAR, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

KARATEPE, S. (2008). İtibar yönetimi: halkla ilişkilerde güven yaratma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(23), 77-97. http://www.academia.edu/3310659/ItibarYonetimi_ Halkla_Iliskilerde_Guven_Yaratma (20.11. 201).

KARAKÖSE, T. (2006). *Eğitim Örgütlerindeki İç ve Dış Paydaşların Kurumsal İtibara İlişkin Algılamaları*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARAKÖSE, T. (2007). Örgütlerde itibar yönetimi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. ISSN:1694 – 528X Sayı: 11. http://www.akademikbakis.org/sayi11/ makale/itibar.pdf (13.11.2013).

KOÇEL, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan Yayını.

MARTIN, J. (2005). *Organization Behaviour and Management*. Thomson, London.

M.E.B. (1990). *Yöneticilerin El Kitabı*. Ankara.

MUCUK, İ. (2000). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

NEWSTORM, J.W. and DAVIS, K. (1993). *Organizational Behavior***.** McGraw-Hill Inc. New York.

NAL, K. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları İle Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OKUTAN, M. (1995). *Eğitim Araştırmaları*, Trabzon.

ÖKSÜZ, B. (2008). *Kurumsal İtibar ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZAN, M.B., TÜRKOĞLU, Z. ve ŞENER. G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 20 (1), 275-294. http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt20/sayi1/ 275-294.pdf (20.11.2013).

RAZİ, S. (2002). *İlköğretim Yöneticilerinin Çağdaş Liderlik Eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SAKMAN, N. F. (2003). *Kurumsal İtibarın Önemi ve Değişkenleri İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SUSAN, B. and WHİTELEY, P. (2007). *Kusursuz Liderlik*. Çeviren: Ümit Şensoy. İstanbul: Acar Basım.

SÜMER, H. AND PERNSTEİNER, H. (2009). *Kriz Yönetimi*. İstanbul: Bilgi Ü. Yayınları.

THOMPSON, B. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı: Yönetim Fonksiyonları*. Çeviren: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayınları.

TONUS, H. Z. VE TEZ, H. Ö. (2013). Farklı paydaşların kurumsal itibarı değerlendirmelerindeki farklılığın sosyal ve finansal performans algılarıyla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 35. http://sbe.dpu.edu.tr/dergi/35/1-12.pdf (13.11.2013).

YILMAZ, S. (2009). *Kurumsal İtibar, Yönetim Yaklaşımlarıyla Kurumsal Sürdürülebilirlik*, Editör: Senem Besler, Eskişehir, 2009.

YURDAKUL, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ZEL, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. (1.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 183-202, ANKARA-TURKEY

HİTİT METİNLERİNDE GEÇEN "^{m}*LUPAKKİ*" ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Nursel ASLANTÜRK***

ÖZET

Lupakki adı, Taşçı Kaya Anıtı ve Korucutepe (*Elazığ*) *mühür baskısı, hiyeroglif olarak, başta olmak üzere, I.Šuppiluliuma, II.Muwatalli, III.Ḫattušili ve IV.Tuthaliya dönemlerine ait Hitit çiviyazılı belgelerde sıkça karşılaştığımız bir şahıs adıdır. Bu şahıs adıyla ilgili içerik açısından yeterli bilgi veren Hitit çiviyazılı metinlerde KBo 5.6 öy.II 11 ve ay.III 2 Lupakki "Ordugahın onbaşısı" anlamına gelen* UGULA 10 *ŠA* KARAŠ *ünvanını taşımaktadır. EA 170 15 ve KUB 31.121*(+)*KUB 31.121a+KUB 48.111 öy².II 8'de geçen Lupakki ile KBo 5.6 öy.II 11*; *ay.III 2'de geçen Lupakki aynı kişidir. KBo 1.6 ay. 21'de ise adı geçen Lupakki saray görevlilerinin başı* (GAL DUMU^{MEŠ}.É.GAL) *olarak antlaşmanın tanıkları arasında yer almaktadır. KUB 31.68 ay.39'da geçen Lupakki savaş arabası sürücüsü*; *KBo 26.181+KUB 27.68+KUB 42.100+Bo 3289+Bo 3758 ay.III 30', 39'daki Lupakki ise rahip görevindedir. KBo 9.81 öy. 1-3* (*CTH 196*) *mektup Lupakki tarafından, Kargamış kralına gönderilmiştir. KBo 18.97 solkenar 1*; *KBo 18.98 öy. 1* (*CTH 190*) *Kummannili rahip Muwalanni ile rütbeli bir görevli olan Lupakki arasındaki karşılıklı mektuplaşmaları ihtiva etmektedir. Hitit devletinde Saray görevlilerinin başı, ordugahın onbaşısı, rahip ve savaş arabası sürücüsü gibi farklı görevlerde bulunan Lupakki aynı adı taşıyan farklı kişilerdir. Hitit çiviyazılı belgelerden savaş arabası sürücüsü olan Lupakki'nin Išuwa memleketi kralı Arišarruma'nın babası olduğu ve daha sonra görevinde yükselerek savaş arabası sürücülerinin başı* (GAL $^{LÚ(MEŠ)}$*KARTAPPU/I*) *olduğu*; *ayrıca KUB 31.68* (*CTH 297*)*'de adı geçmeyen Išuwa memleketi kralının Arišarruma olduğu tarafımızdan tespit edilmiştir.*

Anahtar Kelimeler: Lupakki, Arişarruma/Arišarruma, Işuwa/Išuwa, Tarhuntazalma,$^{LÚ(MEŠ)}$KARTAPPU/I/^{LÚ}KARTAPPU/I/Kartappu, Kiluşhepa/Kilušḫepa, Alişarruma/Ališarruma, Mitannamuva/Mitannamuwa.

---

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

** Arş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri Bölümü Hititoloji Anabilim Dalı, El-mek: n.aslanturk3@gmail.com. Çalışmamda yardımlarını esirgemeyen Hocam Prof.Dr. Cem Karasu'ya teşşekür ederim.

A RESEARCH ON LUPAKKI MENTIONED IN HITTITE TEXTS

ABSTRACT

The name Lupakki, is a name of a person frequently encountered in the Hittite cuneiform scripts of the I.Šuppiluliuma, II.Muu̯atalli, III.Ḫattušili and IV.Tutḫaliya periods particularly on Taşçı Rock Monument and Korucutepe (Elazığ) seal imprint, hieroglyph. On the Hittite cuneiform texts that provide adequate information about this name in terms of content KBo 5.6 öy.II 11 and ay.III 2 Lupakki is entitled as the UGULA 10 ŠA KARAŠ meaning the "army corporal". Lupakki mentioned in EA 170 15 and KUB 31.121(+)KUB 31.121a+KUB 48.111 öy?.II 8 and Lupakki mentioned in KBo 5.6 öy.II 11; ay.III 2 are the same person. Lupakki mentioned in KBo 1.6 ay. 21, is among the witnesses of the traety as the head of the palace officers (GAL DUMU^{MEŠ}.É.GAL). Lupakki mentioned in KUB 31.68 ay.39 is the chariot driver; Lupakki in KBo 26.181+KUB 27.68+KUB 42.100+Bo 3289+Bo 3758 ay.III 30′, 39′ is a priest. The letter in KBo 9.81 öy. 1-3 (CTH 196) was sent by Lupakki to the King of Kargamıš. The KBo 18.97 left side 1; KBo 18.98 öy. 1 (CTH 190) includes the correspondences between the Kummannian priest Muu̯alanni and a high-ranking officer Lupakki. The Lupakki in various duties in the Hittite state such as the head of the Palace officers, army corporal, priest and chariot driver is namesake different individuals. Through the Hittite cuneiform documents, we have discovered that the chariot driver Lupakki was the father of Išuu̯a country's king Arišarruma and entitled as the chief of the chariot drivers by being promoted afterwards (GAL $^{LÚ(MEŠ)}$KARTAPPU/I); and that the king of Išuu̯a country not mentioned in KUB 31.68 (CTH 297) was Arišarruma.

Key Words: Lupakki, Arişarruma/Arišarruma, Işuwa/Išuu̯a, Tarhuntazalma,$^{LÚ(MEŠ)}$KARTAPPU/I**/**^{LÚ}KARTAPPU/I**/**Kartappu, Kiluşhepa/Kilušḫepa, Alişarruma/Ališarruma, Mitannamuva/Mitannamuu̯a.

Lupakki[1] adı; I.Šuppiluliuma, II.Muu̯atalli, III.Ḫattušili ve IV.Tutḫaliya dönemlerine ait Hitit çiviyazılı belgelerde[2] ve hiyeroglif olarak da Taşçı Kaya Anıtı[3] ile Korucutepe[4] (Elazığ) mühür baskısında karşılaşılmaktadır.

Lupakki'nin adının geçtiği Hitit çiviyazılı metinlerin iki grup halinde ele alınması uygun olacaktır:

A) I. Grup Metinler (içerik açısından yeterli bilgi veren metinler):

a) KBo 5.6 öy.II 11; **ay.III 2-3**[5] (**CTH 40**)

[1] NH 708; Laroche 1981: 24.
[2] Ünal 1974: 119-120; Hagenbuchner 1989b: 4, 183.
[3] Laroche 1960: 228; Güterbock 1974: 424; Steinherr 1975: 315; Savaş 1998: 116.
[4] Güterbock 1973: 142.
[5] Güterbock 1956: 92, 94; Forlanini 1990: 112; Lehmann 1977: 225; Taggar-Cohen 2006: 376 ayrıca bkz. Beal 1992: 409-410 dn.1539, 1540; Bryce 1992: 7; Klinger 1996: 34 ve dn.11; Puhvel 2007: 585; Haas 1994: 193 dn.66; Helck 1994: 17-18; Klinger 1995: 85, 87; Karasu 1996: 42; Freu 2002: 103 dn.62; Klinger 2003: 287

11 *I-NA* KUR ^{URU}*MUR-MU-RI-GA*<<*-aš*>> 6[6] *ME* ÉRIN^{MEŠ} ANŠE.KUR.RA^{MEŠ} ^{m}*Lu-pa-ak-ki-in-na* ^{LÚ}UGULA 10 *ŠA* KARAŠ (str.12) *ta-a-li-eš-ta*

Çeviri:

11 Murmuriga memleketinde altı yüz yaya ve arabalı savaşçıyı ve ordugahın onbaşısı Lupakki'ye bırakıtı (str.12).

2 ... ^{m}*Lu-pa-ak-ki-in-ma-kán* ^{mD}U-*za-al-ma-an-na*

3 *I-NA* KUR ^{URU}*AM-KA pa-ra-a na-iš-ta nu pa-a-ir*

Çeviri:

2 ... Lupakki'yi ve Tarḫunta-zalma'yı ise

3 Amka memleketine doğru gönderdi ve (böylece) onlar gittiler.

Metnin Değerlendirmesi:

I.Šuppiluliuma'nın üçüncü Suriye seferinin anlatıldığı bu metinde adı geçen Lupakki "ordugahın onbaşısı" görevindedir. Šuppiluliuma'nın oğlu Telipinu, söz konusu bu seferde babası Büyük Kral'a danışmak için Hatti'ye geri döndüğünde, sayısının altı yüz yaya ve arabalı savaşçılardan olduğu belirtilen Suriye'deki Hitit ordusunun komutasını Lupakki'ye bırakmış ve Lupakki "Ordugahın onbaşısı" anlamına gelen[7] UGULA 10 *ŠA* KARAŠ ünvanını taşımaktadır[8]. Bu ünvan sahibinin "yüksek rütbeli bir yönetici" olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Ancak, bu ünvana sahip bir kişinin ne kadar büyüklükteki bir birimi komuta ettiği açık olmamakla birlikte UGULA 10 *ŠA* KARAŠ'ın olağan komutasının altı yüz kişi olduğu sonucuna da varılamamaktadır.

b) EA 170[9] 14-17 (Akadça)[10]

14 *ša-ni-tam* EREN ^{KUR}*ḫa-at-te*

15 ^{l}*lu-pa-ak-ku il*$_5$*-te-qú-nim-mi*

16 URU.ḪI.A ^{KUR}*am-qì ù iš-tu* URU.ḪI.A

17 ^{l}*a-ad-du-mi il*$_5$*-te-qú-nim-mi*

18 *ù be-lí-ni li-i-de*$_4$

Çeviri:

14 Ayrıca, Lupakku var olan Ḫatti memleketinin askerleri(yle)

dn.41; Parker 2002: 32-33; Gurney 2003: 125; Haas 2006: 83-85; Heinhold-Krahmer 2007:378; Sideltsev 2007: 625; Patri 2007: 115; Breyer 2010: 95-97.

[6] Metinde "7" işareti okunmaktadır; ayrıca Forlanini 1990: 112: "KBo 5.6 öy. 11'de "VII" olarak geçmektedir."

[7] Beal 1992: 409.

[8] Forlanini 1990: 112; Bryce 1992: 10; Beal 1992: 447, 326 dn.1249; Singer 2002: 17, 66; Bryce 2003: 159; Freu 2004: 83-84; Bryce 2005: 172, 178; Collins 2007: 48.

[9] Kınal 1947: 9; Parker 2002: 40; Marizza 2009: 138.

[10] Transkripsiyon ve Almanca çeviri Parker 2002: 40'a göre.

15 almış olduğu Amka memleketinin şehirleri

16 (ve de) Āddumi'nin (evvelce) almış olduğu şehirleri (ile ilgili olarak),

17 ve efendim (bunu böyle) bilesin!

Metnin Değerlendirmesi:

Mısır'da bulunan Aziru'ya gönderilen Tel El Amarna Arşivi'ndeki bu mektupta Šuppiluliuma'nın üçüncü Suriye seferinden bahsedilmektedir[11]. Lupakku'nun büyük bir ordu ile Amka'ya gerçekleştirdiği saldırının anlatıldığı bu metindeki Lupakku ile KBo 5.6 öy.II 11; ay.III 2-3'te ordugahın onbaşısı görevinde olan Lupakki aynı kişiler olduğu isabetli olarak düşünülmektedir[12].

c) KUB 31.121(+)KUB 31.121a+KUB 48.111 öy?.II 8-9[13] **(CTH 379)**

8 [ ] ^{m}*Lu-pa-a* [*k*]*-ki-in* $^{[m]D}$U*-za-al-ma-an-na*

9 *u-i-i̯a*[*-at nu*] *e-ni* KUR.KUR^{MEŠ} GUL-[*a*]*ḫ-ḫi-ir*

Çeviri:

8 [ ] Lupa[k]ki'yi ve Tarḫunta-zalma'yı

9 gönder[di ve] adı geçen(ler) memleketlere sal[d]ırdılar.

Metnin Değerlendirmesi:

II.Muršili'nin ülkedeki veba salgınına karşı tanrılara yakardığı ve geriye dönük bir anlatımın olduğu Veba Dua'larına ait olan bu metinde her ne kadar Amka mevcut değilse de I.Šuppiluliuma'nın aynı seferinden bahsedilmektedir[14] ve burada geçen Lupakki adı büyük olasılıkla KBo 5.6 geçen ordugahın onbaşısı Lupakki'dir. Yine KUB 31.121 metinde, Lupakki'nin ünvanı belirtilmeyen Tarhunta-zalma ile birlikte Amka memleketine saldırmak üzere I.Šuppiluliuma tarafından gönderildiği belirtilmektedir.

d) KBo 1.6 ay. 21[15] **(Akadça), (CTH 75)**

21 ^{m}*Lu-pa-ak-ki* rabî m[â]rê êkalli ^{m}*Mi-ta-an-na-mu-u-u̯a* rabî tupšarrê ^{md}LAMMA.ŠE

22 ^{LÚ}[*an-t*]*u-u̯a-šal-li* LUGAL DUB.ŠAR…

[11] Kınal 1947: 8.
[12] Kınal 1947: 7; Parker 2002: 40 dn.38.
[13] Lebrun, 1980: 243, 244; Parker 2002: 40; Singer 2002: 67; ayrıca bkz. Beal 1992: 410 dn.1540; Freu 1992: 82; Haas 1994: 385 dn.27; 388 dn.75; 451 dn.19; 661 dn.168; Trémouille 1997: 30-31 dn.89; Klengel 1999: 145, 174; Bachvarova 2006: 131 dn.19.
[14] Klengel 1999: 145; Parker 2002: 40; Singer 2002: 67.
[15] Weidner 1923: 88-89; Beckman 1996: 90; ayrıca bkz. Beal 1986: 441-442; Steiner 1996: 566; Collins 1998: 18; Klengel 1999: 42, 62, 107, 126, 145, 177, 203; Klinger 2003: 246; Altman 2004: 148-149, 354-361; ayrıca bkz. Steiner 1999: 13-25; Carruba 2005: 248-253; Carruba 2005a: 183-186; Marizza 2006: 162.

Çeviri:

21 Saray görevlilerinin başı Lupakki, katiplerin başı Mitannamuꜫa, kralın *antuꜫašalli* görevlisi (str.22) ve katip Kurunta-piꜫa…

Metnin Değerlendirmesi:

str.22:^{LÚ}[*an-t*]*u-ꜫa-šal-li*: HW 24: "ein Würdenträger (=rütbeli bir görevli)", HW^{2} 123 "Akkad. KBo 1.6 Rs. 22 am Ende der Zeugenliste nach dem Großen der Schreiber (=Akadça: KBo1.6 ay. 22 antlaşma metninin sonunda tanık listesi içerisinde, büyük katipten sonra geçmektedir)"; Ünal, 2007: 36 "sarayda yüksek derecede bir memur".

II.Muꜫatalli ile Halep kralı Talmi-Šarruma arasında yapılan bu antlaşmada geçen Lupakki saray görevlilerinin başı (GAL DUMU^{MEŠ}.É.GAL) olarak antlaşmanın tanıkları arasında yer almaktadır.

e) KUB 31.68 ay. 38-42[16] **(CTH 297)**

38 *UM-MA* ^{m}*Ḫi-eš-ni-i* ^{LÚ}*A-BU-BI-TI-ꜫa-za ḫal-zi-iḫ-ḫi nu*[. . . . . x]-*i*-[*ꜫa*$^{?}$]-*mi*

39 ^{m}*Lu-pa-ak-ki-iš*-[*m*]*a-ꜫa-kán* ^{LÚ}*KAR-TAP-PU* UGULA LÚ[^{MEŠ}. . . . . .] *ku-en-zi*

40 ^{m}*Ḫal-pa*-LÚ-*in-ꜫa* É.IN.INU.DA *ša-an-na-pí-li-i*[*n* . . . . . .]-*u-e-ni*

41 LUGAL KUR ^{URU}*I-šu-ꜫa-ma-an-ꜫa* ^{m}*A-la-li-mi-iš* ^{m}*Ta-aš-ku-i-li-iš* [. . . . . .]-*ꜫa-aš-ša*

42 *ma-an-ꜫa-ra-an a-pu-uš an-da e-ep-pir* ^{m}*Na-ni-zi-in-m*[*a-an*$^{?}$. . . .]x *pa-iš-ša-an-ta*

Çeviri:

38 Ḫešni şöyle (der): "Kahyayı çağıracağım! ve [. . . . . .x-]rim."

39 Fakat savaş arabası sürücüsü Lupakki, x'lerin başı[nı. . . . . .] öldürecek.

40 Ḫalpaziti'yi boş samanlığı [. . . . . .]-rız/-riz.

41 Fakat Išuꜫa memleketi kralı onu, Alalimi, Taškuili [. . . . . .] ve

42 "Eğer onu (Ḫalpaziti$^{?}$)[17], onlar (Išuꜫa memleketi kralı, Alalimi, Taškuili) yakalasalardı Nanizi'yi d[e]

Metnin Değerlendirmesi:

III.Ḫattušili'nin son yıllarına veya IV.Tutḫaliya'nın krallığının başlarına tarihlendirilen[18] bu mahkeme tutanağının ilgili kısmında, Ḫešni adındaki bir kişinin konuşmaları ele alınmaktadır. Sorguya çekilen Ḫešni'nin itirafından, krala karşı zehirleme girişiminde bulunduğu metnin 45.str.'ından *a-pé-e-da-ni-pát A-NA* GAL KÙ.BABBAR *še-er ú*$^{!}$*-ꜫa-it-ta-ri* "O, gümüş kadeh yüzünden acı çekecek" anlaşılmaktadır[19].

[16] Stefanini 1962: 28-29; Tani 2001: 158; ayrıca bkz. Symington 1991:119 dn.61; van den Hout 1995: 209-211.
[17] Stefanini 1962: 29; buna karşın Tani 2001: 158'de Išuꜫa kralı olarak vermektedir.
[18] Stefanini 1962: 36; Ünal 1974: 120: "III.Ḫattušili dönemine aittir."; van den Hout 1995: 184-185.
[19] Stefanini 1962: 33.

Bu metinde geçen Ḫešni (str.38) adının yanı sıra diğer şahıs adları: "Lupakki (str.39), Ḫalpaziti (str.40), Alalimi (str.41), Taškuili (str.41) ve Nanizi (str.42)". Ayrıca bunların dışında, str.41'de adı belirtilmeyen bir Išuu̯a[20] memleketi kralı da geçmektedir.

Ancak, metnin oldukça kırık olmasından dolayı 39.satırda geçen Lupakki'nin savaş arabası sürücüsü olup olmadığına bazı araştırmacılar şüpheyle yaklaşmaktadır[21]. Buna karşın, Hitit çiviyazılı metinlerde geçen ^{LÚ}*KARTAPPU*[22] incelendiğinde genelde önce mesleği icra eden kişinin adı; daha sonra ise meslek ünvanı gelmektedir[23]. Tüm bu veriler doğrultusunda Lupakki'nin savaş arabası sürücüsü olduğu kabul edilirse ^{LÚ}*KARTAPPU*'dan sonra gelen Sumerce "(yönetici olarak) baş" olarak nitelendirilen UGULA sözcüğünün ise (sonrası kırık olan) LÚ^{MEŠ} ile bağlantılı olduğu düşünülmelidir.

Bunun dışında, yukarıda belirtilen ve metinde geçen "Ḫešni, Ḫalpaziti ve Alalimi" adları ise ayrı bir önem kazanmaktadır. Zira söz konusu olan bu her üç ad (aşağıda verilen) Ulmi-Tešub antlaşmasının tanık listesinde de yer almaktadır:

KBo 4.10+KUB 40.69+KBo 50.60 ay. 28-32 (CTH 106)[24]

28 *TUP-PA AN-NI-A-AM I-NA* ^{URU}*U-ri-ki-na A-NA PA-NI* ^{m}*Ne-ri-iq-qa-i-li* ^{LÚ}*tu-ḫu-kán-ti* ^{m}*Tàš-mi*-LUGAL-*ma-aš* DUMU.LUGAL ^{m}*Ḫa-an-nu-ut-ti* DUMU.LUGAL

29 ^{m}*Ḫu-uz-zi-i̯a* DUMU.LUGAL ^{m}*I-ni-*^{D}U-*up* LUGAL KUR ^{URU}*Kar-ga-miš* ^{m}*A-ri*-LUGAL-*ma* LUGAL KUR ^{URU}*I-šu-u̯a* ^{m}AMAR^{MUŠEN} ^{LÚ}*u-ri-i̯a-an-ni* ^{m}*Ḫal-pa*-LÚ GAL $^{LÚ.MEŠ}$UKU.UŠ ⌜ZAG-*na-aš*⌝

30 ^{m}*Ḫe-eš-ni-i* DUMU.LUGAL ^{m}*Ta-at-ta-ma-ru* DUMU.LUGAL ^{m}*Up-pa-ra*-A.A DUMU.LUGAL <UGULA> $^{LÚ.MEŠ}$KUŠ$_7$.GUŠKIN ^{m}*U-uḫ-ḫa*-LÚ DUMU.LUGAL ^{m}*Ša-ḫu-ru-un-u̯a* GAL $^{LÚ.MEŠ}$DUB.SAR.GIŠ

31 ^{m}*Ḫa-at-tu-ša-*^{D}LAMMA GAL GEŠTIN ^{mD}U.SUM DUMU.LUGAL ^{m}LUGAL-*aš-*^{D}LAMMA GAL UKU.UŠ GÙB-*aš* ^{m}*A-li-zi-ti* GAL DUMU^{MEŠ} É.GAL ^{m}*Tu-ut-tu* EN *A-BU-US-SÍ*

32 ^{m}*Pa-la-a* EN ^{URU}*Ḫur-mi* ^{m}UR.MAḪ.LÚ GAL DUB.SAR ^{m}*Al-la-li-mi-iš* GAL ^{LÚ}SAGI.A ^{m}*Kam-ma-li-i̯a* GAL ^{LÚ}MUḪALDIM ^{m}*Ma-aḫ-ḫu-uz-zi* GAL ^{LÚ}*MU-BAR-RI-I*

[20] Išuu̯a memleketi için detaylı bilgi bkz. Aslantürk 2014: 59-133

[21] Stefanini 1962: 32; Tani 2001: 158 dn.26.

[22] Daddi 1982: 133-135; CAD (k): 225-226; Weeden 2011: 257.

[23] 1. KUB 14.3 öy.II:
57…^{m}*Da-ba*[-*la-*^{D}U
58 ^{LÚ}*KAR-TAP-PU*…
2. KUB 13.35 öy.II:
43…^{m}AMAR.MUŠEN-*iš* ^{LÚ}*KAR-TAP-PU* …
3. KUB 21.38 öy.:
22…^{m}*Zu-zu-un* ^{LÚ}*KAR-TAP-PU*…

[24] Transkripsiyon için bkz. Garstang-Gurney 1959: 68-69; Beal 1992: 385, 386; van den Hout 1995: 48-49; Beckman 1996: 102-108; ayrıca bkz. Neu 1974: 84; Gurney 1983: 98; Mascheroni, 1984: 162; Beal 1988: 286; Hoffner 1989: 199-203; van den Hout 1989: 100-114; Starke 1990: 185, 196-197, 230, 316-317, 480; Beal 1992: 385, 386; Gurney 1993: 13-28; Haas 1994: 216 dn.198; 295 dn.14; 366 dn.377; 449 dn.5; Yoshida 1996: 42; Trémouille 1997: 39 dn.122; Alp 1998: 54-60; Klengel 1999: 205, 239, 276; Martino 1999: 291-300; Singer 1999: 649; Martino-Imparati 2001: 348 (KBo IV 1+ olarak yazılmış); Schwemer 2001: 461 dn.3803, 486 dn.3969, 495 dn.4059; Heinhold-Krahmer 2001-2002: 90-104; Beal 2002: 66 dn.76; Cohen 2002: 143-144; Gurney 2002: 339-344; Karasu 2002: 199; Melchert 2003: 223; Patri 2007: 128, 144; Melchert 2007: 508.

Çeviri:

28 Bu tablet Urikina şehrinde (şunların) huzurunda (yapıldı): tuḫkanti Nerikaili, prens Tašmišarruma, prens Ḫannutti,

29 Prens Ḫuzziya, Kargamiš kralı Initešub, Išuwa kralı Arišarruma, uriyani (rahip?) AMAR^{MUŠEN}, sağ kanadın ağır silahlarının komutanı (sağ kanattaki ağır silahlı askerlerin komutanı) Ḫalpaziti,

30 prens Ḫešni, prens Tattamaru, prens (ve) altın silah taşıyıcıların <başı> Upparamuwa, prens Uḫḫaziti, tahta tablet yazıcılarının (katiplerin) başı Šaḫurunwa

31 şarap büyüğü Ḫattuša-^{D}LAMMA[25], prens Tarḫuntapiya, sol kanadın ağır silahlılarının komutanı Šarruma-^{D}LAMMA[26], saray görevlilerinin başı Aliziti, ABUSSU- evinin beyi (efendisi) Tuttu,

32 Ḫurmi şehri beyi Pala, katiplerin başı Ụalwaziti[27], saki başı Alalimi, aşçı başı Kammaliya, MUBARRU- görevlilerinin başı Maḫḫuzzi (huzurunda yapıldı).

Bu metinde Ḫešni "DUMU.LUGAL" (str.30), Ḫalpaziti "GAL $^{LÚ.MEŠ}$UKU.UŠ ZAG-*na-aš*" (str.29), Alalimi ise "GAL ^{LÚ}SAGI.A" (str.32), Išuwa memleketi kralı olarak ise "Arišarruma" (str.32) tanık listesinde yer almaktadır.

Tüm bu veriler doğrultusunda her iki metnin aynı döneme tarihlendirilmesi[28] ve metinlerde geçen şahıs adlarının aynı olmasına dayanılarak KUB 31.68 (CTH 297) str.41'de adı geçmeyen Išuwa memleketi kralının Arišarruma olduğu söylenebilir.

f) Bo 86/229 ay.IV 43[29] **(Bronz Tablet)**

43 ^{m}*Ḫal-wa-zi-ti* ^{LÚ}DUB.SAR DUMU ^{m}*Lu-pa-ak-ki* LÚ ^{URU}*Uk-ki-ya EL-ṬUR*

Çeviri:

43 Ukkiyalı Lupakki'nin oğlu, katip Ḫalwaziti yazmıştır.

[25] Laroche 1966: 65; ayrıntılı bilgi için bkz.; Otten 1972-1975: 172; van den Hout 1995: 154-157. Ayrıca LAMMA için bkz. Laroche 1980-1983: 455-459; Foxvog-Heimpel- Klinger 1980-1983: 447-453; Spycket 1980-1983: 453-455; van den Hout 1995: 82-96.

[26] NH 1751; van den Hout 1995: 215-216; Ayrıca LAMMA için bkz. Laroche 1980-1983: 455-459; Foxvog-Heimpel-Klinger 1980-1983: 447-453; Spycket 1980-1983: 453-455; Haas 1994: 449-459; van den Hout 1995: 82-96.

[27] NH 1758; UR.MAḪ=*Ụalwa* için bkz. Karasu 1997: 221 dn.9; ayrıca bkz. van den Hout 1995: 172-178.

[28] Bkz. dn.18.

[29] Otten 1988: 28, 29; Beckman 1996: 117; del Monte 1992: 177; ayrıca bkz. van den Hout 1989: 100-114; Starke 1990: 197, 230; Heinhold-Krahmer 1991/1992: 138-158; Börker-Klähn 1992: 95-105; Houwink ten Cate 1992: 233-270; Beal 1993: 29-39; Börker-Klähn 1994: 131-160; Haas 1994: 190 dn.46 (Bütün sayfalarda ve dipnotlarda Bo 86/229 olarak yazılmıştır.); 246 dn.54; 295 dn.14; 326 dn.80, 85, 86, 87, 88; 336 dn.178; 338 dn.193; 365 dn.373, 377, 379; 374 dn.469; 385 dn.39; 388 dn.74; 467 dn.43; 509 dn.156; 583 dn.284; 677 dn.18; van den Hout 1995: 11, 326; Alp 1995: 3-5; Hawkins 1995: 49-53; Melchert 1995: 272; Yoshida 1996: 45-46; Trémouille 1997: 39 dn.119; Forlanini, 1998: 219-253; Klengel 1999: 207, 253, 275; de Martino 1999: 291-300; Singer 1999: 649; Schwemer 2001: 457 dn.3776, 486 dn.3969, 495 dn.4059; Tani 2001: 160-161; Cohen 2002: 144-145; Herbordt 2002: 56-57; Beal 2002: 68 dn.91; van den Hout 2002: 87; Zeilfelder 2002: 533; Melchert 2003: 42; Mora 2003: 289-296; Altman 2004: 148, 343-354; Dinçol-Dinçol 2005: 1-13; Bachvarova 2006: 127; Abbasoğlu 2007: 21-25; Bryce 2007: 119; Bryce 2007a: 125; Cotticelli-Kurras 2007: 193; Melchert 2007: 507-513; Lebrun 2007: 466; Patri 2007: 129; Rieken 2010: 227; Gander 2010: 65-67.

Metnin Değerlendirmesi:

IV.Tutḫaliya ile Tarḫuntašša kralı Kurunta arasında yapılan antlaşma metninin (Bronz Tablet) kolofonundan antlaşmanın katibinin Ḫalu̯aziti, babasının ise Ukkiyalı[30] Lupakkiolduğu belirtilmektedir.

g) KBo 26.181+KUB 27.68+KUB 42.100+Bo 3289+Bo 3758 ay.III 30′, 39′[31] **(CTH 525)**

30′ [-]*zu-ú kap-pu-u̯a-u-en UM-MA* ^{m}*Lu-pa-ak-ki*

39′ [^{LÚ}SA]NGA ^{m}*Lu-pa-ak-kiš* 4 LÚ^{MEŠ} [É.DINGIR^{LIM}]x SAG.DU^{MEŠ}

Çeviri:

30′ [-]x saydık. Lupakki şöyle (der):

39′ [Ra]hip Lupakki. Dört tapınak görevlisi, x (adet) kişi.

Metnin Değerlendirmesi:

IV.Tutḫaliya dönemine tarihlendirilen[32] bu metinde adı geçen Lupakki rahip görevindedir.

h) KUB 40.80 öy. 11-13; ay. 27[33]

11 …… MUNUS^{MEŠ}-*u̯a-kán*

12 *ku-i-eš-qa* ^{URU}*Am-ba-ra-za* x[-]x-*ir nu-u̯a-ra-at A-NA* ^{m}*Lu-pá-ak-ki* x x

13 *nu-u̯a-aš-ma-aš* ^{m}*Lu-pa-ak-ki-iš* [ ] *ki-i-u̯a e-eš-ši-iš*

Çeviri:

11…….

12 “Ambara şehrindeki kadınlar [ ]. Onlar Lupakki için…

13 Size, Lupakki [ ] söyledi. Bunu yaptı”.

27 *UM-MA* ^{mD}*IŠTAR*-LÚ ^{m}*Lu-pá-ak-ki-iš*-[*u̯a*$^{?}$]-x *A-NA* ^{m}*A-li*-LU[GAL-*ma*

Çeviri:

27 Šauškaziti şöyle (der): “Lupakki, Ališa[rruma’ya ……”.

[30] Ukkiya için bkz. Aslantürk, “Ukkiya Şehri ve Katipler” (Turkısh Studies Dergisi, 2014 C: 9, S:1’de basımda).

[31] Hazenbos 2003: 19; Taggar-Cohen 2006: 189; ayrıca bkz. Haas 1994: 532 dn.323; 536 dn.362; 597 dn.399; 600 dn.422; 696 dn.4; 708 dn.54; Klengel 1999: 178, 205, 254; Taggar-Cohen 2006: 182, 188, 199, 215, 261, 270-271, 297-298; Dardano 2006: 179; Cohen 2002: 64 dn.281. ayrıca bkz. Beckman 1982: 437; Beckman 1983: 161-162; Haas-Jakob-Rost 1984: 13; Beal 1988: 285-286; Starke 1990: 216; Symington 1991: 113 dn.17; Taracha 2009: 104 dn.541.

[32] Klengel 1999: 178; Hazenbos 2003: 16-24; Taggar-Cohen 2006: 215.

[33] van den Hout 1995: 184; ayrıca bkz. Glocker 2011: 271.

Metnin Değerlendirmesi:

IV.Tutḫaliya dönemine tarihlendirilen[34] bu metinden Lupakki ile ilgili fazla bilgi elde edilememektedir. Ancak metnin öy. 2'de Kilušḫepa öy. 1 ve ay. 27' de ise Ališarruma[35] adları yer almaktadır. Kilušḫepa adı Korucutepe mühürlerinde[36] ve KUB 15.1 III, KUB 15.3 IV'te de geçmektedir. Kilušḫepa muhtemelen Išuu̯a'nın kraliçesi, Puduḫepa ve III.Ḫattušili'nin kızı, Išuu̯a kralı Arišarruma'nın ise zevcesi olduğu düşünülmektedir[37]; Glocker 2011: 273'te Išuu̯a kralı olan Ališarruma'nın eşi ve oğlu Arišarruma'nın döneminde de kraliçeliğe devam ettiğini söylemektedir.

B) II. Grup Metinler (içerik açısından yeterli bilgi vermeyen küçük parçalar halindeki metinler):

a) KUB 23.45 21′-22′[38] **(CTH 209)**

21′ [*A-NA* ^{m}*U*]*r-ḫi-*^{D}U-*ub me-ma-aḫ-ḫu-un na-aš-ma-u̯a* [

22′ [EGIR-*p*]*a-ma-u̯a-kán A-NA* ^{m}*Lu-pa-ak-ki ku*$^{?}$*-u-u*[*n*$^{?}$

Çeviri:

21′ [U]rḫi-Tešub'a söyledim: "Ya [

22′ [sonra]dan ise Lupakki'ye bu[nu$^{?}$

Metnin Değerlendirmesi:

Kesin olmamakla birlikte III.Ḫattušili dönemine tarihlendirilen[39] bu mektupta Lupakki'nin görevinin ne olduğu anlaşılamamaktadır.

b) KBo 9.81 öy. 1-3[40] **(CTH 196)**

1 [*A-*]*NA* LUGAL KUR ^{URU}*Kar-ga-miš*

2 [EN-*Ī*]*A QÍ-BÍ-MA*

3 [*UM-M*]*A* ^{m}*Lu-pa-ak-ki* ARAD-*KA-MA*

Çeviri:

1 Kargamış kralına

2 beyime söyle!

3 Kulun Lupakki şöyle (der):

[34] van den Hout 1995: 184-185.

[35] Ayrıca bu şahıs adı KBo 50.182 str.4'te geçmektedir. Ancak dikkati çeken bir nokta ise bir üst satırda KUR ^{URU}*I-šu-u̯a* geçmektedir. Bunun için ayrıca bkz. Glocker 2011: 254-276.

[36] Güterbock 1973: 140; ayrıca Kilušḫepa tarafımızdan başka bir yazımızda ele alınacaktır.

[37] Kammenhuber 1972: 442; Güterbock 1973: 140; Ertem 1990: 578-579; Beal 1992: 447, 326 dn.1249; van den Hout 1995: 125, 182; ayrıca bu konu başka bir yazımızda ele alınacaktır.

[38] Ünal 1974: 132; ayrıca bkz. Klengel 1999: 223, 248.

[39] Ünal 1974: 119-120; Klengel 1999: 223.

[40] Hagenbuchner 1989b: 148; Marizza 2009: 138-139; ayrıca bkz. Klengel 1999: 246.

Metnin Değerlendirmesi:

Kesin olmasa da III.Ḫattušili dönemine tarihlendirilen[41] bu mektup Lupakki tarafından, Kargamış kralına gönderilmiştir.

c) KBo 18.1 ay. 2′-3′[42] **(CTH 187)**

2′ *A-NA* MUNUS.LUGAL GAŠAN-*ḪA QÍ-BÍ-MA*

3′ *UM-MA* ^{m}*Lu-pa-ak-ki* ARAD-*KA-MA*

Çeviri:

2′ Sahibem kraliçeye söyle!

3′ Kulun Lupakki şöyle (der):

Metnin Değerlendirmesi:

IV.Tutḫaliya dönemine tarihlendirilen[43] bu mektubun içeriği tam olarak korunamamıştır. Mektupta IV.Tutḫaliya'nın Išuu̯a'da bulunan kız kardeşi Kilušḫepa ve eşini ziyaret ettiği ve bu ziyaret sırasında adı geçen Lupakki'nin IV.Tutḫaliya'ya eşlik ettiği düşünülmektedir[44]. Belki de bu Lupakki Išuu̯a kralı Arišarruma'nın babasıdır[45].

d) KBo 19.14+KBo 19.10+KBo 19.11(+)KBo 19.12+KUB 8.75+KUB 42.3+KUB 42.7 ay.IV 27[46] **(CTH 239)**

27 IV *PA* NUMUN-*ŠÚ ŠA* ^{m}*Lu-pa-ak-ki ‹ʿar-ra-am-mi-iš*

Çeviri:

27 Dört *PA* onun tohumu(dur). Lupakki'ye ait olan ‹ʿ*arrammi*[47]

Metnin Değerlendirmesi:

Bu metinde geçen Lupakki'nin görevinin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Ancak Luvice bir kelime olan "arammi" kelimesinin anlamından yola çıkarak Lupakki'nin çiftçi olabileceği düşünülmelidir.

[41] Ünal 1974: 120 ve dn.35; Klengel 1999: 246.

[42] Hagenbuchner 1989b: 84; Marizza 2009: 160-161; ayrıca bkz. Bin-Nun 1975: 256 dn.140; Kammenhuber 1976: 146-147; de Roos 2005: 214.

[43] Bin-Nun 1975: 256 dn.140; Kammenhuber 1976: 149; Hagenbuchner 1989b: 84; de Roos 2005: 211, 214; Marizza 2009: 160.

[44] Roos 2005: 214; Marizza 2009: 160.

[45] Bkz. dn.43.

[46] Souček 1959: 22-23; ayrıca bkz. Starke 1990: 536; Hoffner 1998: 325.

[47] Laroche 1959: 30: "arrosé, irrigué? (=sulak, sulanan/sulanmış?)"; HW 330; CLL 25: "?", (landscape feature= yer yapısı görünümünün ana özellikleri ile ilgili); Tischler 2001: 21: "bewässert? (=sulanmış?)"; Ünal 2007: 47.

e) KBo 18.97 solkenar 1-5[48] **(CTH 190)**

1[*A-NA* ^{m}*L*]*u-pa-ak-ki A*-[*BI*-(DÙG.GA)-*ĮA QÍ-BÍ-MA*]

2 [*UM-MA* ^{m}*Mu-*]*ų̯a-la-an-ni* DUMU-*KA*-[*MA*]

---

3 [*MA-ĤAR A-BI* DÙG.G]A-*ĮA ḫu-u-ma-an* SIG$_5$-*in e-eš*-[*du*]

4 [*nu A-BI* DÙG.G]A-*ĮA LI-IM* DINGIR^{MEŠ} *I-NA* EGIR U[D^{MI}]

5 [*aš-šu-l*]*i pa-aḫ-ša-an-da-ru*

Çeviri:

1 [Lu]pakki'ye se[vgili babama söyle!]

2 Oğlun Muų̯alanni [şöyle (der)]:

---

3 [Sevgili babamın huzurunda] herşey iyi ols[un]!

4 [Sevgili baba]mı bin tanrı sonraki g[ün](lerde)

5 [iyili]kle korusunlar!

Metnin Değerlendirmesi:

Kummannili bir rahip olan Muų̯alanni[49]'nin Lupakki'ye gönderdiği bir mektup olan bu metinde, Lupakki'nin rütbeli bir görevli[50] olduğu anlaşılmaktadır.

f) KBo 18.98 öy. 1-3.(CTH 190)[51]

1 [*A-NA* ^{m}*Lu-pa-ak-ki A-BI* (DÙG.GA)-*ĮA QÍ-BÍ-MA*]

2 [*UM-MA*] ^{m}*Mu-ų̯a-la-an*-[*ni* DUMU-*KA-MA*]

---

3 [*ka-a-š*]*a MA-ĤAR* DUMU-*K*[*A ḫu-u-ma-an* SIG$_5$-*in*]

Çeviri:

1 [Sevgili babam Lupakki'ye söyle]

2 [Oğlun] Muų̯alanni [şöyle] (der):

---

3 [Bak!] oğlunun huzurunda [her şey iyi(dir).]

[48] Hagenbuchner 1989b: 183.

[49] Hagenbuchner 1989b: 183; NH 834: KBo 11.2 I 1; KBo 11.4 I 1; KBo 11.5 VI 30. Ayrıca bu ad KBo 10.10 IV 15'te de geçmektedir.

[50] Hagenbuchner 1989a: 74; Hagenbuchner 1989b: 183.

[51] Hagenbuchner 1989b: 183.

Metnin Değerlendirmesi:

Muualanni'nin Lupakki'ye gönderdiği bir mektuptur. Bu mektup KBo 18.97'ye karşılık olarak gönderilmiştir[52].

g) KUB 31.28 2; 6 (CTH 214)

2] ^{m}*Lu-pa-a*[*k-*

6 ^{m}*L*]*u-pa-ak-ki* ^{D}UTU^{ŠI}-*ṷa-mu*[

Metnin Değerlendirmesi:

Metin, kırık olduğundan dolayı içerik açısından fazla bilgi vermemektedir.

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde incelenen tüm bu metinler doğrultusunda, Išuua kralı tarafından, savaş arabası sürücülerinin başına (GAL ^{LÚ}*KARTAPPU*) gönderilen bu mektup ayrı bir önem taşımaktadır:

KBo 18.4 (CTH 188)[53]

1 [*UM-*]*MA* LUGAL ^{URU}*I-šu-ṷa-M* [*A*]

2 [*A-N*]*A* GAL ^{LÚ}*KAR-TAP-PÍ*

3 [*A-B*]*I* DÙG.GA-*Į A QÍ-BÍ-MA*

---

4 *MA-Ḫ AR A-BI* DÙG.GA-*Į A*

5 *ḫu-u-ma-an* SIG$_5$-*in e-eš-du*

6 *nu A-BI* DÙG.GA-*Į A*

7 DINGIR^{MEŠ} *aš-šu-li* PAP-*an-da-ru*

---

8 *MA-Ḫ AR* ^{D}UTU^{ŠI}

9 *MA-Ḫ AR* MUNUS.LUGAL *aš-šu-ul*

10 *ku-it* GIM-*an*

11 *nu-mu A-BI* DÙG.GA-*Į A*

12 EGIR-*pa ŠU-PUR*

---

[52] Hagenbuchner 1989b: 182.

[53] Hagenbuchner 1989a: 181-182; Beal 1992: 447; Hoffner 2009: 331; Marizza 2009: 159; ayrıca bkz. Beal 1992: 447 ve dn.1665. İng. terc. için ayrıca bkz. CHD (l-m-n):102; Hoffner 2009: 331.

Çeviri:

1 Išuu̯a kralı şöyle (söyler):

2 Savaş arabası sürücülerinin başı,

3 Sevgili babama söyle!

---

4 Sevgili babamın huzurunda

5 herşey iyi olsun!

6 Ve Sevgili babamı

7 tanrılar sağlıkla korusunlar!

---

8 Majestenin

9-10 (ve) kraliçenin önceki (gibi) sağlık(larının) nasıl (oldukları)nı

11 ve bana Sevgili babam

12 tekrar yaz!

Metnin Değerlendirmesi:

str.2: GAL ^{LÚ}*KARTAPPU* "Savaş arabası sürücülerinin başı". Görevleri tam olarak bilinmemektedir. Yeni Hitit dönemine ait yalnızca beş belgede geçmesi oldukça önemli ve yüksek bir görevli olduğunu göstermektedir[54]. Savaş arabası sürücülerinin başının komutan olmadığı; ancak sürücülerin eğitiminden sorumlu olan bir görevli olduğu düşünülmektedir[55].

IV.Tuṯaliya dönemine tarihlendirilen[56], Išuu̯a memleketi kralının adı belirtilmeyen savaş arabası sürücülerinin başına göndermiş olduğu[57] mektuptur. KUB 31.68 metinde geçen Lupakki'nin savaş arabası sürücüsü olarak kabul edildiği takdirde, bu metinde mektup gönderenin Išuu̯a memleketinin kralı olmasından dolayı, metinde geçen savaş arabası sürücülerinin başı ile Lupakki'nin de aynı kişi olabileceği ihtimalini kuvvetlendirmektedir[58]. Ancak bu durumda farklı bir sorun ortaya çıkmaktadır. KUB 31.68'de Lupakki savaş arabası sürücüsü (^{LÚ}*KARTAPPU*) görevinde iken; KBo 18.4'de ise adı zikredilmeyen bir kişi savaş arabası sürücülerinin başı görevindedir. Bu durumda Lupakki'nin önce savaş arabası sürücüsü olduğu, daha sonra ise yüksek bir görev olan GAL $^{LÚ(MEŠ)}$*KARTAPPU*/*I* yani "savaş arabası sürücülerinin başı" görevini üstlendiği sonucuna varılabilir.

Ayrıca mektubu gönderen Išuu̯a memleketi kralı alıcıya (yani: baş *KARTAPPU*'ya) sık sık *A*-*BI*-DÙG.GA-*Į̯A* "Sevgili babam" olarak hitap etmektedir. Bu hitap şekli gerçek bir baba-oğul ilişkisini kesin olarak ortaya koymamaktadır. Ancak bu hitap gerçek bir baba-oğul ilişkisinden dolayı kullanılmış ise savaş arabası sürücülerinin başının, Išuu̯a memleketi kralının babası

[54] Beal 1992: 446, 449, 450.
[55] Beal 1992: 446-450.
[56] Hagenbuchner 1989a: 182.
[57] Klengel 1976: 86; Hagenbuchner 1989: 175; Hagenbuchner 1989a: 182; Martino 2010: 115.
[58] Ayrıca bkz. Güterbock 1973: 142 dn.24; Beal 1992: 448.

olduğunu göstermektedir[59]. Nitekim Korucutepe[60]'de ele geçen KRC 68.285 numaralı mühür baskısında *lu, pa* ve *ki* işaretleri okunmaktadır. Ancak, henüz tanımlanamayan bir işaretin kalıntısı da mevcuttur; bundan dolayı bu mührün Lupakki'ye ait olduğu düşünülmektedir[61]. Bu durumda adı geçen kişinin, Arišarruma'nın babası olduğu görüşü büyük bir olasılıktır[62].

Genel Değerlendirme:

● *Lupakki şahıs adının Hitit İmparatorluk dönemine ait belgelerde çok sık geçtiği*: KBo 5.6 öy.II 11; ay.III 2-3; EA 170 15; KBo 1.6 ay. 21; Bo 86/229 ay.IV 43; KBo 26.181+KUB 27.68+KUB 42.100+Bo 3289+Bo 3758 ay.III 30′, 39′; KUB 40.80 öy. 13; ay. 27; KUB 23.45 22′, KBo 9.81 öy. 3, KBo 18.1 ay. 3′; KUB 31.68 ay. 39; KUB 31.121(+)KUB 31.121a+KUB 48.111 öy[?].II 8.

● *Saray görevlilerinin başı, savaş arabası sürücülerinin başı ve ordugahın onbaşısı gibi değişik görevlerde bulunan Lupakki'nin aynı kişiler olmadığı,*

● *Savaş arabası sürücüsü olan Lupakki'nin ise daha sonra savaş arabası sürücülerinin başı olduğu,*

● *Mektubu* (*KBo 18.4*) *gönderen Išuu̯a memleketi kralının alıcıya* "*Sevgili babam*" *olarak hitap etmesi gerçek bir baba-oğul ilişkisinden dolayı kullanılmış ise savaş arabası sürücülerinin başının Išuu̯a memleketi kralının babası olduğu,*

● *KUB 31.68 (CTH 297)'de adı geçmeyen Išuu̯a memleketi kralının Arišarruma olduğu,*

● *Ayrıca Korucutepe'de ele geçen KRC 68.285 numaralı mührün Lupakki'ye ait olduğunu da kabul edersek adı geçen kişinin, Arišarruma'nın babası olduğu,*

sonuçlarına varılmaktadır.

Özet olarak incelenen metinlerde geçen Lupakki:

Görevi	**Metin No**
Saray Görevlilerinin Başı (GAL DUMU^{MEŠ}.É.GAL)	KBo 1.6 öy. 21
Katip Halpaziti'nin Ukkiu̯alı babası	Bo 86/229 ay.IV 43 (Bronz Tablet)
Ordugahın onbaşısı (UGULA 10 *ŠA* KARAŠ)	KBo 5.6 öy.II 11; ay.III 2-3
Ordugahın onbaşısı (UGULA 10 *ŠA* KARAŠ)	EA 170
Ordugahın onbaşısı (UGULA 10 *ŠA* KARAŠ)	KUB 31.121a öy[?] II 8-9
Rahip	KUB 42.100 ay.III 30′,

[59] Klengel 1976: 86; Ertem 1990: 578; Beal 1992: 447.

[60] Elazığ'ın 30km doğusunda, Aşağı İçme köyü yakınında yer alan, bugün Keban Baraj gölü suları altında kalmıştır. Ertem, 1990: 587: "Burada ele geçen mühür baskılarında *Kilu-xẖepa*, *Arišarruma* ve *Eẖlišarruma* gibi önemli kişilerin adlarının yer alması buranın ^{URU}*Išuu̯a* olabileceğini destekler durumda görünmektedir."; Hawkins 1998: 281: "*Išuu̯a* memleketine bağlı olması muhtemeldir".

[61] Güterbock 1973: 142.

[62] Ayrıca bkz. Klengel 1976: 86-87; Ertem 1990: 578-579; Beal 1992: 447, 326 dn.1249; Tani 2001: 158 dn.26.

	39′
?	KUB 40.80 öy. 11-13; ay. 27
Yüksek Rütbeli Bir Görevli	KBo 18.97 solkenar
Yüksek Rütbeli Bir Görevli	KBo 18.98 öy. 1-3
^{LÚ}*KARTAPPU*	KUB 31.68 ay. 38-42
GAL ^{LÚ}*KARTAPPI*	KBo 18.4 1-3

KAYNAKÇA

ABBASOĞLU 2007: H.Abbasoğlu, *Par-ha-a*'dan Perge'ye, *Fs Dinçol-Dinçol*, 2007: 21-25.

ALP 1995: S.Alp, Zur Lage der Tarḫuntašša, *Atti del 2 Congresso Internazionale di Hittitologia*, (*StudMed 9*), 1995: 1-11.

ALP 1998: S.Alp, Zur Datierung des Ulmi-Tešup-Vertrags, *AoF 25*, 1998: 54-60.

ASLANTÜRK 2014: *Išuu̯a* Memleketi Üzerine Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi C*: *5 S*: *1*, 2014: 59-133.

BACHVAROVA 2006: M.Bachvarova, Divine Justice Across the Mediterranean: Hittite arkuwars and the Trial Scene in Aeschylus' Eumenides, *JANER 6*, 2006: 123-153.

BEAL 1986: R.H.Beal, The History of Kizzuwatna and the Date of the Šunaššura Treaty, *Or*. *55*, 1986: 424-445.

BEAL 1988: R.H.Beal, The ^{GIŠ}TUKUL-lnstitution in Second Millennium Ḫatti, *AoF 15*, 1988: 269-305.

BEAL 1992: R.H.Beal, *The Organisation of the Hittite Military*, THeth 20, 1992.

BEAL 1993: R.H.Beal, Kurunta of Tarḫuntašša and the Imperial Hittite Mausoleum. A new Interpretation of § 10 of the Bronze Tablet, *AnSt 43*, 1993: 29-39.

BEAL 2002: R.H.Beal, The Hurrian Dynasty and the Double Names of Hittites Kings, *Gs Imparati*, 2002: 55-70.

BECKMAN 1982: G.Beckman, The Hittite Assembly, *JAOS 102*, 1982: 435-442.

BECKMAN 1983: G.Beckman, *Hittite Birth Rituals*, StBoT 29, Wiesbaden 1983.

BECKMAN 1996: G.Beckman, *Hittite Diplomatic Texts*, Atlanta 1996.

BİN-NUN 1975: S.R.Bin-Nun, *The Tawananna in the Hittite Kingdom*, THeth 5, Heidelberg 1975.

BÖRKER-KLÄHN 1992: J.Börker-Klähn, Archäologie und "Apologie", *SMEA 30*, 1992: 89-120.

BÖRKER-KLÄHN 1994: J.Börker-Klähn, Der hethitische Areopag: Yerkapı, die Bronzetafel und der "Staatsstreich", *AoF 21*, 1994: 131-160.

BREYER 2010:	F.Breyer, Die Etymologie von *tekri-*, einem *hapax legomenon* in den, Mannestaten Suppiluliumaš , *AoF 37*, 2010: 95-103.
BRYCE 1992:	T.R.Bryce, The Role of Telipinu, the Priest, in the Hittite Kingdom, *Hethitica 11*, 1992: 5-18.
BRYCE 2003:	T.R.Bryce, *Letters of the Great Kings of the Ancient Near East*, New York 2003.
BRYCE 2005:	T.R.Bryce, *The Kingdoms of the Hittites*, New York 2005.
BRYCE 2007:	T.R.Bryce, The Secession of Tarḫuntašša, *Fs Košak*, 2007: 119-129.
BRYCE 2007a:	T.R.Bryce, The Geopolitical Layout of Late Bronze Age Anatolia's Coastlands: Recent Advances and Important Caveats, *Fs Dinçol-Dinçol*, 2007a: 125-131.
CARRUBA 2005:	O.Carruba, Tuthalija 00I. (und Hattusili II.), *AoF 32*, 2005: 246-271.
CARRUBA 2005a:	O.Carruba, Dokumente für die Zeit Tuthaliyas I. und Hattusilis II., *V.Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri*, 2005: 179-205.
COHEN 2002:	Y.Cohen, *Taboos and Prohibitions in Hittite Society*, THeth 24, Heidelberg 2002.
COLLİNS 1998:	B.J.Collins, Hattušili I, The Lion King, *JCS 50*: 1998: 15-20.
COLLİNS 2007:	B.J.Collins, *The Hittites and their World*, Atlanta 2007.
COTTİCELLİ-KURRAS 2007:	P.Cotticelli-Kurras, Die Rhetorik als Schnittstelle zwischen Lexikon und Syntax: Das Hendiadyoin in den hethitischen Texten, *Fs Dinçol-Dinçol*, 2007: 137-146.
DADDİ 1982:	F.P.Daddi, *Mestieri, professioni e dignità nell'Anatolia ittita*, Roma 1982.
DİNÇOL-DİNÇOL 2005:	A.Dinçol-B.Dinçol, Anadolu'da Bulunan İlk Çivi Yazılı Tunç Tablet ve Yeni Bir Hitit Kralının Ortaya Çıkışı, *JKF 18*, 2005: 1-13.
ERTEM 1990:	H.Ertem, *Korucutepe'nin Hititler Devrindeki Adı Hakkında*, X.Türk Tarih Kongresi, Kongreye Sunulan Bildiriler II.Cilt (10), 1990: 578-579
FORLANİNİ 1990:	M.Forlanini, Uda Un Cas Probable D'Homonymie, *Hethitica 10*, 1990: 109-127.
FORLANİNİ 1998:	M.Forlanini, L'Anatolia occidentale e gli Hittiti: appunti su alcune recenti scoperte e le loro conseguenze per la geografia storica, *SMEA 40*, 1998: 219-253.
FOXVOG-HEİMPEL-KLİNGER 1980-1983:	D.Foxvog-W.Heimpel-A.D.Klinger, Lamma/Lamassu, *RlA 6*, 1980-1983: 447-453.
FREU 1992:	J.Freu, Les guerres syriennes de Suppiluliuma et la fin de l'ère amarnienne, *Hethitica 11*, 1992: 39-101.
FREU 2002:	J.Freu, La chronologie du règne de Suppiluliuma: essai de mise au point, *Fs Popko*, 2002: 87-107.

FREU 2004: J.Freu, *Šuppiluliuma et la veuve du Pharaon. Histoire d'un mariage manqué. Essai sur les relations égypto-hittites*, (Collection KUBABA - Série Antiquité) Paris 2004.

GANDER 2010: M. Gander, *Die geographischen Beziehungen der Lukka-Länder*, THeth 27, Heidelberg 2010.

GARSTANG-GURNEY 1959: J.Garstang-O.R.Gurney, *The Geography of the Hittite Empire*, London 1959.

GLOCKER 2011: J.Glocker, Ališarruma, König von Išuwa, AoF 38, 2011: 254-276.

GURNEY 1983: O.R.Gurney, The Hittite Title tuhkanti-, *AnSt 33*, 1983: 97-101.

GURNEY 1993: O.R.Gurney, The Treaty with Ulmi-Tešub, *AnSt 43*, 1993: 13-28.

GURNEY 2002: O.R.Gurney, The Autorship of the Ulmi-Tešub Treaty", *Gs Imparati*, 2002: 339-344.

GURNEY 2003: O.R.Gurney, *The Upper Land, mātum elītum, Fs Hoffner*, 2003:119-126.

GÜTERBOCK 1956: H.G.Güterbock, The Deeds of Šuppiluliuma as Told by His Son, Muršili II, *JCS 10*, 1956: 41-68, 75-98, 107-130.

GÜTERBOCK 1973: H.G.Güterbock, *Hittite Hieroglyphic Seal İmpresssions from Korucutepe*, JNES 32, 1973: 135-147.

GÜTERBOCK 1974: H.G.Güterbock, Zwei hethitische Zeichnungen, *Mansel'e Armağan*, Türk Tarih Kurumu Yayınları Dizi VII Sayı 60, 1974: 421-424.

HAAS 1994: V.Haas, *Geschichte der Hethitischen Religion*, HdO I/15, Köln 1994.

HAAS-JAKOB-ROST 1984: V.Haas-L.Jakob-Rost, Das Festritual des Gottes Telipinu in Ḫanḫana und in Kašḫa. Ein Beitrag zum hethitischen Festkalender, *AoF 11*, 1984: 10-91, 204-236.

HAGENBUCHNER 1989a: A.Hagenbuchner, Die Korrespondenz der Hethiter, I.Teil, Die Briefe unter ihren kulturellen, sprachlichen und thematischen Gesichtspunkten, *THeth 15*, Heidelberg 1989.

HAGENBUCHNER 1989b: Die Korrespondenz der Hethiter, II.Teil, Die Briefe mit Transkription, Übersetzung, und Kommentar, *THeth 16*, Heidelberg 1989.

HAWKİNS 1995: J.D.Hawkins, *The Hieroglyphic inscription of the sacred pool complex at Hattusa* (*SÜDBURG*), StBoT Beiheft 3, Wiesbaden 1995.

HAWKİNS 1998: J.D.Hawkins, The Land of Išuwa: Hieroglyphic Evidence, *III. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri*, 1998: 281-295.

HAZENBOS 2003: J.Hazenbos, *The Organization of the Anatolian Local Cults During the Thirteenth Century B.C.*, (CM 21) Leiden - Boston 2003.

HEİNHOLD-KRAHMER 1991-1992: S.Heinhold-Krahmer, (Zur Bronzetafel aus Boğazköy und ihrem historischen Inhalt, Review of Otten H., Die Bronzetafel aus Boğazköy. Ein Staatsvertrag Tutḫalijas IV., (StBoT Beiheft 1) Wiesbaden, *AfO 38-39*, 1991-1992: 138-158.

HEİNHOLD-KRAHMER 2007: S.Heinhold-Krahmer, Drei Fragmente aus Berichten über die Taten Šuppiluliumas I.?, *Fs Košak*, 2007: 367-383.

HELCK 1994: W.Helck, Ägyptologische Bemerkungen zu dem Artikel von J. Freu in "Hethitica XI 39", *Hethitica 12*, 1994: 15-22.

HERBORDT 2002: S.Herbordt, Hittite Seals and Sealings from the Nişantepe Archive, Boğazköy: A Prosopographical Study, *Gs Güterbock*, 2002: 53-60.

HOFFNER 1989: H.A.Hoffner Jr., The Ulmitešub Treaty (KBo 4.10 = CTH 106) with a New Join, *Fs T.Özgüç*, 1989: 199-203.

HOFFNER 2009: H.A.Hoffner Jr., *Letters from the Hittite Kingdom*, Atlanta 2009.

HOUWİNK TEN CATE 1992: Ph.H.J.Houwink ten Cate, The Bronze Tablet of Tudhaliyas IV and its Geographical and Historical Relations, *ZA 82*, 1992: 233-270.

HOUT VAN DEN 1989: Th.P.J., van den Hout, A chronology of the Tarhuntassa-Treaties, *JCS 41*, 1998: 100-114.

HOUT VAN DEN 1995: T.van den Hout, *Der Ulmitešub-Vertrag*, StBoT 38, Wiesbaden 1995.

KAMMENHUBER 1972: A.Kammenhuber, Keilschriftturkunden aus Boğazköy (KUB XL), *Or. 41*, 1972: 432-445.

KAMMENHUBER 1976: A.Kammenhuber, *Orakelpraxis, Träume und Vorzeichenschau bei den Hethitern*, THeth 7, Heidelberg 1976.

KARASU 1996: C.Karasu, Some Remarks on Archive-Library Systems of Hattuša-Boğazköy, *ArAn 2*, 1996: 39-59.

KARASU 1997: C.Karasu, Hattuša-Boğazköy Arşiv-Kitaplık Sistemleri Üzerine Bazı Yorumlar, *ArAn 3*, 1997: 215-238.

KARASU 2002: C.Karasu, The Great Sea According to the Hittite Texts, *Fs Popko*, 2002: 197-203.

KINAL 1947: F.Kınal, "Şuppiluliuma'nın Suriye Seferleri", *Belleten*, Cilt: XI, Sayı: 41, 1947: 1-13.

KLENGEL 1976: H.Klengel, Nochmals zu Išuwa, *OA 15*, 1976: 85-89.

KLENGEL 1999: H.Klengel, *Geschichte des Hethitischen Reiches*, HdOr I/34, Leiden-Boston-Köln 1999.

KLİNGER 1995: J.Klinger, Das Corpus der Maşat-Briefe und seine Beziehungen zu den Texten aus Ḫattuša, *ZA 85*, 1995: 74-108.

KLİNGER 1996: J.Klinger, *Untersuchungen zur Rekonstruktion des hattischen Kultschicht*, StBoT 37, Wiesbaden 1996.

KLİNGER 2001: Historiographie als Paradigma. Die Quellen zur hethitischen Geschichte und ihre Deutung. *Akten des 4.Internationalen Kongresses für Hethitiologie*, 2001: 272-291.

KLİNGER 2003: J.Klinger, Zur Paläographie akkadischsprachiger Texte aus Ḫattuša, *Fs Hoffner*, 2003: 237-248.

LAROCHE 1959: E.Laroche, *Dictionnaire de la Langue Louvite*, Paris 1959.

LAROCHE 1960: E.Laroche, *Les Hiéroglyphes Hittites*, Paris 1960.

LAROCHE 1966: E.Laroche, Les Noms des Hittites: Supplément, *Hethitica IV*: 3-58.

LAROCHE 1981: E.Laroche, *Les Noms des Hittites*, Paris 1966.

LAROCHE 1980-1983: E.Laroche, Lamma/Lamassu, *RlA 6*, 1980-1983: 455-459.

LEBRUN 1980: R.Lebrun, *Hymnes et prières hittites*, Louvain-la-Neuve 1980.

LEBRUN 2007: R.Lebrun, TYNNA, la cappadocienne, *Fs Košak*, 2007: 459- 466.

LEHMANN 1977: J.Lehmann, *The Hittites. People of a Thousand Gods*, London 1977.

MARİZZA 2006: M.Marizza, *La carica di GAL DUMU^{MEŠ} É.GAL nel Regno ittita*, *SMEA 48*, 2006: 151-175.

DE MARTİNO-IMPARATİ 2001: S.de Martino-F.Imparati, Observations on Hittite International Treaties, *Akten des 4.Internationalen Kongresses für Hethitiologie*, 2001: 347-363.

DE MARTİNO 1999: S.de Martino, Ura and the boundaries of Tarhuntašša, *AoF 26*, 1999: 291-300.

DE MARTİNO 2010: S.de Martino, Ali-Šarruma, re di Išuwa, *SMEA 52*: 109-117

MASCHERONİ 1984: L.M.Mascheroni, Scribi hurriti a Boğazköy: una verifica prosopografica, *SMEA 24*, 1984: 151-173.

MELCHERT 1995: H.C.Melchert, Neo-Hittite Nominal lnflection, *Atti del II Congresso Internazionale di Hittitologia*, 1995: 269-274.

MELCHERT 2003: H.C.Melchert, *The Luwians*, HdOr I/68, Leiden-Boston 2003.

MELCHERT 2007: H.C.Melchert, The Borders of Tarhuntassa Revisited, *Fs Dinçol-Dinçol*, 2007: 507-513.

DEL MONTE-TİSCHLER 1978: G.F.del Monte-J.Tischler, *Die-Orts und Gewässernamen der hethitischen Texte, Répertoire Géographiquedes Textes Cunéiformes 6*, Wiesbaden 1978.

DEL MONTE 1992: G.F. del Monte, *Répertoire Géographique des Textes Cunéiformes 6/2, Die-Orts und Gewässernamen der hethitischen Texte*, Supplement, Wiesbaden 1992.

MORA 2003: C.Mora, On Some Clauses in the Kurunta Treaty and the Political Scenery at the End of the Hittite Empire, *Fs Hoffner*, 2003: 289-296.

NEU 1974: E.Neu, *Der Anitta-Text*, StBoT 18, Wiesbaden 1974.

OTTEN 1972-1975: H.Otten, Hattuša-^{D}LAMA, *RlA 4*, 1972-1975: 172.

OTTEN 1988: H.Otten, *Die Bronztafel aus Boğazköy, StBoT Beiheft 1, Wiesbaden 1988.*

PARKER 2002: V.Parker, Zur Chronologie des Šuppiluliumaš I, *AoF 29*, 2002: 31-62.

PATRİ 2007: S.Patri, *L'alignement syntaxique dans les langues indo-européennes d'Anatolie*, StBoT 49, Wiesbaden 2007.

PUHVEL 2007: J.Puhvel, Hardly a Hittite 'hoe', *Fs Košak*, 2007: 583-586.

RİEKEN 2010: E.Rieken, Die periphrastischen Konstruktionen mit pai- „gehen" und uwa- „kommen" im Hethitischen, *Gs Neu*, 2010: 217-239.

ROOS 2005: J.de Roos, DUMU.MUNUS GAL Reconsidered, *Anatolica 31*, 2005: 211.

SAVAŞ 1998: S.Ö.Savaş, *Anadolu (Hitit-Luvi) Hieroglif Yazıtlarında Geçen Tanrı, Şahıs ve Coğrafya Adları /Divine, Personal and Geographical Names in the Anatolian (Hittite - Luwian) Hieroglyphic Inscriptions*, İstanbul 1998.

SCHWEMER 2001: D.Schwemer, *Die Wettergottgestalten Mesopotamiens und Nordsyriens im Zeitalter der Keilschriftkulturen*, Wiesbaden 2001.

SİDELTSEV 2007: A.V.Sideltsev, An Overlooked Case of Inversion in Middle Hittite?, *Fs Košak*, 2007: 613-629.

SİNGER 1999: I.Singer, The Head of the MUBARRÛ-men on Hittite Seals, *ArOr 67*, 1999: 649-653.

SİNGER 2002: I.Singer, *Hittite Prayers*, Atlanta 2002.

SOUČEK 1959: V.Souček, Die Hethitischen Feldertexte, *ArOr 27*, 1959: 5-43/379-395.

WEEDEN 2011: M.Weeden, *Hittite Logograms and Hittite Scholarship*, StBoT 54, Wiesbaden 2011.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 203-219, ANKARA-TURKEY

PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE ÜSTBİLİŞSEL DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ*

*Hasan AYDEMİR***

*Yasemin KUBANÇ****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin aritmetik sözel problemleri çözme sürecindeki üstbilişsel davranışlarını incelemektir. Araştırma verileri her sınıf seviyesinden 36, toplamda 108 ilkokul öğrencisi ile klinik görüşme yapılarak toplanmıştır. Bu araştırmada öğrencilere rutin olmayan aritmetik sözel problemler sorulmuş ve öğrencilerden problemleri sesli bir şekilde çözmeleri istenmiştir. Bu sırada veriler hem kamera ile hem de araştırmacı tarafından tutulan günlükler ile kayıt altına alınmıştır. Veriler ilk önce öğrencilerin bu sorulara vermiş olduğu doğru ve yanlış cevaplara göre analiz edilmiş, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Daha sonra üstbilişsel becerilerini kullanan öğrenciler sorulara doğru cevap veren öğrenciler içerisinden, üstbilişsel becerilerini kullanamayan öğrenciler ise sorulara yanlış cevap veren öğrenciler içerisinden rastgele seçilmiştir. Bu araştırmada her bir öğrencinin problem çözme sürecinde göstermiş olduğu üstbilişsel davranışların belirlenmesinde Artz ve Thomas'ın yaptığı üstbilişsel ve bilişsel sınıflandırma dikkate alınmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan ve üstbilişsel becerilerini kullanıp sorulara doğru cevap veren öğrencilerin, problemi kendi cümleleriyle yeniden ifade edebilme, problemdeki verilenleri ve istenenleri doğru analiz edebilme, problemi alternatif stratejilerle çözebilme, daha önceki bir bilgiyi veya tecrübeyi soruya transfer edebilme ve en önemlisi de problemin mantıksal olarak doğruluğunu kontrol edebilme gibi üstbilişsel davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebildikleri görülmüştür. Üstbilişsel becerilerini kullanamayıp problemleri yanlış çözen öğrencilerin ise problemi anlayamadıkları, problemdeki gereksiz ayrıntılara göre stratejilerini belirledikleri, tesadüfî işlerle sonuca gitmeye çalıştıkları ve dolayısıyla hatalı sonuca ulaştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sözel problem, problem çözme, üstbiliş, davranış, ilkokul

---

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

** Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: hasan.aydemir@inonu.edu.tr

*** Arş. Gör. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: y_kubanc@hotmail.com

INVESTIGATION OF THE COGNITIVE BEHAVIORAL PROBLEM SILVING PROCESS

ABSTRACT

The purpose of this study of primary school students in the process of solving arithmetic word problems is to examine the metacognitive behavior. Research data at each grade level 36, with a total of 108 students were collected through clinical interviews. Students were asked non-routine arithmetic word problems, and the students were asked to solve the questions aloud. Data are first given to students these questions correct and incorrect answers were analyzed according to the frequency and percentage values are given. Then students use metacognitive skills in students giving the correct answer to the questions the use of metacognitive skills for students who can not answer the question incorrectly, students who were randomly selected from within. In this research, each student's problem-solving process has demonstrated the determination of metacognitive behavior Artz and Thomas his metacognitive and cognitive classification is considered. In studies in the research and metacognitive skills using answer correctly to questions that students, problems with their sentences re-expression, in the problem given that and prompts correctly analyze the problem of alternative strategies to solve a previous knowledge or experience in question can be transferred and, most importantly, the problem. Metacognitive skills can not use the problems and the wrong fix and those who metacognitive skills in the first stage problem they do not understand the problem in unnecessary details according to the strategies determined and random business results with try to go their and therefore incorrectly concluded that they were seen.

Key Words: Word problems, problem solving, meta-cognition, behavior, primary

GİRİŞ

Matematik olmadan bilim ve teknolojiden, sosyo-ekonomik kalkınmadan, nitelikli ürün ve hizmetten bahsetmek zordur (Ersoy, 2003: 19). Bu nedenle başta ülkemizde olmak üzere tüm dünyada 21.yy matematikçileri, daha çok gerçek hayatta karşılaşılan (rutin olmayan) problemler üzerine yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve hem matematiği öğrenmenin hem de öğretmenin hangi yöntemlerle daha verimli olacağı üzerine yoğunlaşmışlardır (Demir & Gülşen, 2000; Deosete, Roeyers & Buysse, 2001; Garrett, Mazzocco & Baker, 2006; Gelen, 2003; Ekenel, 2005; Gümüş, 1997; Kramarski & Zeicher, 2001; Kramarski & Hirsch, 2003; Özbilgin, 1993; Pilten, 2008; Swanson, 1990; Vadhan & Stander, 1994; Yimer & Ellerton, 2006). Von Glaserfeld (1995: 20) *Eğitimciler, öğrencilerin gerekli olan formülleri ders ve test kitaplarındaki sorulara sınırlı sayıda uygulayabildiklerini, ancak alışılmamış soru tarzlarıyla karşılaştıklarında kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamaktan uzak olduklarında fark ettiler* demiştir. Öğrenciye bir paralelkenar verip, alanını hesaplamasını istediğinizde o doğru bir şekilde alanını hesaplayabilir. Yani öğrenci işlem testlerini çözebilir. Fakat öğrenciye olağandışı bir şekle sahip bir paralelkenar verilip alanını bulmasını istediğinizde öğrencilerden "Biz henüz bu şekli görmedik" şeklinde

cevaplar duyarsınız. Buda göstermektedir ki öğrenciler bilgilerini transfer edememektedir (Mayer, 1998: 49).

Transfer, tipik olarak yeni matematiksel bilgileri, kavramları veya içerikleri önceki bilişsel şekillere uydurulması veya eşleştirilmesi olarak kabul edilmektedir (Saxe, 1989: 327). Problem çözmede transfer davranışı bilişsel fonksiyonlarla güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Kapa, 2007: 689). Bilişsel fonksiyonlar kavramların öğrenilmesini destekler ve bireyin bilişsel işlevlerini doğrudan yönlendirir (Mevarech & Kapa, 1996: 192). Wertheimer'e (akt. Mayer, 2009) göre öğrenciler genellikle ya eksik ya da hatalı transfer yaparlar. Von Glaserfeld (1995: 20) öğrencilerin bilgiyi transfer edememelerinin altında yatan en büyük sebebin üstbilişsel becerilerin eksikliğinin olduğunu ifade etmiştir.

Üstbiliş Nedir?

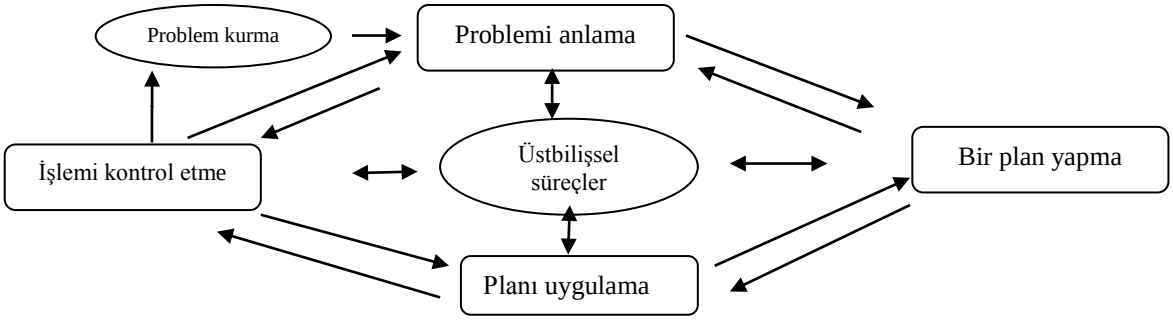
Üstbiliş kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda okuma ve hafıza üzerine yapılan çalışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Mayer, 1998: 50). Flavell (1976: 232) üstbilişi *kişinin kendi bilişsel süreçlerinin veya herhangi bir konuda sahip olduğu bilgisinin farkında olması* şeklinde tanımlamıştır. Üstbiliş genellikle kişinin bazı somut hedef veya nesneleri hangi bilişsel nesne ve verilerle ilişkilendireceğini veya bu süreçleri nasıl düzenleyeceğini nasıl ve ne zaman uygulayacağını ifade etmektedir (Flavell, 1976: 232).

Brown'a (1978: 4) göre üstbiliş problem çözme aşamalarının doğru zamanda doğru yerde kullanılmasıdır. Schoenfeld (1992: 335) muhtemelen üstbilişin en kapsamlı analizini vermiştir. Ona göre üstbiliş bizim kendi düşüncelerimiz üzerine düşünmemizdir. Bunu şu üç özellik kapsamaktadır: Bireyin düşünce süreçleri, kontrol ve öz-düzenleme ile inanç ve sezgisidir. Weinert'e (1987: 1) göre üstbiliş sıra dışı bir düşünme yeteneğidir ve bu yetenek bireyin bilgilerinin farkında olmasını, düşünceleri üzerine fikir yürütebilmesini ve bireyin kendi düşünce sürecini sorgulayabilmesini ve yapmış olduğu işlemin mantığının farkında olmasını gerektirir (Van der Walt & Maree, 2007: 235). Üstbiliş bireyin kendi düşünce sürecini analiz edebilmesine olanak sağlar ve bu yeteneği gelişmiş olan öğrenciler problem çözme sürecinde ortaya koymuş oldukları düşünceleri aktif olarak takip ve kontrol edebilir (self-monitoring) ve gerekli gördükleri zaman düzenlemeler (self-regulation) yapabilirler (Hartman, 1998: 2).

Matematikte üstbilişsel performansın önemi büyük olmasına rağmen gizli davranışları gözlemlemek ve analiz etmek zor olduğu gerekçesiyle matematik eğitimcileri tarafından sistematik olarak araştırılmamıştır. Oysa üstbiliş yeteneğinin öğrencilerin problem çözmedeki başarısı üzerine direkt etkisi vardır (Mayer, 1998: 50). Bu yeteneğe sahip olan öğrenciler problemde verilen bilgiler arasındaki ilişkilerin doğru olup olmadığını, kullandıkları stratejilerin ve sonucun doğruluğunu mantıklı bir şekilde sorgulayabilir, hata ve eksiklikleri tespit edebilir (Bayezit & Aksoy, 2009: 305).

Matematiksel Problem Çözme ve Üstbilişsel Yapı

Problemi çözen kişi çözüme ulaşmak için farklı stratejiler kullanmasına rağmen problemi çözmede başarısız oluyorsa, problem tam olarak anlaşılmamış demektir (Mayer, 1998: 50). Bu durum problem çözmede anlama ve üzeri basamakların hem üstbilişsel hem de muhakeme becerilerini gerektirdiğini göstermektedir (Balcı, 2007: 115). Fernandez, Hadaway ve Wilson (akt. Yong & Kiong, 2007: 3) problem çözme sürecini şekil 2'de ki modelle açıklamışlardır.



Şekil 2. Problem çözme aktivitesinin dinamik ve döngüsel doğasını vurgulayan bir çerçeve

Şekil 2'de görüldüğü gibi problem çözme doğrusal değildir. Bu durum problem çözenler tarafından da tecrübe edilmiştir. Bu modelde problem çözme süreci aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, saat yönünde veya saat yönünün tersi yönünde olabileceği düşünülmektedir. Üstbiliş, problem çözmede bu aşamaların birinin veya birkaçının atlanmasına neden olacaktır (Yong & Kiong, 2007: 3).

Öğrencilerin genellikle problemin çözüm süreci ve cevabın doğruluğu üzerine düşünmeye zamanı yoktur. Öğrenciler problem çözme stratejilerini çoğunlukla kullanmazlar ve var olan bilgileri ile yeni bilgileri entegre etmekte başarısızdırlar. Matematiksel sözel problemlerin çözümünde ilk olarak problemdeki önemli durumların kodlanması gerekmektedir. Ancak bu aşamada bilgilerin kodlanması öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Düşük matematik bilgisine sahip öğrencilerin yüksek matematik bilgisine sahip öğrencilere göre daha çok sorudaki gereksiz ayrıntılara dikkat ettiği görülmüştür (Jitendra & Kameenui, 1996).

Mayer'e (1998: 51) göre rutin problemlerin zaten çözümleri benzerdir. Rutin olmayan problemlerde ise problemlerin çözümleri öncekilere benzemez. Bu nedenle öğrenciler rutin olmayan problemlerin çözümünde zorlanır. Eğitimin bir amacı da bilgiyi transfer etmekse eğitimciler bu transferin nasıl sağlanacağı konusu üzerinde önemle durmalıdır. Çünkü öğrencilerin ne yapacağını bilmesi tek başına yeterli değildir. Bütün bunlara ek olarak bireyin üstbilişsel süreçleri nasıl kontrol edeceğini de bilmesi gerekir (Mayer, 1998: 50-51).

Bu çalışma ile de ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem problemlerinin çözümündeki üstbilişsel davranışlarını incelemek amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Genel olarak üstbilişin ölçme ve değerlendirilmesi için kullanılan teknikler, yapılan ölçümün üstbilişsel performansı ile zamandaşlığına göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Böylece en temel ayrım *eş zamanlı* (*concurrent*) ölçümler ve *eş zamanlı olmayan* (*nonconcurrent*) ölçümler arasında yapılmaktadır (Karakelle & Saraç, 2010: 49). Bu çalışmada bireylerin problemleri sesli olarak çözmeleri sağlanmış, bu işlemle eş zamanlı olarak bireyin performansı da kamera ve araştırmacı tarafından tutulan notlar ile kayıt altına alınarak *eş zamanlı ölçüm* kullanılmıştır. Çünkü Flavell (1976: 232) ile Eric ve Mansoor (2007) üstbilişsel becerilerin özellikle problem çözerken daha iyi gözlemlenebileceğini ifade etmektedir.

Eş zamanlı ölçümler, bireylerin yüksek sesle düşünürken kullanmış olduğu ifadelere dayanmaktadır. Eş zamanlı ölçümde, katılımcılardan verilen problemi çözme veya bir metni okuyup anlama gibi bilişsel bir görev esnasında düşündükleri veya zihinsel olarak yaptıkları her işlemi sesli olarak ifade etmeleri istenmekte ve sözcük içermeyen sesler, ünlemler ve benzeri de dahil olmak üzere her şey kaydedilmekte ve daha sonra bu veriler üstbilişin boyutlarına göre analiz edilmektedir (Karakelle & Saraç, 2010: 49). Bu çalışmada da veriler, nitel araştırma

yöntemlerinden biri olan klinik görüşmeler yoluyla elde edilmiştir ve bulgular doküman incelemesi tekniği ile de desteklenmiştir.

Goldin'e (1998) göre klinik görüşmeler yoluyla hem öğrencilerin problem çözme sürecinde göstermiş olduğu davranışlar hem de öğrencilerin bilişsel süreçlerinde meydana gelen değişiklikler tespit edilebilir. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler genellenemez, amaç sadece özel durumları derinlemesine incelemektir (Karataş & Güven, 2003: 6). Bu araştırmada da her bir öğrencinin problem çözme sürecinde göstermiş olduğu üstbilişsel davranışların belirlenmesinde Artz ve Thomas'ın (2009) yaptığı üstbiliş ve bilişsel sınıflandırma dikkate alınmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen bu sınıflandırmada üstbiliş; *problemi anlama, problemi analiz etme, problemi planlama, problemi keşfetme ve cevabın doğruluğunu kontrol etme* olmak üzere beş aşamada sınıflandırılmıştır. Çalışmanın başında bu beş aşama beş ana tema olarak belirlenerek, her bir davranışın üstbilişin hangi basamağına denk geldiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu işlem sırasında da Tablo 1'de sunulan Eric ve Mansoor (2007) tarafından geliştirilen üstbilişsel ve bilişsel davranış sınıflandırma formu kullanılmış, üstbilişsel basamaklar Tablo 1'de görüldüğü gibi M1, M2, M3, M4, M5 ve bilişsel basamaklar N1, N2, N3, N4 şeklinde kodlanarak sembolik temsil kullanılmıştır.

Tablo 1.Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışları Sınıflandırma Formu (Eric & Mansoor, 2007: 10)

Üst bilişsel Problem Çözme Davranışları	***Bilişsel Problem Çözme Davranışları***
Üst biliş- Problemi Anlama (M1) Problemdeki verilenlerin ve istenenlerin netleştirilmesi Problemdeki verilenlerin ve istenenlerin açıklanması Problemdeki verilenleri ve istenenleri sözcüklerle ifade edilmesi Problemdeki verilenleri ve istenenlerin sorgulanması	***Biliş (N1)*** Soruyu kağıttan okuma
Üst biliş- Problemi Analiz Etme (M2) Problemi anlamak için gerekli olan bilgi/ beceri/kavram/kaynakların analizi Problemi çözmek için ihtiyaçların belirlenmesi Bireyin eksiklikleri fark etmesi	***Biliş (N2)*** Gerçekleri veya kuralları hatırlayarak uygulama
Üst biliş- Problemi Planlama (M3) Her adımın niçin atıldığını bilerek ilerleme İlerleme ile ilgili endişelerini açıklama Anlayışı sorgulama	***Biliş (N3)*** Sadece işlemi kontrol etme
Üst biliş- Problemi Keşfetme (M4) Alternatif yollar geliştirme Çözüm için farklı seçenekler bulma Çözümü veya fikri analiz etme	***Biliş (N4)*** Rastgele hesaplamalarla uğraşma.
Üst biliş- Cevabın Doğruluğunu Kontrol Etme (M5) Prosedürlerin ve stratejinin doğruluğunu kontrol etme Fikirlerin tartışılması Almış olduğu kararların arkasında durma Sonucun problemdeki istenenleri karşılayıp karşılamadığını kontrol etme	

Araştırma Elazığ il merkezinden seçilen bir ilkokulun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarının tamamına uygulanmıştır. Bu okulun seçilme nedeni birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarının her birindeki öğrenci sayılarının 36 olup birbirine denk olmasıdır.

Her sınıf seviyesinden 36, toplamda 108 öğrenciye aritmetik sözel problem içeren çalışma kâğıtları, aynı anda kendi sınıflarında farklı araştırmacıların gözetiminde uygulanmıştır. Soruların hepsi tek bir adımda çözülebilen gerçek hayat (rutin olmayan) problemlerden seçilmiştir. Çünkü öğrencilerin daha az karşılaştıkları problem türleriyle karşı karşıya kalmaları, öğrencilerin düşünce süreçlerinin açığa çıkmasına ve üstbilişsel davranışların gözlenmesine daha çok olanak tanımaktadır (Şengül & Yıldız, 2013: 1318; Wilson & Clarke, 2004). Daha sonra ise tüm öğrencilerle görüşülerek, soruları sesli bir şekilde okumaları ve sesli bir şekilde bu problemleri nasıl çözdüklerini anlatmaları istenmiştir. Görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından notlar tutularak, doküman incelemesi tekniği araştırmaya dahil edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in aktardıklarına göre (2008: 264) bir nitel araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için bir takım stratejiler kullanılmaktadır: Bu araştırmada da çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için öğrencilerle uzun süreli, derin odaklı görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 50 dakika sürmüştür. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplardan birebir alıntılar verilmiş, her bir davranış ayrıntılı bir şekilde incelenmiş bu şekilde katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların analizinde Miles ve Huberman'ın (1994:10-12) önerdiği *verilerin işlenmesi*, *verilerin görsel hale getirilmesi* ve *sonuç çıkartma* bölümlerinden oluşan bir sınıflama benimsenmiştir. Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve araştırmacılar A, birinci sınıf öğrencileri B, ikinci sınıf öğrencileri Ö ve üçüncü sınıf öğrencileri C harfiyle temsil edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Klinik görüşmeler ve kayıt cihazlarıyla elde edilen veriler ilk önce birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin problemlere vermiş olduğu doğru ve yanlış cevaplara göre analiz edilmiştir. Tablo 2'de betimsel analiz sonucunda elde edilen frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin klinik görüşmeler sırasında sorulara vermiş olduğu doğru ve yanlış cevapların frekans ve yüzde değerleri

	Doğru		**Yanlış**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Birinci sınıflar	18	50	18	50	36	100
İkinci sınıflar	29	80	7	20	36	100
Üçüncü sınıflar	24	67	12	33	36	100
Toplam	**71**	**66**	**37**	**34**	**108**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin % 50'si sorulara doğru cevap verirken, % 50'si yanlış cevap vermiştir. Yine ikinci sınıf öğrencilerinin % 80'i soruları doğru olarak cevaplarken, % 20'si yanlış olarak cevaplamıştır. Üçüncü sınıf öğrencileri % 67 oranında aritmetik sözel problemleri doğru olarak cevaplarken, % 33 oranında hatalı cevaplamıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun (% 66) çalışma sorularına doğru olarak cevap verdiği söylenebilir.

Aşağıda birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde hangi üstbilişsel basamakları kullandığına yer verilmiştir. Üstbilişsel becerilerini kullanan öğrencilere ait örnekler sorulara doğru cevap veren öğrenciler içerisinden, üstbilişsel beceri gösteremeyen

öğrencilere ait örnekler ise sorulara yanlış cevap veren öğrenciler içerisinden rastgele seçilmiştir. Çünkü yapılan çalışmalarda akademik başarı ile üstbiliş arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Akın, 2006; Bayezit & Aksoy, 2009; Cardelle-Elewar & Corno, 1985; Desoete, Roeyers & Buysse, 2001; Doğan, 2013; Ekenel, 2005; Jaafar & Ayub, 2010; Kramarski, Mevarech & Liebermann, 2001; Mayer, 1998; Ormrod, 2003; Ponniah, 2006; Schraw, 1998; Schunk & Zimmerman, 1998; Vadhan & Stander, 1994). Ayrıca Biryukov 2002 yılında farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, üstbilişsel davranışları sıklıkla sergileyen öğrencilerin problem çözme sürecini iyi bir şekilde yönetebildiğini ve öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini bilinçli bir şeklide kontrol edebildiklerini ifade etmektedir. Yine yapılan çalışmalar öğrencilerin bir problemi doğru çözebilmesi için üstbilişsel becerileri kullanmak zorunda olduğunu göstermektedir (Brown, 1978; Doğan, 2013: 11).

Aşağıda araştırmaya katılan bazı öğrencilerin problemi çözme sürecinde kullanmış oldukları ifadelere yer verilmiştir.

Tablo 3. Problem çözme sürecinde üst bilişsel becerilerini kullanan ve kullanamayan 1. sınıf öğrencilerine ait bulguların analizi

Üstbilişsel Stratejileri Kullanabilen Öğrencilerin Problem Çözme Süreci	***Üstbilişsel Stratejileri Kullanamayan Öğrencilerin Problem Çözme Süreci***
B1: (Problemi sesli bir şekilde okur) Onur çorap ve kazak almış ve satıcıya 12 lira ödemiştir. Kazak 8 lira ise çorap kaç liradır? ***(N1)*** A: Problemden ne anladın? **(M1)** *B1:Onur annesiyle çarşıya gitmiş, annesi Onura çorap almış, bide kazak almış. Kazak 8 liraymış. Toplamda da 12 lira ödemişler. 12'den 8'i çıkartıp çorapların ne kadar olduğunu bulacağım.* ***(M1-M2-M3)*** A:Toplama yapsak olmaz mıydı? ***(M3-M4)*** *B1:Olmazdı. Çünkü bu soruda üzerine eklenmiyor. İçinden çekip alıyoruz.* ***(M4-M5)*** A:Peki yapalım. *B1:11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4. Çorap 4 liradır.* ***(N3)***	*B2: (Problemi sesli bir şekilde okur) Onur çorap ve kazak almış ve satıcıya 12 lira ödemiştir. Kazak 8 lira ise çorap kaç liradır?* ***(N1)*** A: Problemden ne anladın? ***(M1)*** *B2:Toplayacağım* ***(N2)*** A:Neden topluyoruz? (***M4)*** *B2: Çünkü almış.* ***(N4)*** A:Alınca her zaman topluyor musun? ***(M4)*** *B2: Evet almış diye toplayacağım.* **(N4)** A:Peki yapalım. *B2:13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.* ***(N3)*** A: Kazağa 8, çoraba 20. Her ikisine 12 lira mı vermiştir? ***(M5)*** *B2:Evet. (* ***N4)***
*B3:(Problemi sesli bir şekilde okur) Onur çorap ve kazak almış ve satıcıya 12 lira ödemiştir. Kazak 8 lira ise çorap kaç liradır? (****N1)*** A:Problemden ne anladın? ***(M1)*** *B3:Çorap ve kazak 12 lira, kazak 8 lira o zaman çorap 4 lira.* ***(M1-M2)*** A: Nasıl yaptın? ***(M3***) *B3:İkisi 12 lira ise çorabın kaç lira olduğunu bulmak için 12'den 8'i çıkartacağım ki fiyatını bulabileyim. (****M5)*** *A:Peki yapalım.* *B3:9, 10, 11, 12. Cevap 4.* ***(N3)***	*B4: (Problemi sesli bir şekilde okur) Onur çorap ve kazak almış ve satıcıya 12 lira ödemiştir. Kazak 8 lira ise çorap kaç liradır?* ***(N1)*** A: Problemden ne anladın? ***(M1)*** *B4:12 ile 8'i toplayacağım.* ***(N2)*** *A:Niye topluyoruz?* ***(N4)*** *B4:Çünkü 12 çok olduğu için.* ***(N2)*** *A:12 lira ile neyi ödemişler?* ***(M2)*** B4:Kazak. ***(N1)*** *A:Peki 8 lira ile neyi ödemişler?* ***(M2)*** *B4:Çorabın parasını.* ***(N1)*** *A:Peki soruda bizden ne isteniyor?* ***(M2)*** *B4:Bunların toplamını****. (N1)*** *A:Peki yapalım.* *B4:12+8=20* ***(N3)***

Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve anladıklarını problem çözme sürecinde kullanma becerilerinin de yüksek olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Balcı, 2007; Doğan, 2013; Johnson, 2002; Hassan, 2003; Gelen, 2003; Gümüş, 1997; Kiremitci, 2011: 99; Mayer, 1998: 50; Özbilgin, 1993; Vadhan & Stander, 1994; Van der Walt &

Maree, 2007). Yine Lambdin'e (2003: 7) göre anlamak, problem çözmeyi; problem çözme de davranışı anlamayı geliştirmektedir. Bu çalışmaları destekleyici şekilde B1 ve B3 kodlu öğrencilere araştırmacı tarafından yöneltilen üstbilişin ilk aşamasına yönelik problemden ne anladın? (M1) sorusuna Tablo 3'de görüldüğü gibi; B1 kodlu öğrenci *'Onur annesiyle çarşıya gitmiş, annesi Onura çorap almış, bide kazak almış. Kazak 8 liraymış. Toplamda da 12 lira ödemişler. 12'den 8'i çıkartıp çorapların ne kadar olduğunu bulacağım',* B3 kodlu öğrenci ise '*Çorap ve kazak 12 lira, kazak 8 lira o zaman çorap 4 lira'* şeklinde cevap vermiştir. İkinci sınıf öğrencileri Tablo 4'de görüldüğü gibi ilk aşamada (M1); Ö1 kodlu öğrenci '*20 tane şeker varmış. Bu şekerlerden her gün 4 tane yeniyormuş. Şekerlerin kaç günde biteceğini soruyor'*, Ö3 kodlu öğrenci '*Zeynep'in şekerleri her gün eşit oranda azalıyor, bu nedenle bölme işlemi yapacağız'* şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü sınıf öğrencileri ise Tablo 5'de görüldüğü gibi problemden ne anladın? (M1) sorusuna; C1 kodlu öğrencinin '*Bir çiftlik varmış ve bu çiftlikte tavuklar varmış. Bu çiftliğin sahibi her gün bu tavuklardan 9 tanesini kesiyormuş. Bize bir ayın sonunda bu çiftlik sahibinin kaç tavuğu kestiğini soruyor'* şeklinde ki cevabı ve C3 kodlu öğrencinin '*Bir günde 9 tavuk eksilen bir çiftlik varmış. Bizden bir ayda ne kadar eksildiğini bulmamızı istiyor'* şeklindeki ifadesi yukarıdaki çalışmalara ait sonuçları desteklemektedir.

Tam aksine problem çözme sürecinde sadece bilişsel beceri gösterebilen (N1); B2, B4, Ö2, Ö4, C2, C4 ve C5 kodlu öğrencilerin 'Problemden ne anladın?' (M1) sorusunu geçiştirdiği, problemi kendi düşünceleri ile ifade etmek yerine, işlem tercihlerinden bahsettikleri veya soruyu tekrar okumayı seçtikleri görülmektedir. Tablo 3'de görüldüğü gibi B2 ve B4 kodlu öğrencilerin problem çözme süreçleri incelendiğinde bu öğrencilerin problemi doğru bir şekilde analiz edip problemdeki verilenleri ve istenenleri dikkate almak yerine problemde ki gereksiz ayrıntılara dikkat ettikleri görülmektedir (N3). Jitendra ve Kameenui 1996 yılında yapmış oldukları bir çalışmada, düşük matematik bilgisine sahip çocukların, yüksek matematik bilgisine sahip öğrencilere göre soruda ki gereksiz ayrıntılara daha çok dikkat ettiğini ifade ettiği çalışmasıyla bu sonuç paralellik göstermektedir.

Gourgey'e göre (1998) üstbilişsel kontrolü gelişmiş bireylerin bir özelliğinin de, problem çözerken daha önce edindiği tecrübeleri ve bilgileri, sonraki işlemlere transfer edebilmesidir. Örneğin üçüncü sınıf öğrencilerine yöneltilen sorunun doğru bir şekilde çözülebilmesi için, soruda geçen bir ay ifadesinin 30 güne karşılık geldiğini öğrencinin bilmesi ve bu bilgiyi soruya doğru bir şekilde transfer edebilmesi gerekmekteydi. Nitekim C1 ve C3 kodlu öğrenciler bir ayın 30 güne karşılık geldiğini bilmiş ve daha da önemlisi bu bilgilerini bu soruya transfer edebilmiştir. Bu öğrencilerin aksine C4 kodlu öğrenci bilgiyi transfer etmek yerine, muhtemelen daha önce karşılaştığı '*13 tavuk ve 15 tavşanın bulunduğu bir kümeste toplam kaç ayak vardır'* şeklindeki soruyla ilgili tecrübesini bu soruya aktarması stratejisini yanlış belirlemesine dolayısıyla soruyu da hatalı çözmesine neden olmuştur (N2). Yine C5 kodlu öğrencinin bir ayın 7 gün olduğu bilgisi problemi çözme sürecinin en başında hata yapmasına neden olmuştur. Sonuç olarak B1, B3, Ö1, Ö3, C1 ve C3 kodlu öğrencilerin, problemi kendi cümleleri ile tekrar ifade ederek problemi hikâyeleştirdiği (M1), problemlerde ki verilenleri ve istenenleri doğru bir şekilde analiz edebildiği (M2) söylenebilir.

Burns'e göre (2000) öğrenciler, stratejilerini soruda geçen anahtar sözcüklere göre belirlemektedir. Nitekim B2 kodlu öğrencinin *'almış diye toplayacağım'* ve B4 kodlu öğrencinin *'12 çok olduğu için toplayacağım' ifadesi* ile C2 kodlu öğrencinin '*Olmaz, eksilen diyor, eksilen deyince her zaman çıkartılır'* ve C5 kodlu öğrencinin *'Çıkartma da olurdu çünkü eksilir diyor, evet çıkartma doğru çıkartma yapacağım'* ifadesi bu öğrencilerin stratejilerini problemde ki verilenlere ve istenenlere göre değil de, soruda geçen anahtar sözcüklere göre belirlediklerine kanıt olarak gösterilebilir. B2 kodlu öğrenci *almak* fiili geçerse her zaman bir artış söz konusudur, B4 kodlu öğrencinin de *sayı çok olursa her zaman toplama işlemi yapılır* şeklinde bir kavram yanılgısına

sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında B2 kodlu öğrenci *almak* eyleminin sadece dışarıdan alıp getirme anlamını da biliyor olabilir. Nitekim Vergnaud (1991), Brun ile arkadaşları (1994) ve Şandır, Ubuz ve Argün (2002), öğrencilerin problemlerin temelini oluşturan kavramlara henüz tam anlam yükleyememelerinden dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine Şengül ve Yıldız'a (2013: 1297) göre öğrencilerin problem çözmede zorlanmalarının bir başka nedeni, problemi sorgulamadan neden ve niçin sorularına cevap vermeden, öğrencinin doğrudan işleme yönelmesidir. Çünkü problemi anlama (M1) ve analiz etme (M2) gibi üstbilişsel basamaklar problemin doğru çözülebilmesinin temelidir (Kaur, 1997).

Tablo 4. Problem çözme sürecinde üst bilişsel becerilerini kullanan ve kullanamayan 2. sınıf öğrencilerine ait bulguların analizi

Üstbilişsel Stratejileri Kullanabilen Öğrencilerin Problem Çözme Süreci	**Üstbilişsel Stratejileri Kullanamayan Öğrencilerin Problem Çözme Süreci**
Ö1: (Problemi sesli bir şekilde okur) ***(N1)*** *A: Evet problemden ne anladın?* ***(M1)*** Ö1:20 tane şeker varmış. Bu şekerlerden her gün 4 tane yeniyormuş. Şekerlerin kaç günde biteceğini soruyor. ***(M1-M2)*** *A:Peki nasıl çözeceğiz bu soruyu?* ***(M3)*** Ö1:Her gün 4 tanesini yediğine göre bölme işlemi yapacağım ***(M3)*** *A:Peki yapalım.* Ö1: XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX 1.gün 2.gün 3.gün 4.gün 5.gün Sonuç 5. ***(M4)***	Ö2:(Problemi sesli bir şekilde okur) ***(N1)*** *A: Evet problemden ne anladın ?***(M1)*** Ö2:Zeynep'in 20 tane şekeri varmış. Her gün 4 tanesini yemiş (Soruyu tekrar okuyor) ***(N1)*** *A: Peki nasıl çözeceğiz bu soruyu?* ***(M3-M4)*** Ö2:Çıkartacağız. ***(N2)*** *A:Neden?* ***(M4)*** Ö2:Çünkü 4 tane şeker yemiş. Öğretmenimiz bize diyor ki her zaman böyle ne kadar yediği sorulduğunda çıkartırız. ***(N2)*** *A:Peki yapalım.* Ö2: 20 – 4 =16 ***(N3)*** *A:16 nedir?* ***(M5)*** Ö2: (Sorunun sonunu tekrar okur). 16 gün sonra biter. ***(N1)***
Ö3: *(Problemi sesli bir şekilde okur)* ***(N1)*** A: Evet problemden ne anladın? ***(M1)*** *Ö3:Zeynep'in şekerleri her gün eşit oranda azalıyor, bu nedenle bölme işlemi yapacağız.* **(M2-M3)** A:Çıkartma işlemi yapsaydık olmaz mıydı? **(*M4)*** *Ö3:Sadece bir gün 4 tane yeseydi o zaman kaç tane kaldığını bulmak için 20'den 4'ü çıkartırdım ama burada her gün 4 tane yemiştir diyor*. **(*M5)*** A:Peki yapalım. *Ö3: 20 ÷ 4 = 4, 8, 12, 16, 20. Sonuç 5, 5 günde biter.* ***(N4)***	*Ö4: (Problemi sesli bir şekilde okur)* ***(N1)*** A: Evet problemden ne anladın? ***(M1)*** *Ö4:Toplayacağız*. **(*N2)*** A:Neden topluyorsun? **(*M3)*** *Ö4:Çünkü sonucu bulmak için*. **(*N3)*** A: Neresinden anladın? ***(M2)*** *Ö4:Yeniliyor, yenilince azalıyor.* ***(N2)*** A:Azalınca sen toplama işlemi mi yapıyorsun? ***(M3)*** *Ö4:Hayır hayır çarpma yapacağım. Çünkü Zeynep'in 20 tane şekeri var. Her gün 4 tanesini yemiş.* ***(N3)*** A:Peki yapalım. *Ö4:20 X 4= 0 ile 4'ü çarparsak 4, 2'yide aşağıya alıyoruz. Sonuç 24*. **(*N4)*** A: 20 şeker 24 günde biter öyle mi? **(*M5)*** *Ö4: Evet 24* ***(N4)***

Akın (2006) öğrencilerin çalışmalarında başarıyı yakalayabilmeleri için farklı ve değişik öğrenme stratejileri kullanması gerektiğini ifade etmekte ve nitekim bu durumun üstbilişsel yetenekleri daha çok geliştireceği üzerinde durmaktadır. Bu çalışmayla paralel olarak B1 kodlu öğrencinin geriye doğru sayma stratejisini, B3 kodlu öğrencinin ise ileriye doğru sayma stratejisini kullandığı görülmektedir. Bunun yanında B1, B3 ve Ö3 kodlu öğrencilerin stratejilerini doğrulama yoluna gittikleri (M4) araştırmacı tarafından B1 kodlu öğrenciye yöneltilen '*Toplama yapsak olmaz mıydı?*' sorusuna öğrencinin *'Olmazdı. Çünkü bu soruda üzerine eklenmiyor. İçinden çekip alıyoruz'* şeklinde cevap vermesi öğrencinin stratejisini tesadüfî olarak değil bilinçli bir şekilde seçtiğini göstermektedir. *Almak* fiili dışarıdan alınıp getirildiğinde artış, içerisinden çekip çıkarıldığında azalma ifade etmektedir. B1 kodlu öğrencinin bu kavramın her iki anlamına da hâkim olduğu ve soruda hangi anlamda kullanıldığını ayırt edebildiği söylenebilir. Bu sonuç Kaur'un (1997: 97) kavramların anlamını bilme bilişsel becerisinin problem çözme için yeterli bir davranış olmadığını, problemi doğru bir şekilde çözebilmek için kavramlar arasında ki ilişkilerin de

anlaşılması gerekir ifadesiyle paralellik göstermektedir. Yine Ö3 kodlu öğrenci *'Sadece bir gün 4 tane yeseydi o zaman kaç tane kaldığını bulmak için 20'den 4'ü çıkartırdım ama burada her gün 4 tane yemiştir diyor'* ifadesi öğrencinin stratejisini doğruluğunu ispatlama yoluna gittiğini de göstermektedir. Problemde geçen *her gün* ifadesinin öğrenciler tarafından doğru yorumlanması problemin doğru bir şekilde planlanmasını sağlamıştır. Yine Ö1 kodlu öğrencinin direk bölme işlemi yapmak yerine şekil çizerek soruyu çözmesi ve Ö3 kodlu öğrencinin de ileriye doğru sayma stratejisini problemin çözümünde kullanması yine bu öğrencilerin üstbilişsel becerilerini alternatif stratejiler seçerek kullanabildiğine kanıt olarak gösterilebilir. Piaget (1987) bilişsel gelişim basamaklarını açıklarken somut işlemler döneminde yer alan 7-12 yaş arasında ki çocukların problem çözerken alternatif çözüm yolları üretebileceğini ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca C1 kodlu öğrencinin '*9 tane 30'u toplamam zor olacağından 9 ile 30'u çarpayım ben en iyisi'* ve C3 kodlu öğrencinin *'Hayır, çarpma toplamanın kısa yoludur. Yani ben bu soruda tekrar tekrar 9'ları toplamayacağım, 9 ile 30'u çarpacağım'* ifadesinden bu öğrencilerin toplama ve çarpma işlemleri arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde anladıkları söylenebilir.

Tablo 5. Problem çözme sürecinde üst bilişsel becerilerini kullanan ve kullanamayan 3. sınıf öğrencilerine ait bulguların analizi

Üstbilişsel Stratejileri Kullanabilen Öğrencilerin Problem Çözme Süreci	***Üstbilişsel Stratejileri Kullanamayan Öğrencilerin Problem Çözme Süreci***
C1: (*Problemi sesli bir şekilde okur) **(N1)*** A: Problemden ne anladın? ***(M1)*** C1: Bir çiftlik varmış ve bu çiftlikte tavuklar varmış. Bu çiftliğin sahibi her gün bu tavuklardan 9 tanesini kesiyormuş. Bize bir ayın sonunda bu çiftlik sahibinin kaç tavuğu kestiğini soruyor. ***(M1-M2)*** A: Peki nasıl çözeceğiz o zaman? ***(M3)*** C1: Bir ay diyor burada. Bir ay 30 gündür. Öyleyse 30 ile 9'u çarpacağım. ***(M3)*** A: Peki çıkartsak olur muydu? ***(M4)*** C1: Hayır olmazdı ama toplama yaparak da bu soruyu çözebilirim. ***(M4)*** A: Peki yapalım. C1: 9 tane 30'u toplamam zor olacağından 9 ile 30'u çarpayım ben en iyisi. 9 x 30= 9 kere 0, 0 eder. 9 kere 3, 27 eder. 270 tavuk kesilir. ***(M5)***	C2: (*Problemi sesli bir şekilde okur) **(N1)*** A: Problemden ne anladın? ***(M1)*** *C2:1 ay 30 gün olduğu için 30'dan 9'u çıkartacağım **(N2)*** A:Toplasak olmaz mıydı? ***(M4)*** *C2:Olmaz, eksilen diyor, eksilen deyince her zaman çıkartılır. **(N2)*** A:Peki yapalım. *C2: Sonuç 21. **(N4)***
	C4: (*Problemi sesli bir şekilde okur) **(N1)*** *A*: Bu problemi nasıl çözeceğiz? ***(M3)*** *C4:Tavuğun 2 ayağı olduğuna göre 9'dan 2'yi çarpacağız **(N2-N3)*** A:Neden çarpıyoruz? ***(M3)*** *C4:Çünkü tavuğun 2 ayağı varmış her günde 9 tane eksiliyormuş. **(N2-N3)*** A:Peki sonuç ne? *C4:18. **(N4)***
C3: (*Problemi sesli bir şekilde okur). **(N1)*** A: Problemden ne anladın? ***(M1)*** C3: Bir günde 9 tavuk eksilen bir çiftlik varmış. Bizden bir ayda ne kadar eksildiğini bulmamızı istiyor. ***(M1-M2)*** A: Peki ne kadar eksildiğini nasıl bulacağız. ***(M3)*** C3:Toplayarak ya da çarparak. ***(M3-M4)*** A:Toplama ile çarpma aynı şey midir? ***(M4)*** C3:Hayır, çarpma toplamanın kısa yoludur. Yani ben bu soruda tekrar tekrar 9'ları toplamayacağım, 9 ile 30'u çarpacağım. 9 X 30= 9 kere 0, 0. 9 kere 3, 27 eder. Sonuç 270. ***(M4-M5)***	*C5:(Problemi sesli bir şekilde okur) **(N1)*** A:Bu problemi nasıl çözeceğiz? ***(M3)*** *C5:7 ile 9'u çarpacağız. Çünkü 1ay 7 gündür. **(N2-N3)*** A:Peki çıkartma yapsak olur muydu? *(M4)* *C5:Çıkartma da olurdu çünkü eksilir diyor, evet çıkartma doğru çıkartma yapacağım. 9-7=2. **(N3)***

Gelen (2003), öğrencilerin bir stratejiyi bir problemin çözümünde nasıl kullanacaklarını (M3) veya stratejiye karar verdikten sonra neden o stratejiyi seçtiklerini (M4) genellikle bilmediklerini ifade etmektedir. Diğer yandan öğrenci öğrenme stratejisini biliyor fakat açıklayamıyorsa bu durum da öğrencinin üstbilişsel becerilerinin eksik olduğunu göstermektedir ve bu sırada öğrencinin üstbilişsel becerilerini geliştirebilmesinde öğretmen rehberliğinin önemi ortaya çıkmaktadır (Desoete, 2007; Gelen, 2003; Ho, 2004; Mayer, 1998). Bu çalışmaları destekleyici şekilde bu öğrencilerin de problemde ki gereksiz ayrıntılara göre problem çözme stratejilerini belirledikleri söylenebilir. Örneğin Ö2 kodlu öğrenci *yemek* ifadesi geçtiği için çıkartma işlemini tercih ettiğini, Ö4 kodlu öğrenci ise yine *yenince azalıyor* ifadesinden dolayı ilk önce toplamayı, daha sonra da çarpma işlemini tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu öğrencinin toplama ve çarpma işlemleri ile artmak ve azalmak eylemleri arasında ki ilişkiyi anlamadığı söylenebilir. Yine bu öğrencilerin alternatif çözüm stratejilerini hiç kullanmadıkları söylenebilir.

Araştırmacı tarafından öğrencinin vermiş olduğu cevabın mantıksal doğruluğuna (M5) dikkat çekmek amacıyla ikinci sınıf öğrencilerinden B4 kodlu öğrenciye yöneltilen '*Kazağa 8, çoraba 20. Her ikisine 12 lira mı vermiştir?'* sorusuna öğrencinin evet şeklinde cevap vermesi yine üçüncü sınıf öğrencilerinden Ö4 kodlu öğrenciye araştırmacı tarafından yöneltilen '*20 tane şeker 24 günde biter öyle mi?'* sorusuna öğrencinin '*Evet 24 günde'* şeklinde mantıksız bir cevap vermesi öğrencinin cevap ile soru arasında mantıksal bir ilişki kuramadığına kanıt olarak gösterilebilir. Bu sonuçlar Wong tarafından 1989 yılında yapılan üstbilişsel beceri gösteren öğrencilerin problemin sonucunun mantıksal doğruluğunu sorguladığı çalışmayı destekleyici niteliktedir.

Tablo 6'da ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde üstbilişsel becerileri kullanan ve kullanamayan öğrencilerin göstermiş olduğu davranışlar genel olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde üstbilişsel becerileri kullanan ve kullanamayan öğrencilerin göstermiş olduğu davranışların genel olarak karşılaştırılması

Üst bilişin aşamaları	***Üstbiliş (M)***	***Biliş (N)***
Problemi anlama	Problemi kendi ifadeleri ile açıklayabilme, yorumlama.	Problemi açıklayamama, açıklamak yerine problemi tekrar okuma.
Problemi analiz etme	Problemi çözmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi, eksiklikleri ve istenenleri belirleme.	Verilenleri dikkate almak yerine sorudaki gereksiz ayrıntılara (anahtar sözcüklere, sayılara vb.) yoğunlaşma. İstenenleri tam olarak belirleyememe. Kavramların anlamlarını eksik veya yanlış bilme. Gerekli bilgileri transfer edememe.
Problemi planlama	İşlem için gerekçelerini sunma, stratejiyi açıklama	Tesadüfi yollarla stratejiyi belirleme. Stratejiyi niçin seçtiğini ve doğruluğunu açıklayamama.
Problemi keşfetme	Alternatif stratejiler geliştirme ve çözüm yapma.	Farklı stratejiler geliştirememe, olağan şekilde çözüme gitme.
Cevabın doğruluğunu kontrol etme	Cevabın doğruluğunu sorgulama, tutarsızlıkları kontrol etme, bulunan sonucun isteneni karşılayıp karşılamadığını kontrol etme.	Cevabın doğruluğunu değerlendirmeme, Cevap ile soru arasında mantıksal ilişki kuramama.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; problem çözme sürecinde üst bilişsel becerilerini kullanabilen öğrencilerin doğru sonuca ulaşabildiği görülürken, üst bilişsel becerilerini kullanamayan öğrencilerin ise problemlere yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Üstbilişsel sürecin ilk aşaması olan *problemi anlama (M1)* basamağında üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrencilerin problemleri kendi ifadeleri ile açıklayabildiği ve problemi yorumlayabildiği görülmüştür. Üstbilişsel becerilerini kullanamayan (N1) öğrenciler ise problemi açıklamak yerine problemi tekrar okumayı seçmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aral, 1999; Balcı, 2007; Doğan, 2013; Lambdin, 2003: 7; Jitendra & Kameenui, 1996; Johnson, 2002; Hassan, 2003; Gelen, 2003; Gümüş, 1997; Kiremitci, 2011: 99; Mayer, 1998: 50; Özbilgin, 1993; Vadhan & Stander, 1994). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerden problemi doğru çözse bile nasıl çözdüğünü, problemden ne anladığını ifade etmesini istemelidir. Gerekirse aynı soru farklı şekillerde öğrenciye yöneltilmelidir. Van der Walt ve Maree 2007 yılında yapmış oldukları çalışmada üstbilişsel beceri gösteremeyen öğrencilere, daha önce hiç yüksek sesle düşünme fırsatı verilmediğini ifade etmiştir.

Üstbilişin ikinci basamağı olan *analiz* (M2) safhasında üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrencilerin problemi çözmek için ihtiyaç duyulan bilgileri (verilenleri) ve eksiklikleri (istenenleri) doğru bir şekilde belirleyebildiği görülmektedir. Bunun ya da problemde eksik olan ifadeler daha önceki bilgi ve deneyimlerden yola çıkılarak soruya öğrenciler tarafından transfer edilebilmektedir. Tam aksine üstbilişsel becerilerini kullanamayan (N2) öğrenciler ise soruda geçen ifadeleri (verilenleri ve istenenleri) dikkate almak yerine sorudaki gereksiz ayrıntılara (anahtar sözcüklere, sayılara vb.) yoğunlaştıkları görülmüştür. Yine kavramların anlamını ya eksik ya da yanlış bilme bu öğrencilerin dikkat çeken bir başka özelliğidir. Bu durum öğrencilerin daha önce bu kavramlarla ilgili kavram yanılgısı yaşamalarından veya bu kavramları ezberlemiş olmalarından da kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle Van de Wella (1989) çalışmasında ifade ettiği gibi matematik öğretiminin matematikle ilgili kavramların anlaşılmasına, matematikle ilgili işlemlerin anlaşılmasına ve kavramlar ile işlemler arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yönelik olmalıdır. Bu sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalarla paralellik göstermektedir (Brun vd., 1994; Burn's, 2000; Gourgey, 1998; Kaur, 1997; Şandır, Ubuz & Argün, 2002; Şengül & Yıldız, 2013; Vergnaud, 1991). Üçüncü aşama olan *problemi planlama (M3)* basamağında üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrenciler hangi stratejiyi niçin seçtiğini açıklayabilmekte, bunun yanında diğer stratejileri neden seçmediğini de ifade edebilmektedir. Üstbilişsel becerilerini kullanamayan (N3) öğrenciler ise planlama basamağında tesadüfî yollarla stratejilerini belirledikleri, stratejiyi niçin seçtiğini veya diğerlerini niçin seçmediğini açıklayamamaktadır. Bu sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalarla paralellik göstermektedir (Desoete, 2007; Gelen, 2003; Ho, 2004; Mayer, 1998). Ekenel (2005) tarafından yapılan bir çalışmada üstbilişin planlama ve değerlendirme basamakları ile matematik kaygısının azalması arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu basamaklardaki becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar da matematik başarısını arttıracaktır.

Üstbilişin dördüncü aşaması olan *keşfetme* (M4) basamağında, üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrenci soruya alternatif yollar geliştirebilmekte ve çözüme doğru bir şekilde gidebilmektedir. Üstbilişsel becerilerini kullanamayan (N4) öğrencilerin ise farklı stratejiler geliştirmek yerine sıradan yöntemlerle çözüme gittiği görülmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akın, 2006; Kaur, 1997; Piaget, 1987). Bu nedenle öğretmenler rutin problemlerdense rutin olmayan problemlerle öğrencileri daha çok tanıştırmalıdır. Her problem birden fazla yolla çözülmeli ve seçilen stratejinin hangi gerekçelerle seçildiği

öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrenciler alternatif stratejiler kullanma konusunda cesaretlendirilmelidir.

Son aşama olan *cevabın doğruluğunu kontrol etme* (M5) basamağında ise üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrencilerin cevabın doğruluğunu sorguladığı, tutarsızlıkları ve bulunan sonucun isteneni karşılayıp karşılamadığını kontrol ettikleri görülmektedir. Üstbilişsel becerilerini kullanamayan öğrencilerin ise cevap ile soru arasında mantıksal bir ilişki kuramadığı söylenebilir. Bu sonuçlar Wong tarafından 1989 yılında yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir.

Üstbilişsel becerilerini kullanabilen öğrencilerin üstbilişin beş aşamasını da sırasıyla yerine getirmediği ve bazı basamakların problem çözme sürecinde atlandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar 2007 yılında Yong ve Kiong tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Üstbilişin ilk aşamasında hata yapan öğrencilerin diğer aşamalarda da hatalı bir şekilde hareket ettikleri görülmüştür. Nitekim Mayer'in (1998) problemi çözen kişinin farklı stratejiler kullanmasına rağmen sonucu hatlı bulmasının nedenini problemin anlaşılmamasına bağlaması bu sonuçla paralellik göstermektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin problem çözme sürecinde üstbilişin hangi basamaklarını daha çok kullandığı tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

AKIN, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Erişim Tarihi 10 Ocak 2014

a.edu/3272338/Basari_Amac_Oryantasyonlari_ile_Bilisotesi_Farkindalik_Ebeveyn_Tutumlari_ve_Akademik_Basari_Arasindaki_Iliskiler_YayimlanmamiG_Yuksek_Lisans_Tezi_

ARTZT, A. F. & ARMOUR-THOMAS, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction, 9*(2),137-175.

BALCI, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. syf.115

BAYEZİT, İ. & AKSOY, Y. (2009). Matematiksel Problemlerin Öğrenim ve Öğretimi. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Editörler). *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* (syf.305). Ankara. Pegem Akademi Yayınları

BİRYUKOV, P. (2002). Metacognitive aspects of solving combinatorics problem. *International Journal in Education Mathematics*. pp.74.

BROWN, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.4

BRUN, J., CONNE, F., LEMOYNE, G. & PORTUGAİS, J. (1994). La Notion de Scheme Dans L'interpretation des Erreurs des Eleves a des Algorithmes de Calcul Ecrits. *Cahiers de la Recherche en Education*, 1(1), pp.117-132

BURNS, M. (2000). *About Teaching Mathematics*. New York: Math Solutions Publications

CARDELLE-ELAWAR, M. & CORNO, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, pp.162-173.

DEMİR-GÜLŞEN, M. (2000). A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables. *Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi. The Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, İstanbul.

DESOETE, A. (2007). Evaluating and improving the mathematics teaching-learning process through metacognition. *Electronic Journal of Research in EducationalPsychology, N. 13*, 5 (3), pp.705-730.

DESOETE, A., ROEYERS, H. & BUYSSE, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34*, pp.435-449

DOĞAN, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research.* 3. syf.6-15

EKENEL, E. (2005). Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

ERİC, C. C. M. & MANSOOR, N. (2007). Metacognıtıve Behaviors of Primary 6 Students in Mathematical Problem Solving in A Problem-Based Learning Setting, pp.10

ERSOY, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim-online*. 2 (1). syf.18-27

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*. pp.232. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates

GARRETT, A. J., MAZZOCCO, M. M. & BAKER, L. (2006). Development of the Metacognitive Skills of Prediction and Evaluation in Children With or Without Math Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), pp.77-88.

GELEN, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

GOLDİN, G. A. (1998). Observing Mathematical Problem Solving Through Task-Based İnterviews. (Ed. A R Teppo). *Qualitative Research Methods in Mathematics Education*, NCTM

GOURGEY, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science, 26*, pp.81-96.

GÜMÜŞ, N. (1997). Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğe etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

HASSAN, F. (2003). Metacognitive Strategy Awareness and Reading Comprehension, University Putra Malaysia.

HARTMAN, H. J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction. *Instructional Science − International Journal of Learning and Cognition*, 26, pp.1−3.

HO, B. T. (2004). Teachers as coaches of cognitive processes in problem-based learning. In O. S. Tan (Ed.). *Enhancing thinking through problem-based learning approaches*. Singapore: Thompson Learning

JAAFAR, W. M. W. & AYUB, A. F. M. (2010). Mathematics self-efficacy and metacognition among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 8. pp.519-524

JOHNSON, C. (2002). *Drama and metacognition*. Early Child Development and Care. 172, pp.595–602.

JİTENDRA, A. K. & KAMEENUİ, E. J. (1996). Experts' and novices' error patterns in solving part-whole mathematical word problems. *The Journal of Educational Research*. 90, pp.42-51

KAPA, E. (2007). Transfer from Structured to Open-Ended Problem Solving in A Computerized Metacognitive Environment. *Learning and Instruction*. 17, pp.688-707

KARAKELLE, S. & SARAÇ, S. (2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üstbilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), syf.49

KARATAŞ, İ. & GÜVEN, B. (2003). Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler: Klinik Mülakatın Potansiyeli. *İlköğretim Online e-Dergi*, 2(2), syf.2-9

KAUR, B. (1997). Difficulties with problem solving in mathematics. *The Mathematics Educator*, 2(1), pp.93-112.

KİREMİTCİ, O. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 13 (1), syf.99

KRAMARSKI, B. & HIRSCH, C. (2003). Effect of computer algebra system (CAS) with metacognitive training on mathematical reasoning. Icem-Cime Annual Conference, Granada. *Educational Media International*, 40:3/4. pp.249-257.

KRAMARSKI, B. & ZEICHNER, O. (2001). Using Technology to Enhance Mathematical Reasoning: Effects of Feedback and Self-Regulation Learning, *Educational Media International*, 38(2/3), pp.77-82.

KRAMARSKİ, B., MEVARECH, Z. R. & LİEBERMANN, A. (2001). Effects of multilevel versus unlevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, *94*, pp.292-300.

LAMBDİN, D. V. (2003). Benefits of teaching through problem solving. In F. Lester (Ed.). *Teaching mathematics through problem solving prekindergarten-grades 6* (pp. 3-13). Reston VA: NCTM

MAYER, R. E. (2009). Problem Solving. Retrieved 15 September 2013 http://www.education.com/reference/article/problem-solving1/

MAYER, R. E. (1998). Cognitive Metacognitive and Motivational Aspects of Problem Solving. *Instructional Science*, 26, pp.49–51

MEVARECH, Z. R. & KAPA, E. (1996). The effects of a problem solving based Logo environment on children's information processing components. *The British Journal of Educational Psychology*, 66, pp.181-195

MİLES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994), *An expended source book qualitative data analysis*, 2. Edition, Clifornia: Sage Publications.

ORMROD, J. E. (2003). *Educational Psychology*. New Jersey: Merill Prentice Hall

ÖZBİLGİN, A. (1993). Effects of university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures. *Unpublished M.A. Thesis,* Bilkent University The Institute of Economics and Social Sciences. Ankara

PİAGET, J. (1987). *Possibility and necessity*. Minneapolis; University of Minnesota Press.

PİLTEN, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

PONNİAH, L. S. (2006). Achievement in problem solving and metacognitive thinking strategies among undergraduate calculus students. *Doctoral dissertation*, International Islamic University, Malaysia

SAXE, G. B. (1989). Transfer of Learning Across Cultural Practices. *Cognition and Instruction*, 6, pp.325-330

SCHRAW, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*, pp.113-125.

SCHOENFELD, A. H. (1992), Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 334 - 370. New York: Macmillan.

SWANSON, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*. 82(2), pp.306–314.

ŞANDIR, H., UBUZ, B. & ARGÜN, Z. (2002). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Mutlak Değer Kavramındaki Öğrenme Hataları ve Kavram Yanılgıları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Egitimi Kongresi. ODTÜ Ankara.

ŞENGÜL, S. & YILDIZ, F. (2013). Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Grupları İle Problem Çözme Sürecinde Sergiledikleri Üstbilişsel Davranışlar ve Matematik Öz-yetkinlikleri Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies (Jasss*), 6 (1), syf.1295-1324

WEİNERT, F. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-15). Hillsdale, NJ: Erlbaum

WİLSON, J. & CLARKE, D. (2004). Towards the modelling of mathematical metacognition. *Mathematics Education Research Journal*, 16 (2), pp.25-48.

WONG, P. S. K. (1989). The effects of academic settings on student' metacognition in mathematical problem solving. *Australian Association for Research in Education Annual Conference. Retrieved April 8, 2013* http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340581.pdf

VADHAN, V. & STANDER, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *The Journal of Psychology*. 128(3). pp.307-309.

VAN DER WALT, M. & MAREE, K. (2007). Do mathematics learning facilitators implement metacognitive strategies, *South African Journal of Education*, 27 (2), pp.223-241

VAN DE WELLA, J. E. (1989). *Elementary School Mathematics*. Virjinia Commonwealth Universty. pp.6

VERGNAUD, G. (1991). La Theorie des Champs Conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 10 (2), pp.133-170

VON GLASERFELD, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press. pp.20

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Basım Evi. syf.264

YIMER, A. & ELLERTON, N. F. (2006). Cognitive and Metacognitive Aspects of Mathematical Problem Solving: An Emerging Model. Mathematics Education Research Group of Australasia. Conference Proceedings. pp.575-582.

YONG HWA, T. & KİONG LAU, N. (2007). Metacognitive Aspects of Matehematics Problem Solving, *Mara University of Technology Malaysia*. pp.1-8

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 221-230, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ*

*Solmaz AYDIN***

ÖZET

Başarı amaç yönelimi ve öz-yeterlik motivasyonun önemli süreçlerindendir. Son yıllarda araştırmacılar bu süreçlerin birbiri ile ilişkileri üzerinde durmuşlardır. Bu süreçler arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğrenci motivasyonu ve başarısının artırılması açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal model yardımıyla incelenmesi şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 218 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemden elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) tekniği kullanarak analiz edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Başarı Yönelimleri Ölçeği" ve "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Başarı yönelimleri ölçeği üç alt boyut içermektedir. Bunlar; öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimidir. Araştırmanın yapısal modelinde öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi dışsal gizil değişkenleri, akademik öz-yeterlik ise içsel gizil değişkeni oluşturmaktadır. Model uyum ölçütleri uygun değerlerde bulunmuştur. Oluşturulan yapısal modelin analizi sonucunda öğrenme yöneliminin akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlikle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin akademik öz-yeterliklerinin yaklaşık %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Çalışmanın betimsel bulgularından elde edilen korelasyon sonucu da yapısal modelden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı amaç yönelimi, akademik öz-yeterlik, yapısal eşitlik modeli (YEM).

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: solmazaydn@gmail.com

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY WITH STRUCTURAL EQUATION MODEL

ABSTRACT

Achievement goal orientation and self-efficacy are important motivational processes. In recent years, researchers have focused on the relationship between these processes. To determine the relationship between these processes is important to improve student motivation and success. The purpose of this study, therefore, is to investigate relationship preservice science teachers' achievement goal orientations and academic self-efficacy with using structural model. The sample of the study was comprised of 218 preservice science teachers from the Faculty of Education, Kafkas University. The data obtained from a sample were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM) technique. Data collection was done through "Achievement Goal Orientations Scale" and "Academic Self-Efficacy Scale". Achievement Goal Orientations Scale has three dimentions. These dimentions are mastery goals, performance-approach goals and performance-avoidance goals. The structural model thus has three latent exogenous variables (mastery goals, performance-approach goals and performance-avoidance goals) and one endogenous variable (academic self-efficacy). The structural equation modeling yielded good fit. The findings of the structural model showed that mastery goals have positive relationships with self-efficacy and performance-approach goals and performance-avoidance goals to be unrelated to self-efficacy. Besides, preservice science teachers' mastery goals explain 11% of the academic self-efficacy. The correlation value obtained from descriptive findings seems to support results of structural model.

Key Words: Achievement goal orientations, academic self-efficacy, structural equation modeling (SEM).

Giriş

Son zamanlarda araştırmacılar öğrenme ile yakından ilişkili olan motivasyon ve motivasyonel süreçler ile ilgilenmişlerdir. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki genellikle motivasyonel süreçlerden amaç yönelimi ve öz-yeterlik inancı üzerinde durulmaktadır. Amaç yönelimi, öğrencinin öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını ifade etmektedir (Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991). Kısacası öğrencilerin görevlerinde başarılı olmaları adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a). Amaç yönelimi temelde öğrenme amaç yönelimi ve performans amaç yönelimi olarak iki kısma ayrılmıştır. Öğrenme amaç yönelimine sahip kişilerde kendi öğrenme sürecine değer verme ve bunun için gayret gösterme, performans amaç yönelimine sahip kişilerde ise az gayret ile başarılı olabileceğini ya da daha iyi yapabileceğini diğerlerine gösterme çabası vardır (Ames ve Archer, 1988).

Öğrenme yönelimli öğrenciler öğrenme, anlama, beceri geliştirme ve bilgi olarak uzmanlaşma üzerine odaklanırlar. Performans yönelimli öğrenciler ise diğer kişileri yeteneklerinin

etkisinde bırakmaya ve düşük yetenekli izleniminden kaçınmaya odaklanırlar (Kaplan ve Maehr, 2007). Kısacası amaç yöneliminde kişinin başarmak için içsel olarak belirlediği nedenleri vardır.

Araştırmacılar genellikle performans amaç yönelimini "performans yaklaşma yönelimi" ve "performans kaçınma yönelimi" olarak iki başlık altında incelemişlerdir (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997). Öğretim etkinliklerine performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla katılan öğrenciler performans yaklaşma yönelimine; öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrenciler de performans kaçınma yönelimine sahiptirler (Pintrich, 2000b).

Öz-yeterlik bireylerin belirli eylemleri yapmak veya bazı işleri başarmak için yeteneklerine duydukları güven düzeyleridir (Bandura, 1997). Ayrıca insanların nasıl düşünmesi, hissetmesi, kendini motive etmesi ve hareket etmesi gerektiğini de etkiler (Bandura, 1995). Bu etkilerin bir sonucu olarak insan davranışlarına yansıyan öz-yeterlik inancı insanların gösterecekleri çabayı, kararlılığı ve girişkenlik düzeylerini belirlemektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin öz-yeterlik algısının görev seçimi, görevde süreklilik, etkili öğrenci aktiviteleri ve akademik başarı gibi öğrenme sonuçları ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1989). Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri üstlendikleri görevlerden kaçmayarak başarı ile tamamlamaları açısından önemlidir. Öz-yeterliğin artması öğrenci başarısını da artıracaktır (Schunk, 2000, Pajares ve Schunk, 2001). Bu nedenle öz-yeterliği etkileyen süreçlerin belirlenmesi yararlı olacaktır.

Başarısız öğrenciler düşük akademik hedeflere sahiptirler, yeteneklerini değerlendirmede daha az başarılıdırlar, kendilerini daha çok eleştirirler ve daha az öz-yeterliğe sahiptirler (Zimmerman, 1994). Bu açıdan başarı üzerine etkisi dikkate değer düzeyde olan amaç yönelimi ve öz-yeterlik ön plana çıkmaktadır.

Motivasyonun önemli iki öğesi olan amaç yönelimi ile öz-yeterlik inancı birbiri ile ilişkilidir (Payne, Youngcourt ve Beaubien ,2007). Bandura (1997), amaçlar belirlenir, performans gözlenir, geri bildirim yapılır ve amaçlara ulaşılırsa öz-yeterliğin artırılacağını belirtmiştir. Bir çok araştırma öğrenme yönelimi ile öz-yeterliğin pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir (Phillips ve Gully, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Bell ve Kozlowski ,2002; Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007). Bunun yanında bazı araştırmalarda performans yaklaşma yönelimi ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenirken (Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Bong, 2001; Cellar vd., 2011), bazı araştırmalarda birbiriyle ilişkisiz olduğu belirtilmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Anderman ve Midgley, 1997). Performans kaçınma yönelimi ile öz-yeterlik arasında ise genellikle negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007; Cellar vd., 2011).

Yapılan bu çalışmalar ışığında araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal model yardımıyla incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Model

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemede nedensel ilişkileri bir model yardımıyla ortaya koyan yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 218 Fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

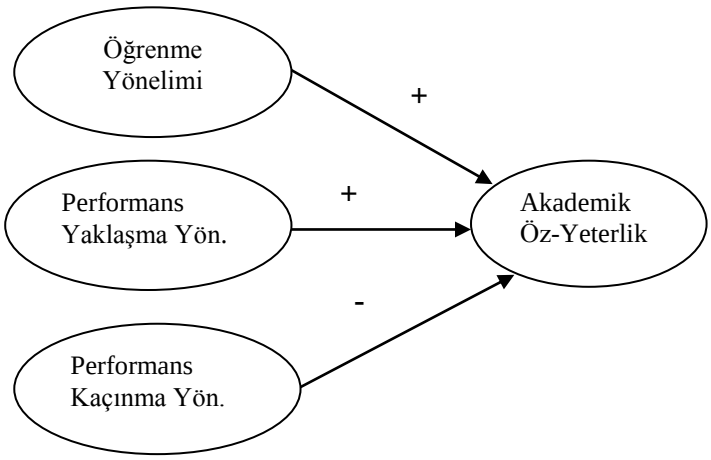
Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte bulunan 6 madde öğrenme yönelimini, 6 madde performans-yaklaşma yönelimini ve 5 madde ise performans-kaçınma yönelimini ölçmektedir. Ölçek "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "sık sık (3)", "genellikle (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Diğer bir veri toplama aracı olarak da Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçek "bana hiç uymuyor (1)", "bana çok az uyuyor (2)", "bana uyuyor (3)" ve "bana tamamen uyuyor (4)" şeklinde 4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Araştırmanın Yapısal Modeli ve Hipotezler

Araştırmada test edilmiş olan yapısal model aşağıdaki şekildedir.



Şekil 1. Araştırmanın yapısal modeli

Bu araştırmanın yapısal modelinde öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi dışsal gizil değişkenleri, akademik öz-yeterlik ise içsel gizil değişkeni oluşturmaktadır. Model doğrultusunda H_1, H_2 ve H_3 olarak üç hipotez belirlenmiştir.

H_1: Öğrenme yönelimi akademik öz-yeterlik ile pozitif ilişkilidir.

H_2: Performans yaklaşma yönelimi akademik öz-yeterlik ile pozitif ilişkilidir.

H_3: Performans kaçınma yönelimi akademik öz-yeterlik ile negatif ilişkilidir.

Bulgular

Betimsel Bulgular

Araştırmada kurulan modele ait gizil ve gözlenen değişkenlerle bunlara ait ortalama ve güvenirlik katsayıları belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Modelde yer alan değişkenler ve ortalamaları

Gizil ve gözlenen değişkenler	X	Cronbach Alfa (α)
Öğrenme yönelimi		
O1. Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	4.18	
O2. Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.		
O3. Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim.	4.13	
O4. Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.		0.85
O5. Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	4.16	
O6. Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	4.35	
	4.00	
	3.74	
Performans yaklaşma yönelimi		
PY1. Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	3.73	
PY2. Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	3.57	
PY3. Sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	4.00	0.82
PY4. Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	3.77	
PY5. Öğretmenime sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	3.49	
PY6. Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	3.76	
Performans kaçınma yönelimi		
PK1. Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	2.44	
PK2. Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	2.43	
PK3. Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	2.29	0.76
PK4. Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	2.04	
PK5.Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	2.80	
Akademik öz-yeterlik		
A1. Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	3.20	
A2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	3.31	
A3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	3.11	
A4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	2.65	0.70
A5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	2.33	
A6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	2.85	
A7.Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	3.17	

Tablo 1'de dışsal değişkenlerdeki ifadelerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaların öğrenme yönelimine ait ifadelerin olduğu görülmektedir. Değişken içinde yer alan "Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir" ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir (4.35). Performans yaklaşma yönelimi içinde "Sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim" ifadesi en yüksek ortalamaya (4.00), performans kaçınma yönelimi içinde "Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan

birisidir" ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir (2.80). İçsel değişken olan akademik öz-yeterlikte ise "Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim" ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir (3.31).

Değişkenler arası ilişkiyi ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi de yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Değişkenler arasındaki korelasyon

Değişkenler	1	2	3	4
1. Öğrenme yönelimi	1	0,25**	-0,146	0.21**
2. Performans yaklaşma yönelimi	0,25**	1	0,20**	0.90
3. Performans kaçınma yönelimi	-0,146	0,20**	1	-0.106
4. Akademik öz-yeterlik	0,21**	0,90	-0,106	1

**p<0.01

Korelâsyon analizi sonucu öğrenme yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi; performans yaklaşma yönelimi ile performans kaçınma yönelimi arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşılık dışsal değişkenlerden öğrenme yönelimi ile içsel değişken olan akademik öz-yeterlik arasında pozitif anlamlı bir ilişki belirlenirken, diğer dışsal değişkenlerle akademik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Yapısal Modele İlişkin Bulgular

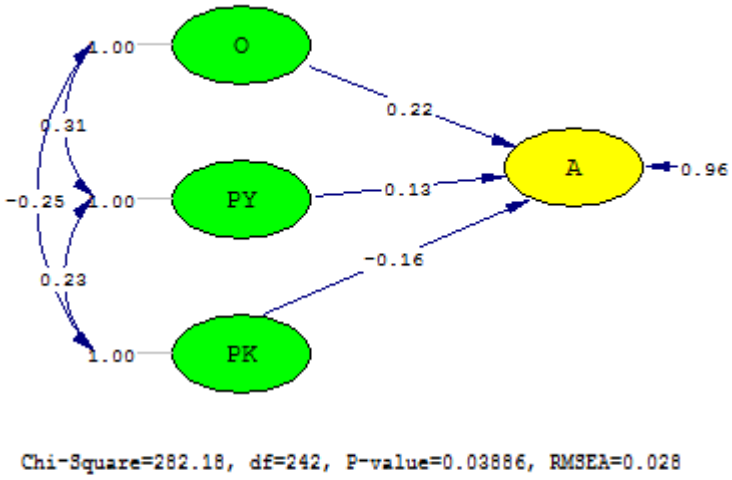
Araştırma modelinin test edilmesinde *Yapısal Eşitlik Modeli* ve Lisrel 8.8 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda model uyum ölçütleri Tablo 3'de ifade edilmiştir.

Tablo 3: Kurulan Modele İlişkin Elde Edilen Uyum Katsayıları

Uyum Ölçüsü	RMSEA	X^2	X^2/df	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Değeri	0.028	282.18	1.16	0.90	0.98	0.98	0.90	0.88

Uyum ölçütleri incelendiğinde modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Değerlerin uygun çıkması modelin tüm veri seti ile uyumlu sonuç verdiğini göstermektedir.

Değişkenler arasındaki bu ilişkiye bakıldığında şekil 2'de görüldüğü gibi öğrenme yönelimiyle akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, performans yönelimiyle akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde fakat anlamlı bir ilişki olmadığı, performans kaçınma yönelimiyle akademik öz-yeterlik arasında negatif fakat anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.



Şekil 2: Yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış yükler

Yapılan bu analiz sonuçları Tablo 4'te değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Hipotezler ve tahmin değerleri

Hipotez	Yapısal ilişkiler	Yön katsayıları	t değeri	Sonuç
H_1	O → A	0.22	2.00*	Doğrulandı
H_2	PY → A	0.13	1.19	Doğrulanmadı
H_3	PK → A	-0.16	-1,52	Doğrulanmadı

Yapısal eşitlikler	R^2
A = 0.22*O + 0.13*PY - 0.16*PK	0.11

*p<0,05

Görüldüğü gibi H_1 hipotezi doğrulanmıştır. Yani öğrenme yönelimi akademik öz-yeterliği pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir (0.22). Bu değer öğrenme yönelimindeki bir puanlık artışın akademik öz-yeterlikteki 0.22 puanlık bir artışa neden olacağı şeklinde yorumlanabilir. H_2 ve H_3 hipotezleri, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlik ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmaması nedeniyle doğrulanmamıştır. Ayrıca analiz sonucunda içsel gizil değişkenlerin (O, PY ve PK) dışsal gizil değişkenin (A) sadece % 11'ini açıkladığı anlaşılmaktadır (R^2 =0.11).

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada oluşturulan yapısal modelin analizi sonucunda öğrenme yönelimi ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme yöneliminin öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Phillips ve Gully, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Bell ve Kozlowski ,2002; Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007). Bu doğrultuda çalışmanın sonucu literatürü desteklemektedir.

Çalışmada ayrıca performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlik ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Litereatürde bir çok çalışma performans yaklaşma yönelimi ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit ederken (Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Bong, 2001; Cellar vd., 2011), bazı araştırmalar da birbiriyle ilişkisiz olduğunu belirtmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Anderman ve Midgley, 1997). Performans kaçınma yönelimi ile öz-yeterlik arasında ise genellikle negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante,

2000; Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007; Cellar vd., 2011). Bu çalışmaların yanında Bell ve Kozlowski (2002) performans yöneliminin öz-yeterlikle ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Tüm bu çalışmalar da göstermektedir ki performans yönelimi değişkenlik göstermektedir. Bazı çalışmalarda öz-yeterlik ile pozitif ilişkili, bazı çalışmalarda negatif ilişkili, bazılarında ise ilişkisiz olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan performans yöneliminin çalışılan gruptan gruba farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın betimsel bulgularından korelasyon analizi de incelendiğinde öğrenme yönelimi ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif anlamlı bir ilişki belirlenirken, performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenlerinin akademik öz-yeterlik ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç da oluşturulan yapısal modelden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Başarı amaç yönelimi ve öz-yeterlik motivasyonun iki önemli öğesidir. Bu nedenle aralarındaki ilişkinin belirlenmesi öğrenci motivasyonun ve başarının artırılması açısından önemlidir. Elliot ve Harackiewicz (1996) öğrenme amaçlarının içsel motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Bu durum öz-yeterlik gibi motivasyonel süreçlerinde artacağını düşündürmektedir. Dolayısıyla akademik açıdan uzmanlaşma eğilimli öğrencilerin kendi yeteneklerine daha fazla güven duymaları muhtemel bir sonuçtur. Nitekim bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin akademik öz-yeterliklerinin yaklaşık %11'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında yapılan bu çalışma öğrenme yöneliminin akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediğini ve performans yöneliminin akademik öz-yeterlikle ilişkili olmadığını belirleme açısından literatüre katkıda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

AKIN, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, *26*, 1-12.

AMES, C., and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.

ANDERMAN, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 269–298.

BANDURA, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres.

BANDURA, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

BELL, B. S., and Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, *87*, 497–505

BONG, M. (2001). Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*,*93*, 23–34.

CELLAR, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., et al. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis, *Journal of Business and Psychology*, *26*, 467–483.

ELLİOT, A. J., and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.

ELLIOT, A. J., and Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475

HSİEH, P., Sullivan, J. R., and Guerra, N. S. (2007). Closer look at college students: Selfefficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*, 454–476.

JERUSALEM, M. ve Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

JÖRESKOG, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

KAPLAN, A. ve Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory, *Educational Psychology Review 19*, 141–184.

MİDDLETON, M. J., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710–718.

MİDGLEY, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., and Hicks-Anderman, L., (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.

PAJARES, F., Britner, S. L., and Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 406–422.

PAJARES, F., and Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex Publishing.

Web:http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html 30.01.2011'de alınmıştır.

PAYNE, S. C., Youngcourt, A. A., and Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92* (1), 128–150.

PHİLLİPS, J. M., and Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology, 82*, 792-802.

PİNTRİCH, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.

PİNTRİCH, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 544-555.

PİNTRİCH, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. and McKeachie, W.J., (1991). Self-Regulated Learning Strategies, http://www.jan.ucc.nau.edu. Erişim Tarihi: 25.03.2010.

SCHERMELLEH, Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online, 8* (2), 23-74.

SCHUNK, D. H. (2000). Coming to Terms with Motivation Constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 116-119.

YILMAZ, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.

ZİMMERMAN, B.J., (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Pyschology, 81*(3): 329-339.

ZİMMERMAN, 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.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 231-250, ANKARA-TURKEY

FARKLI TUZ SEVİYELERİNDEKİ TOPRAKLARIN PAMUK VERİMİNE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ VE UYDU VERİLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ (ŞANLIURFA, HARRAN OVASI; İMAMBAKIR SULAMA BİRLİĞİ) *

Murat AYDOĞDU[**]
Mustafa H. AYDOĞDU[***]
Mehmet Ali ÇULLU[****]

ÖZET

Harran Ovası'nda toplam 7 464 hektar alana sahip İmambakır Sulama Birliği alanı bulundurduğu yüksek taban suyu nedeniyle tuzlulaşma problemi ile karşı karşıyadır. Sulama öncesi de taban suyu sorunu bulunan sulama birliğinin bazı alanlarında tuzluluk şiddeti artış göstermektedir. Bazı bölgelerde meydana gelen şiddetli seviyelerdeki tuzluluk değerleri bitki verimini azaltmaktadır. Yapılan bu çalışmada farklı tuzluluk seviyelerinde yetişen pamuk tarlalarından 3 derinlikten (kök bölgesi) ve pamuk gelişim dönemi olan Temmuz, Ağustos, Eylül ve Ekim aylarından örnekler alınarak değerlendirilmiştir. Böylece çalışma alanlarında pamuğun yetişme periyodunda gelişimi, topraktaki tuz değişimi ve verimi takip edilmiştir. Son yıllarda uzaktan algılama teknolojileri kullanılarak seçilen örnek alanlarındaki bilgiler kullanılarak geniş alanlardaki durum NDVI metodu ile tahmin edilmiştir. Yapılan çalışmada farklı tuzluluk değerlerine sahip toprak analiz ve pamuk verim değerleri uydu verileriyle ilişkilendirilerek İmambakır Sulama Alanı için pamuk verim tahmini yapılmıştır. Uydu teknolojisi verileri ile yer verilerinin ilişkilendirilmesinde Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) teknikleri kullanılarak farklı yer, harita ve uydu verileri ilişkilendirilerek geniş alanlardaki uygulanabilirliği araştırılmıştır. Pamuk verimi ile kültürel uygulamalar, iklimsel faktörler ile toprak özellikleri arasında önemli ve doğrudan bir ilişki vardır. Yeterli önlemler alınmadığı sürece Harran Ovasında tuzluluğun şiddeti ve alanında ki artışların devam etmesi kaçınılmaz olup, bunun doğal sonucu olarak da birim alandan elde edilen verim düşüklüğü yaşanacaktır. Çiftçi düzeyinde tarımsal üretimi artırmak birim alandan elde edilecek verimin artırılması ile mümkün olacaktır. Bu anlamda; zirai mücadele konusuna özen gösterilmeli, sulamaların açık ve vahşi sulama sistemlerinden modern, kapalı ve basınçlı sulama sistemlerine geçilmesi gereklidir. Bu durum da; hem su ve toprak gibi doğal kaynaklarımızın

---

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

[**] GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü, El-mek: maydogdu@hotmail.com
[***] Yrd. Doç. Dr., El-mek: mhaydogdu@hotmail.com
[****] Prof. Dr. El-mek: macullu@harran.edu.tr

korunmasına, hem de birim alandan alınan verimin arttırılması neticesinde milli ekonomiye önemli katkılar sağlanacaktır. Ayrıca ovanın bitki paterni belirlenip, desteklemeler önerilen ürün desenine göre yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Tuzlulaşma, Pamuk verimi, Coğrafi bilgi sistemleri(CBS), Uzaktan algılama(UA), NDVI, Harran ovası

THE IMPACT DETERMINATION ON COTTON YIELDS OF SOILS WHICH HAVE DIFFERENT SALT LEVELS AND ITS RELATION WITH SATELLITE DATA(ŞANLIURFA İMAMBAKIR HARRAN PLAIN IRRIGATION ASSOCIATION)

ABSTRACT

Imambakır irrigation union is located at Harran Plain which has an area of 7 464 hectares of land. This area affected high ground water and to come across with salinity problems. Especially the intensity of salinity is rather high in the areas where the base water level problem is high before irrigation. The crop production may highly affect negatively at the certain areas which have intense salinity values. Within this study, the samples are collected from three different salinity levels of cotton planted root zone in order to observe progress of cotton in the months of July, August, September and October then evaluations are done. Thus within grow up period of cotton followed up based on progress, salinity changing of soil and productivity at working areas. The situation can be estimated for wide areas by using data of selected areas with remote sensing technologies in recent years. Within this study for this scope, estimation of cotton product for Imambakır irrigation union's area is done by using and analyzing different salinity and yield values together with satellite data. The estimation can be done faster and easily by using Geographical Information System (GIS), where satellite technologies' data are used together with land and map values.

Key Words: Salinity, Cotton Yield, GPS, Geographical Information Systems, Remote Sensing, Vegetation Index

GİRİŞ

Harran Ovası'nda meydana gelen tuzlulaşma hem farklı şiddette olmakta hem de toprak derinliği içerisinde farklı oranlarda birikmektedir. Yapılan sulamalar, yağış miktarı ve buharlaşmadaki değişimlere göre bu tuzlar yıl içerisinde toprakların farklı derinliklerine hareket edebilmektedir. Toprakların farklı derinliklerindeki bu değişimler bitki kök gelişimini ve dolayısıyla verimi etkilemektedir. Harran Ovası'nda pamuk bitkisi yaygın olarak ekilmekte ve ekonomik değeri olan bir bitkidir. Bu bitki tuza orta dayanıklı olmakla birlikte toprak içerisindeki orta ve yüksek tuzluluk değişimlerinden etkilenmekte ve verim kayıplarına uğramaktadır.

Harran Ovası'nda toplam 7 464 hektar alana sahip İmambakır Sulama Birliği alanı bulundurduğu yüksek taban suyu nedeniyle tuzlulaşma problemi ile karşı karşıyadır. Sulama öncesi de taban suyu sorunu bulunan sulama birliğinin bazı alanlarında tuzluluk şiddeti artış göstermektedir. Bazı bölgelerde meydana gelen şiddetli seviyelerdeki tuzluluk değerleri bitki verimini azaltmaktadır. Yapılan bu çalışmada farklı tuzluluk seviyelerinde yetişen pamuk tarlalarından 3 derinlikten (kök bölgesi) ve pamuk gelişim dönemi olan Temmuz, Ağustos, Eylül ve Ekim aylarından örnekler alınarak değerlendirilmiştir. Böylece çalışma alanlarında pamuğun yetişme periyodunda gelişimi, topraktaki tuz değişimi ve verimi takip edilmiştir. Son yıllarda uzaktan algılama teknolojileri kullanılarak seçilen örnek alanlarındaki bilgiler kullanılarak geniş alanlardaki durum NDVI metodu ile tahmin edilmiştir. Yapılan çalışmada farklı tuzluluk değerlerine sahip toprak analiz ve pamuk verim değerleri uydu verileriyle ilişkilendirilerek İmambakır Sulama Alanı için pamuk verim tahmini yapılmıştır. Uydu teknolojisi verileri ile yer verilerinin ilişkilendirilmesinde Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) teknikleri kullanılarak farklı yer, harita ve uydu verileri ilişkilendirilerek geniş alanlardaki uygulanabilirliği araştırılmıştır.

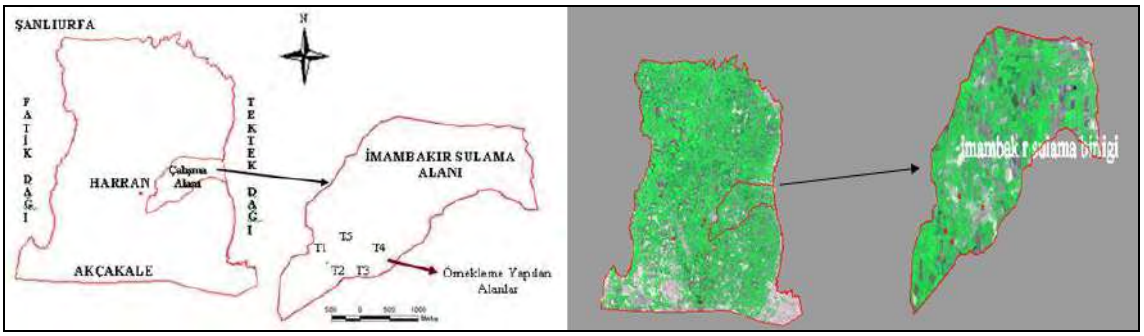
Bu çalışmada, toprağın farklı derinliklerinde biriken, bitki kök bölgesinde mevsimsel olarak aşağı ve yukarıya hareket ederek verimi etkileyen tuzlulukla ilgili özellikleri incelemek ve pamuk verimine etkisini belirleyerek uydu görüntüleri ile ilişkilendirmektir. Sonuçta tuzluluk değişimlerinin pamuk verimine etkisini belirleyerek uydu görüntülerine entegrasyonu sonucunun geniş alanlara uygulanmasını araştırmaktır.

MATERYAL YÖNTEM

Materyal

Harran Ovası'nın çevresi kuzeyde Urfa dağları, batıda Fatik dağları ve doğuda ise Tektek dağlarıyla çevrilmiştir. Ovanın deniz seviyesinden yüksekliği 350–500 metre arasında değişmektedir. Eğim kuzeyden güneye doğru olup Şanlıurfa merkez yerleşim yerinin bulunduğu yerden yaklaşık 500 metreden başlamakta ve Akçakale bölgesinde 350 metreye kadar düşmektedir (Çullu ve ark., 2000).

Çalışma alanı Harran Ovası'nın farklı tuzluluk şiddetine sahip İmambakır Sulama Birliği olarak seçilmiştir(Şekil 1). Farklı tuzluluk şiddeti ve genel alanı temsil etmek amacıyla seçilen İmambakır Sulama Birliği alanında ve pamuk ekili 5 tarladan toprak örneklemesi yapılmıştır. GPS ile değerler alınmış ve örnekleme yapılan parsellere işlenmiştir.



Şekil 1: Çalışma alanı ve toprak örneklerinin alındığı yerler ve Landsat uydu görüntüsünden kesilen Harran ovası ve İmambakır sulama birliği

Harran Ovası'nda sulanan alanların çok önemli bir kısmı düz topografyada yer alıp ve bitki gelişimi için yeterli derinliğe sahiptir. Genelde yüksek kireç ve kil içeriğine sahip olan toprakların organik madde seviyeleri düşüktür. Toprakta organik maddenin azlığı ve yüksek kil miktarı, toprak işleme, tohum yatağı hazırlama ve sulama işlemlerinde verimi etkileyici bazı problemlere neden olmaktadır. Ovanın güney bölümünde kısmen de olsa taban suyu ve tuzluluk sorunları bulunmaktadır (Çullu 2001).

Bu çalışmada; Harran ovasında yaygın olarak yetiştirilen Stoneville-453 (Gossypium hirsutum L.) pamuk çeşidi seçilmiştir. Stoneville-453 çeşidinin özellikleri; A.B.D'de, Stoneville Pedigree Seed Co. tarafından geliştirilmiş ve 1988 yılında tescil edilmiştir. Orta derecede boylanabilen yaprakları orta genişlik ve orta sıklıkta olup tüylüdür. 2-3 odun dalı vardır. Açık piramit formunda olup, orta erkencidir. Kozalar orta irilikte, oval veya yuvarlakça ve hafif gagalıdır. Ekim ile ilk koza açma arasındaki gün sayısı ortalama 120 gündür.

Pamuk, toprak isteği bakımından fazla seçici olmamasına karşılık, derin profilli, orta bünyeli organik maddece zengin ve su tutma kapasitesi yüksek toprakları tercih eder. Kumlu-tınlı, tınlı ve drenajı iyi killi-tınlı topraklar en çok tercih edilenlerdir (Şahin ve Ekşi, 1998). Ağır tekstür olgunluğun gecikmesine ve hastalıklara neden olmaktadır.

Pamuğun bitki kökleri 150 cm derinliğe kadar gidebilmektedir. Optimum gelişme için ideal toprak derinliği 100 cm'dir. Pamuk pH'sı 5-8 veya daha fazla reaksiyona sahip topraklarda yetişebilmektedir. Köklerin ozmotik potansiyelini –5 bara çıkaran tuzluluk pamukta verimi %50 azaltmaktadır (Martin ve ark., 1976).

Pamuk asit karakterli bölgelerde pH değeri 5- 7, kurak ve sulanan bölgelerde ise 8.5'e kadar değişik reaksiyonlu topraklarda ekilebilir. Pamuk yetiştiriciliğinde ortalama toprak reaksiyonu 6.5-7.5 değerleri arasında bulunmalıdır (İncekara, 1979).

Yöntem

Çalışma alanı Harran Ovasında en düşük kotta yer alan ve tuzlulaşma sorununun en yoğun şekilde yaşandığı bölgelerden biri olan İmambakır Sulama Birliği sahasından seçilmiştir. Seçilen sulama birliği alanında farklı şiddetteki tuzluluğa sahip pamuk ekili 5 test alanı seçilmiştir. Çalışmada farklı tuz şiddetlerinde yetişen pamuk bitkisi gelişimi

üzerine mevsimsel verim değişimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Tuzluluğun mevsimsel olarak yıl içerisindeki değişimini izlemek için Temmuz, Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında olmak üzere 4 kez ve 0-30 cm, 30-60 cm, 60-90 cm derinliklerinden toprak örnekleri alınmıştır. Belirlenen 3 derinlikten ve her ay alınan bozulmuş toprak örnekleri yanında yüzey toprak örneklerinden bozulmamış örnekler alınarak tuzluluk ile ilgili analizler yapılmıştır.

Tuzluluğun mevsimsel olarak yıl içerisindeki değişimini izlemek için Temmuz, Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında olmak üzere 4 kez ve 0-30 cm, 30-60 cm, 60-90 cm derinliklerinden toprak örnekleri alınmıştır. Belirlenen 3 derinlikten ve her ay alınan bozulmuş toprak örnekleri yanında yüzey toprak örneklerinden bozulmamış örnekler alınarak tuzluluk ile ilgili analizler yapılmıştır. Toprak örnekleri, laboratuarda hava kurusu durumuna getirilip 2 mm'lik elekten geçirildikten sonra aşağıda belirtilen fiziksel ve kimyasal analizler yapılmıştır. Analize hazırlanan toprak örneklerinde bünye hidrometre (Bouyoucus, 1951), kireç Scheibler Kalsimetresi (Allison ve Moode, 1965), organik madde Walckley Black yaş yakma yöntemi (Jackson,1962), pH, elektriksel iletkenlik (EC), suda çözünebilir tuz, katyon ve anyonlar saturasyon extraktında, katyon değişim kapasitesi (KDK) sodyum asetat ekstraksiyon yöntemi ile, değişebilir katyonlar (DK) ise amoyum asetat ekstraksiyon yöntemi (Richards, 1954) ile belirlenmiştir.

Çalışmanın sulama birliği ve parsel seviyesinde yapılabilmesi için 1:25.000 ölçekli topoğrafik harita bilgileri ve sulama birliklerine ait parsel ve çiftçi bilgileri sayısallaştırılmıştır. Çalışmanın koordineli yapılması ve zamansal sürekliliğin sağlanması amacıyla GPS cihazı ile çalışma alanları belirlenmiştir. Projeksiyon olarak Universal Transfer Marcetor (UTM), Datum olarak da ED50 kullanılmıştır. Uydu verisi olarak 30*30 metre çözünürlükte RGB formatında 10.09.2006 tarihine ait Landsat uydu görüntüsü kullanılmıştır. Çalışma bölgesi ve bağlı olduğu İmambakır Sulama Birliği alanına ait olan bu uydu görüntülerinde kırmızı ve 2 de yakın kızıl ötesi bant kullanılarak (3, 4, 5. bantlar) görüntü zenginleştirmesi yapılmıştır. Tabaka çalışma tekniği kullanılarak altta uydu görüntüleri açılıp daha sonra vektör veriler üstüne aktarılmıştır. En üst kısma çalışma istasyonlarının arazide alınan GPS koordinatları işaretlenerek sayısal çalışmalar tamamlanarak haritalar üretilmiştir. Pamuk verimi ile tuzluluk arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de uydu görüntüsünde NDVI analizi yapılmıştır. Bitki indeksi aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Turner ve ark., 1999).

NDVI = (NIR – R) / (NIR + R)

NIR = Yakın infraret (4. Band) dalga boyu

R = Kırmızı (3. Band) dalga boyu

Sonuç olarak toprak profilinde mevsimsel olarak meydana gelen tuzluluk değişimlerinin pamuk verimine etkisi ve tuzluluğun verim üzerine olan etkisinin uydu görüntüleriyle ilişkilendirilmesi için de NDVI analizi ile entegre edilerek İmambakır

Sulama Birliği alanında tuzluluk değişiminden dolayı meydana gelen pamuk verim kayıpları belirlenerek pamuk verim haritası oluşturulmuştur.

Farklı gelişim aşamalarında tuza toleranslı olan pamuk bitkisinin kök bölgesindeki tuzun vejetasyon dönemindeki değişiminin bilinmesi verim kayıpları ve tuz yönetimi açısından önemlidir. Bu nedenle farklı tuzluluk seviyelerinde ve pamuk bitkisinin ekili olduğu arazilerden belirli zamanlarda alınan toprak örneklerindeki tuzluluk değişimi tuz yönetimi ve verim kayıplarının belirlenmesinde anlamlı veriler ortaya koyabilir.

Bu amaçla mevsimsel tuz değişiminin pamuk verimi üzerine etkilerini yorumlamak için kök bölgesindeki (0-30; 30-60; 60-90 cm) derinliklerden alınan toprak örneklerinde yapılan analiz sonuçları çizelgede verilmiştir. Aşağıda ki çizelge verileri incelendiğinde, çalışma alanı topraklarının killi, bir başka deyimle ağır bir bünyeye sahip oldukları görülmektedir.

Beş adet çalışma alanından alınan on beş adet toprak örneği üzerinde yapılan organik madde içeriklerinin tespitine yönelik çalışmalardan elde edilen verilere göre en düşük değer; T2 no'lu örnek alanındaki 60-90 derinliğinden % 1.03, en yüksek değer ise yine T2 no'lu örnek alanındaki 0-30 derinliğinden % 2.44 olarak bulunmuştur. Çalışma alanının en düşük ve en yüksek kireç (%) değerlerinin tespitine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde Tablo 1'e dayalı olarak elde edilen verilere göre; bu değerlerin % 7.6 (T4 no'lu çalışma alanındaki 30-60 cm. derinliğinde) ile % 24.3 (T1 no'lu Eski Harran Civarı, çalışma alanındaki 30-60 cm. ve T5 no'lu İmambakır civarı 60-90 cm derinliğinde) olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme yapılan parseller		Tekstür dağılımı ve sınıfı				Kimyasal özellikler			
DERİNLİK(cm)		%Kum	%Kil	%Silt	Bünye Sınıfı	pH	Kireç %	K.D.K. me/100gr	Org. Madde %
T1	0-30	22	54	24	Kil	7.3	23.5	26.12	2.09
	30-60	24	54	22	Kil	7.4	23.9	27.1	1.81
	60-90	22	54	24	Kil	7.42	24.3	27.32	1.74
T2	0-30	30	44	26	Kil	7	23.5	22.18	2.44
	30-60	26	52	22	Kil	7.18	23.1	25.4	1.88
	60-90	28	50	22	Kil	7.2	23.5	25.18	1.03
T3	0-30	28	48	24	Kil	7.2	23.5	26.4	2.17
	30-60	28	50	22	Kil	7.04	23.1	22.1	2.01
	60-90	28	52	20	Kil	7.14	23.9	23.16	1.71
T4	0-30	30	47	23	Kil	7.62	13.6	24.52	2.38
	30-60	32	48	20	Kil	7.66	7.6	24.6	1.78
	60-90	34	48	18	Kil	7.56	7.9	25.2	1.39
T5	0-30	30	45	25	Kil	7.54	23.5	28.12	2.26
	30-60	30	45	25	Kil	7.23	23.5	28.42	1.94
	60-90	30	48	22	Kil	7.24	24.3	29.02	1.71

Tablo 1: Örnek noktalarının toprak analiz sonuçları

Çalışma alanından elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; dört çalışma alanında (T1, T2, T3 ve T5) verilerin bir birlerine yakın değerler olduğu gözlemlenmiş olup, T4 deki değerlerin ise diğer dört çalışma alanından daha farklı olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan alanlardaki en düşük pH değeri 7.00 ile T2 (Meydan Kapı Civarı) nolu alanda 0-30 cm. derinliğinde elde edilirken, en yüksek pH değerine ise 7.66 ile T4 (Bozyazı) nolu alanda 30-60 cm. derinliğinde elde edilmiştir. Elde edilen verilerin, Akalan (1968) tarafından oluşturulan topraktaki pH'nın değerlendirilmesinde kullanılan sınır değerlerine göre, nötr-alkalin sınıfları arasında değiştiği tespit edilmiştir(Tablo 1).

Çalışma alanlarından elektriksel iletkenlik değerlerinin tespiti için yapılan analizlere dayalı olarak elde edilen veriler ise aşağıda ki çizelge verilmiştir. Çalışma alanlarından elektriksel iletkenlik değerlerinin tespiti için yapılan analizlere dayalı olarak elde edilen veriler aşağıdaki gibidir. Çalışma sahasından elde edilen değerlere bakıldığında en yüksek EC değerlerinin T3 no'lu (Meydan Kapı Civarı) alanda olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler; Temmuz ayı için 0-30 cm' den 13.7 dS/m, Ağustos ayında yine 0-30 cm' den 13.77 dS/m, Eylül ayında ise 0-30 cm' den 12.7 dS/m, Ekim ayında ise yine 0-30 cm derinliğinden 12.23 dS/m olarak tespit edilmiştir(Tablo 2).

Alan no	DERİNLİK (cm)	14.07.2006	14.08.2006	14.09.2006	14.10.2006
		dS/m	dS/m	dS/m	dS/m
T1	0-30	1.12	1.83	1.24	1.75
	30-60	1.84	2.27	1.18	2.1
	60-90	2.62	2.31	1.35	1.95
T2	0-30	5.63	4.81	5.02	6.54
	30-60	4.75	4.61	4.52	5.23
	60-90	3.27	3.65	3.35	4.91
T3	0-30	13.7	13.77	12.7	12.23
	30-60	11.2	10.11	11.2	10.34
	60-90	8.17	7.56	8.06	8.45
T4	0-30	4.46	2.85	2.93	2.65
	30-60	3.64	3.24	3.18	3.02
	60-90	3.25	3.96	4.16	4.13
T5	0-30	10.28	11.14	11.22	10.11
	30-60	8.01	8.36	8.49	8.32
	60-90	7.71	6.69	7.36	7.45

Tablo 2: Örnekleme zamanları ve toprakların EC içerikleri

Analiz sonuçları incelendiğinde T3 ve T5 tarlalarından ve bitki kök bölgesinde alınan toprak örneklerinde tuz içerikleri pamuk bitkisinin tolerans sınırının (7.7 dS/m) üzerinde olduğu görülmektedir. Pamuk bitkisinin yetiştiği bölgedeki tuz içeriği tolerans sınırını aştığında, her bir birim EC için verim kaybı % 5.2 seviyesinde olmaktadır (Maas ve Hoffman, 1977).

T3 tarlasından ekili olan pamuk bitkisinin kök bölgesinden alınan toprağın (Ekim ayı için) EC değeri 10.34 dS/m iken, T5 için ise EC değeri 8.63 dS/m seviyesindedir.

T3 ve T5 tarlalarından alınan örneklerin kök bölgesindeki tuz içeriklerine göre verim kayıpları (Maas ve Hoffman, 1977) hesaplandığında T3 arazisi için % 13.7 ve T5 arazi için % 4.8 olduğu belirlenmiştir.

Çalışılan parsellerde elde edilen değerlere göre pamuk verimleri aşağıda ki çizelgede verilmiştir. En yüksek pamuk verimi (534 kg/da) kontrol parseli olan T1'de alınmıştır.

T1 (kg/da)	T2 (kg/da)	T3 (kg/da)	T4 (kg/da)	T5 (kg/da)
534	326	218	184	352

Tablo 3: Çalışma alanlarının pamuk verimleri

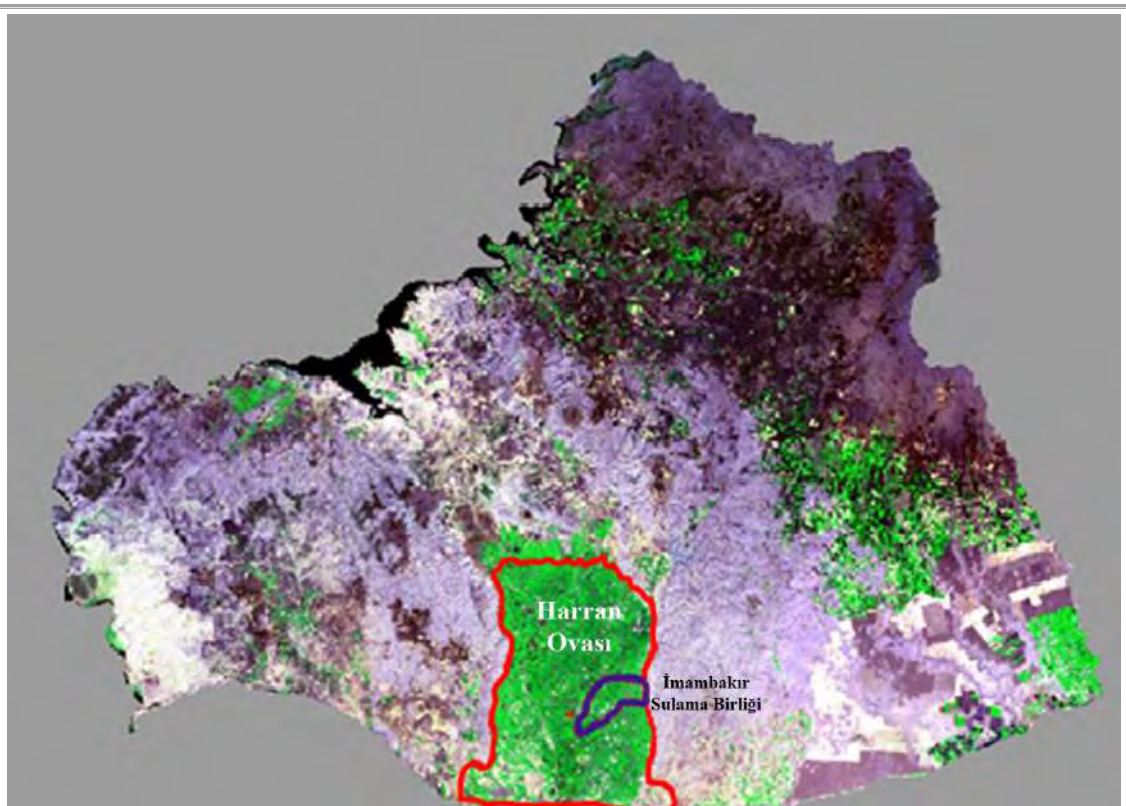
T2 çalışma alanındaki aylara ait değerlere bakıldığında, en düşük 3.27 dS/m ve en yüksek 6.54 dS/m olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen EC değeri pamuk bitkisinin tolerans sınırı altında kalmaktadır. Ancak tuzluluk çimlenme ve kardeşlenme aşamalarında daha fazla zarar vererek verimi düşürebilmektedir. T1 tarlasına göre 326 kg ile daha düşük bir değer göstermiştir. Buradaki büyük farklılık tuzluluktan ziyade, diğer uygulama farklılıklarından kaynaklanabilir. T3 (Meydan Kapı Yolu Civarı) çalışma alanındaki aylara ait değerlere bakıldığında, en düşük 7.56 dS/m ve en yüksek 13.77 dS/m olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu alanda bitki ve toprak açısından orta ve şiddetli tuzluluk tehlikesi vardır. Bir başka ifadeyle bitki veriminde önemli kayıplar olabilmektedir. Bu çalışma alanından elde edilen pamuk verimi 218 kg/da olarak tespit edilmiştir(Tablo 3). T4 (Bozyazı civarı) çalışma alanındaki aylara ait değerlere bakıldığında, en düşük 2.65 dS/cm ve en yüksek 4.46 dS/cm olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma alanından elde edilen pamuk verimi 184 kg/da olarak tespit edilmiştir. T5 (İmambakır Civarı) çalışma alanındaki aylara göre değerlere bakıldığında, en düşük 7.36 dS/m ve en yüksek 11.22 dS/m olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma alanında bitki ve toprak açısından hafif ve orta tuzluluk tehlikesi belirlenmiştir ve çalışma alanından elde edilen pamuk verimi 352 kg/da olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca uygulama yapılan parsellerin sahipleri tespit edilmiştir. Çiftçilerle sulama, gübreleme, hastalık ve zararlı mücadelesi, çapalama, toprağın drenaj durumu, konularıyla ilgili bilgiler yüz yüze yapılan görüşmelerde toplanmıştır(Tablo 4). Ayrıca her bir çalışma alanında üretim yapan çiftçi ile yapılan anket sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çalışma alanları	**T1**	**T2**	**T3**	**T4**	**T5**
Sulama sayısı	7	5	5	5	7
Gübre (taban)	Kompoze (20-20-0) 41kg/da	Kompoze (20-20-0) 40kg/da	Kompoze (20-20-0) 40kg/da	Kompoze (20-20-0) 15kg/da	Kompoze (20-20-0) 40kg/da
Gübre (üst)	%33 N 35kg/da	%33 N 32kg/da	%33 N 32kg/da	%33 N 20kg/da	%33 N 20kg/da
Çapa sayısı	4	5	5	6	4
Kırmızı örümcek mücadelesi	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Yeşil kurt mücadelesi	YOK	VAR	VAR	YOK	YOK
Ekim tarihi	19/4/2006	23/4/2006	23/4/2006	15/5/2006	01/5/2006
Hasat tarihi	14/9/2006	20/9/2006	20/9/2006	20/9/2006	15/9/2006

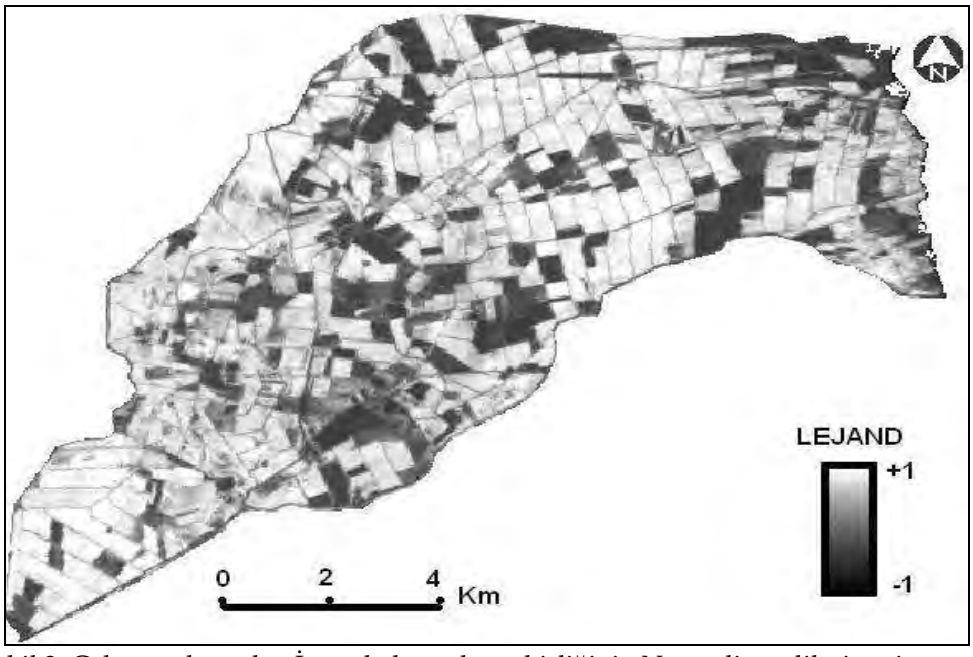
Tablo 4: Çalışma Alanı Anket Verileri

Farklı şiddetteki tuzluluğun etkili olduğu ve örnekleme yapılan tarla verilerinin Sulama Birliği'nin diğer alanlarına uygulamak için Landsat TM uydusu ham verileri kesilerek ilk aşamada zenginleştirilerek göz yorumu yapılmıştır(Şekil 2). Yapılan göz yorumlamasından sonra NDVI sınıflaması yapmak için çalışma alanı kesilmiş ve analiz yapılacak bandlar (3 ve 4. band) seçilmiştir.



Şekil 2: Şanlıurfa İl Sınırına göre Landsat TM uydu görüntüsü, Harran ovası, İmambakır sulama birliği

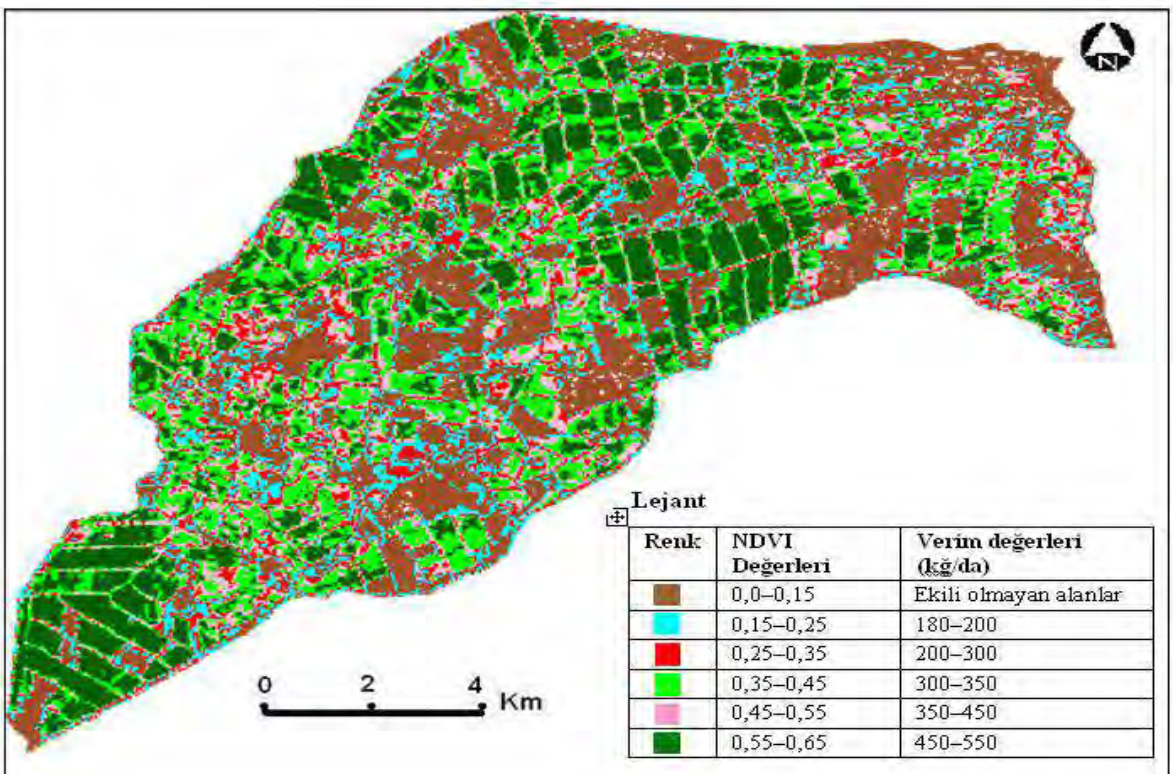
Sonuç olarak toprak profilinde mevsimsel olarak meydana gelen tuzluluk değişimlerinin pamuk verimine etkisi ve tuzluluğun verim üzerine olan etkisinin uydu görüntüleriyle ilişkilendirilebilmesi için de NDVI analizi ile entegre edilerek İmambakır Sulama Birliği alanında tuzluluk değişiminden dolayı meydana gelen pamuk verim kayıpları belirlenerek pamuk verim haritası oluşturulmuştur(Şekil 3).



Şekil 3: Çalışma alanı olan İmambakır sulama birliğinin Normalize edilmiş vejetasyon indeksi(NDVI)

Bitki indeksi, genel olarak bitki karakteristiği ile ilgili bilgi vermekte ve farklı NDVI değerleri kullanılarak bitkinin gelişimi ile ilgili veri üretilebilmektedir (Perry ve Lautenschlager, 1984). NDVI değerleri teorik olarak (–1) ile (+1) arasında değişir. Fotosentez kapasitesi arttıkça NDVI indeks değerleri artmakta bu da bitki örtüsündeki gelişmenin arttığına karşılık gelmektedir (Schultz ve Engman, 2000).

Sonuç olarak toprak profilinde mevsimsel olarak meydana gelen tuzluluk değişimlerinin pamuk verimine etkisi ve tuzluluğun verim üzerine olan etkisinin uydu görüntüleriyle ilişkilendirilebilmesi için de NDVI analizi ile entegre edilerek İmambakır Sulama Birliği alanında tuzluluk değişiminden dolayı meydana gelen pamuk verim kayıpları belirlenerek pamuk verim haritası oluşturulmuştur(Şekil 4). Çalışma alanı Harran Ovasında en düşük kotta yer alan ve tuzlulaşma sorununun en yoğun şekilde yaşandığı bölgelerden biri olan İmambakır Sulama Birliği sahasıdır. Seçilen sulama birliği alanında farklı şiddetteki tuzluluğa sahip pamuk ekili 5 test alanında çalışılmıştır. Çalışmada farklı tuz şiddetlerinde yetişen pamuk bitkisi gelişimi üzerine mevsimsel verim değişimleri incelenmiştir.



Renk	NDVI Değerleri	Verim değerleri (kg/da)
	0,0–0,15	Ekili olmayan alanlar
	0,15–0,25	180–200
	0,25–0,35	200–300
	0,35–0,45	300–350
	0,45–0,55	350–450
	0,55–0,65	450–550

Şekil 4:İmambakır sulama birliğinin Sınıflandırılmış görüntüsüne bağlı Pamuk Verim Haritası

Toplam 7 464 hektar alana sahip İmambakır Sulama Birliği alanında uydu görüntüleri üzerinde yapılan görüntü zenginleştirmesi, NDVI metodu kullanılarak oluşturulan pamuk verim haritasına göre, Aşağıda ki çizelge 'de T0 olarak ifade edilen alan 1 790.64 hektar olup, 2006 yılı yaz periyodunda pamuk ekimi yapılmamıştır. Çalışma alanlarından T1 (Eski Harran civarı) olarak ifade ettiğimiz parselin İmambakır Sulama Birliği sahasındaki toplam alanı 1 624.59 hektardır. Çalışma alanlarından T2 (Meydan Kapı civarı) olarak ifade ettiğimiz parselin İmambakır Sulama Birliği sahasındaki toplam alanı 1 467.9 hektardır.

Çalışma alanlarından T3 (Meydan Kapı civarı) olarak ifade ettiğimiz parselin İmambakır Sulama Birliği sahasındaki toplam alanı 814.41 hektardır. Çalışma alanlarından T4 (Bozyazı civarı) olarak ifade ettiğimiz parselin İmambakır Sulama Birliği sahasındaki toplam alanı 755.19 hektardır. Çalışma alanlarından T5 (İmambakır civarı) olarak ifade ettiğimiz parselin İmambakır Sulama Birliği sahasındaki toplam alanı 1 012.23 hektardır(Tablo 5).

İmambakır Sulama Birliği Sahasındaki Çalışma Alanları	Verim Haritası Rengi	İmambakır Sulama Birliği Sahasındaki Toplam Alanı (ha)
T0 (Pamuk ekili olmayan yerler)		1 790.64
T1 (Eski Harran civarı)		1 624.59
T2 (Meydan Kapı civarı)		1 467.90
T3 (Meydan Kapı civarı)		814.41
T4 (Bozyazı civarı)		755.19
T5 (İmambakır civarı)		1 012.23

Tablo 5: Pamuk verim haritasına göre çalışma alanlarının ve toplam alandaki yeri

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Harran Ovası'nda topografik özellikler ve iklimsel yapının tuzluluk oluşumuna uygun olmasından dolayı son yıllarda artan tuzluluk bitki verimini de etkilemektedir. Ovada başlatılan sulama sonucunda pamuk bitkisi yaygın bir şekilde tercih edilmiştir. Orta derecedeki tuzluluğa dayanıklı pamuk bitkisi, ovada tuzluluk şiddetinin artması nedeniyle verim düşüşü göstermeye başlamıştır. Çalışma alanlarından alınan toprak örneklerinin yıllık tuzluluk değişimleri ve pamuk verimleri çizelgede görülmektedir(Tablo 6).

Örnek alınan tarlalar	Derinlik (cm)	Yıllık EC değişimi				Yıllık ortalama EC (dS/m)	Kök derinliği ortalama EC (dS/m)	Pamuk verimi (kg/da)
		Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim			
T1	0-30	1.12	1.83	1.24	1.75	1.48	1.80	534
	30-60	1.84	2.27	1.18	2.1	1.85		
	60-90	2.62	2.31	1.35	1.95	2.06		
T2	0-30	5.63	4.81	5.02	6.54	5.50	4.69	326
	30-60	4.75	4.61	4.52	5.23	4.78		
	60-90	3.27	3.65	3.35	4.91	3.79		
T3	0-30	13.7	13.77	12.7	12.23	13.10	10.62	218
	30-60	11.2	10.11	11.2	10.34	10.71		
	60-90	8.17	7.56	8.06	8.45	8.06		
T4	0-30	4.46	2.85	2.93	2.65	3.22	3.45	184
	30-60	3.64	3.24	3.18	3.02	3.27		
	60-90	3.25	3.96	4.16	4.13	3.87		
T5	0-30	10.28	11.14	11.22	10.11	10.68	8.76	352
	30-60	8.01	8.36	8.49	8.32	8.29		
	60-90	7.71	6.69	7.36	7.45	7.30		

Tablo 6: Yıllık EC değişimi ve Pamuk verimi ilişkisi

Tablo 7 verileri incelendiğinde T3 tarlasında tuzluluktan dolayı 32.9 kg, T5 tarlasında ise 20.1 kg verim kaybı olduğu hesaplanmıştır (Mass ve Hoffman,1977). Farklı tuzluluk şiddetine karşılık pamuk verim değerleri arasında ilişki incelendiğinde T3 ve T5 tarlalarındaki verim değerlerinin tuzsuz test alanına (T1) göre düşük olduğu görülmektedir. Böyle olmakla birlikte hafif tuzlu olan T4 tarlasındaki verimin çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. T4 tarlasındaki hafif tuzluluk değeri pamuk bitkisinde verimi azaltacak seviyenin çok altındadır. Her ne kadar tuzluluk bitkisel verimi etkilemekteyse de, diğer kültürel işlemler verimin yüksek veya düşük olmasında önemli oranda etkili olmaktadır.

Çalışma alanları	Kök Bölgesi Ortalama EC (dS/m)	Verim Kaybı Tahmini (kg/da)	Verim Kaybı Tahmini (%)
T1	1.8	-	-
T2	4.7	-	-
T3	10.6	32.9	15.1
T4	3.5	-	-
T5	8.8	20.1	5.7

Tablo 7: Tuzluluğa bağlı verim kayıpları

Test alanları dışında yer alan ve tuzlulaşmanın Sulama Birliği toplam alanındaki verim kaybını tahmin etmek için pamuk tolerans sınırını aşan tuzluluk etkili olduğu tarla verileri kullanılarak yapılan NDVI sınıflaması sonucunda toplam alan verim kaybı tahminleri hesaplanmıştır(Tablo 8).

Test alanı	EC dS/m	NDVI değerleri	Verim (kg/da)	Temsil ettiği alan (ha)	Verim kaybı tahmini (kg/da)	Toplam verim kaybı tahmini (kg)
T0	-	0.00-0.15	-	1 790.64	-	-
T1	1.80	0.55-0.65	534	1 624.59	-	-
T2	4.69	0.35-0.45	326	1 467.90	-	-
T3	10.62	0.25-0.35	218	814.41	32.9	267 940.9
T4	3.45	0.15-0.25	184	755.19	-	-
T5	8.76	0.45-0.55	352	1 012.23	20.1	203 458.2

Tablo 8: Pamuk tolerans sınırını aşan tuzluluk etkisi ve tarla verileri kullanılarak yapılan NDVI sınıflaması sonucunda toplam alan verim kaybı

Pamuk verimi ile kültürel uygulamalar, iklimsel faktörler ile toprak özellikleri arasında önemli ve doğrudan bir ilişki vardır. Yeterli önlemler alınmadığı sürece Harran Ovasında tuzluluğun şiddeti ve alanında ki artışların devam etmesi kaçınılmaz olup, bunun doğal sonucu olarak da birim alandan elde edilen verim düşüklüğü yaşanacaktır. Çiftçi düzeyinde tarımsal üretimi artırmak birim alandan elde edilecek verimin artırılması ile mümkün olacaktır. Bu anlamda; zirai mücadele konusuna özen gösterilmeli, sulamaların açık ve vahşi sulama sistemlerinden modern, kapalı ve basınçlı sulama sistemlerine geçilmesi gereklidir. Bu durum da; hem su ve toprak gibi doğal kaynaklarımızın korunmasına, hem de birim alandan alınan verimin arttırılması neticesinde milli ekonomiye önemli katkılar sağlanacaktır. Ayrıca ovanın bitki paterni belirlenip, desteklemeler önerilen ürün desenine göre yapılmalıdır. Birçok tarımsal uygulama ve planlamalarda Coğrafi Bilgi Sistemi, verilerin değerlendirilmesinde, güncelleştirilmesinde, haritalanmasında ve takibinde büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Uzaktan algılama teknikleri kullanılarak elde edilen bilgiler düşünsel değil, bizzat yer yüzeyindeki ölçümlere dayalı olduğundan, geniş alanların yönetimi, ürün fiyatlarının belirlenmesi ve ticaret politikalarının oluşturulmasında ürün tahminlerine olan ihtiyaçlar bu yolla daha kolay elde edilebilmektedir. Tarımsal üretimi etkileyen faktörlerin ve yönetsel düzeyde problem yaratacak fiziksel etmenlerin belirlenmesi ancak hızlı ve ekonomik yöntemlerin devreye girmesiyle mümkün görülmektedir. Bu anlamda da ileri teknolojilerin kullanılması ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

AĞCA, N.,ve ERGEZER, Ş., 1995. Harran Ovası Topraklarında Drenaj, Tuzluluk, ve Alkalilik Sorunları. Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 1 (3): 81-90.

AĞCA, N. 1999. Topraklarda Çoraklaşma ve Sürdürülebilir Tarım. 26-28 Mayıs GAP I. Tarım Kongresi, 2, 915-922, Haz. Harran Ü. Ziraat Fakültesi, Şanlıurfa.

AKALAN, İ., 1968. Toprak Oluşu, Yapısı ve Özellikleri. Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Yayınları No: 356, Ders Kitabı: 120, Ankara Üniversitesi Basımevi, 556s.

ALLISON, L. E., MOODE and C. D. CARBONATE (C. A. Black Editor) 1965 Methods of Soil Analysis. Part 2. Agronomy Series. No. 9. Am. Soc. of Agronomy. Wisconsin Series, , pp1379-1396.

ANONİM, 2001. Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, 15. Bölge Müdürlüğü, Şanlıurfa Ovası Sulama Şube Müdürlüğü. Şanlıurfa.

AYDEMİR, O., 1992. Bitki Besleme ve Toprakta Verimliliği. Atatürk Üniversitesi Yayınları. No: 734. Erzurum

BHATTI, H. M. and M. RASHID, 1980 Role of Soil Factors in Cotton Production. A review. The Pak. Cotton. 24: 183-192.

BASTIAANSSEN, G. M., MOLDEN D. J., and MAKIN I. W., 2000. Remote Sensing for Irrıgated Agriculture: Examples From Research and Possible Application. Agricultural Water Management, 46: 137-155.

BOUYOUCUS, G. J., 1951. A Recalibration of the Hydrometer for Making Mechanical Analysis of Soils.. Agron. Jour. 3: 434-438.

CRIST, E.P. and CICONE, R.C. 1984. Application of the Tasseled Cap Consept to Simulated Thematic Mapper Data. Photogrammetric Engineering and Remote Sensing, 50(3), 343-352.

CSILLAG, F. L., and BIEHL L., 1993. Spectral Band Selection for The Characterization of Salinity Statues of Soils. Remote Sensing of Envoriment. 14: 3-13.

ÇULLU, M. A., ALMACA, A., ÖZTÜRKMEN, A. R., AĞCA, N., İNCE F., ve DERİCİ, M. R., 1998. Harran Ovası Topraklarında Tuzluluk Değişimleri. M. Şefik Yeşilsoy International Symposium on Arid Region Soil. Menemen- İzmir, Turkey. 375-380.

ÇULLU, M. A., ALMACA, A., ÖZTÜRKMEN, A.R., AĞCA, N., İNCE, F., DERİCİ, R., ve SEYREK, A., 2000. Harran Ovası Topraklarında Tuzluluğun Yayılma Olasılığının Belirlenmesi. Başbakanlık Güneydoğu Anadolu Projesi Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı. Proje Kod. No: 41. Şanlıurfa.

ÇULLU, M. A., ALMACA, A., AĞCA, N., ÖZTÜRKMEN, A. R., ÖZDEMİR, A., ÇELİK, S., ve ÇELİKER, M., 2001. Harran Ovasında Çoraklaşan Yaygın Toprak Serilerinin Tuz Dinamiği ve Bunu Etkileyen Faktörler. TARP 2510.

ÇULLU, M. A. 2003. Estimation of the Effect of Soil Salinity on Crop Yield Using Remote Sensing and Geographic Information System. Turkish Journal of Agriculture and Forestry. 27: 23-28.

DEHAAN, R. L., and G. R. TAYLOR, 2002. Field-Derived Spectral of Salinized Soils and Vegetation as Indicators of Irrigation-Induced Soil Salinization. Remote Sensing of Environment 80. 406–417.

DEMERS, M. N., 1997, Fundamentals of Geographical Information Sysyems, Jhon Wiley and Sons Pub., New York.

DİNÇ, U., ŞENOL, S., SAYIN, M.,KAPUR, S.,GÜZEL, N., DERİCİ, R.,YEŞİLSOY, Ş.,YEĞİNGİL, İ., SARI, N., KAYA, Z., AYDIN, M., KETTAŞ, F., BERKMAN, A., ÇOLAK, A.K., YILMAZ, K.,TUNÇGÖGÜS, B., ÇAVUŞGİL, V., ÖZBEK, H., GÜLÜT, K., KARAMAN, C., DİNÇ, O., ÖZTÜRK, N., ve KARA, E.E., 1988. Güneydoğu Anadolu Bölgesi Toprakları (GAT) 1.Harran Ovası. TUBİTAK

ERGENE, A., 1982. Toprak Bilgisi. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları Erzurum.

FENG, G. L., A. MEIRI and J. LETEY. 2003. Evaluation of a Model for Irrigation Management Under Saline Conditions. II. Salt Distribution and Rooting Pattern Effects. Soil science Society of America Journal 67: 77-80.

GENCER, O., 2003. Genel Tarla Bitkileri, Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Kitabı No:42, Adana.

GENÇ, L., KAVDIR, İ., TURHAN, H., GENÇ, H., ve KAVDIR, Y., 2005. Bitkisel Üretim ve Uzaktan Algılama, HR.Ü.Z.F. Dergisi, 9(4): 1-9.

GÜNEŞ, A., ALPASLAN, M., ve İNAL, A., 2002, Bitki Besleme ve Gübreleme. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Kitabı. No:479. Ankara.

GÜNGÖR, Y. ve ERÖZEL, A.Z. ,1994. Drenaj ve Arazi Islahı. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları, No. 1341, Ankara.

HAREM, E., 2003. Türkiye'de Tescil Edilen Yerli ve Yabancı Pamuk çeşitleri ve Özellikleri. T.C. Tarım ve Köyişleri Bakanlığı. Tarımsal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Nazilli Pamuk Araştırma Enstitü Müdürlüğü. Yayın No 63:125-126, Nazilli.

HIZALAN, E., ve ÜNAL, H., 1966. Topraktaki Önemli Kimyasal Analizler. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 278, Yardımcı Ders Kitabı: 97, Ankara.

HUTCHINSON, G. 1991, "Efficiency Gains Through Privatization of UK Industries", Privatization and Ekonomic Efficiency A Comparative Analysis of Developed and Developing Countries, Edward Edgar Publishing.

JACKSON, M. L.,1962. Soil Chemical Analysis Printice-Hall Inc.183.

JENSEN, J.R. 1996. Introductory Digital Image Processing: A Remote Sensing Perspective, 2nd ed. Prentice-Hall Press: Englewood Cliffs, NJ, 330.

İNCEKARA, F., 1979. Endüstri Bitkileri ve Islahı. Lif Bitkileri ve Islahı. Ders Kitabı, 3. Baskı, Cilt 1. Ege Üniversitesi Matbaası, Bornova-İzmir.

KACAR, B., 1994. Toprak Analizleri. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Vakfı Yayınları No:3. Ankara, 703.

KARIM, Z, HUSSAIN, S.G., AHMED, M., 1990. Salinity Problems and Crop Intensiæcation in the Coastal Regions of Bangladesh. Soils publication No. 33, Soils and Irrigation Division, BARC, Farmgate, Dhaka 1215, Bangladesh, pp. 1-20.

KHGM, 2003. 2002 Yılı Hidrometeorolojik Rasat Verileri Şanlıurfa-Harran Ovası Köy Hizmetleri Şanlıurfa Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü Yayınları, Şanlıurfa.

LAL, R. 1991.Soil Structure and Sustainability. Journal of Sustainable Agriculture, 4; 67-92.

LAMBIN, E.F.,1997. Modeling and Monitoring Land Cover Change Processes in Tropical Regions. Progress in Physical Geography, 21, 375-393

MASS, E.V. and G.J. HOFFMAN. 1977. Crop Salt Tolerance-Current Assessment. ASCE J. Irrigation Drainage Div. 103 (IR2). 115 p.

MAAS, E. V., 1986. Salt Tolerance of Plants. App. Agric. Res., 1: 12-26.

MACDONALD, R. B., and HALL, F. G., 1991. Global Crop Forecasting. Science 208 (4445), 670-679.

MAKTAV, D. ve SUNAR, F. 1991. Uzaktan Algılama: Kantitatif Yaklaşım Hürriyet Ofset Basımı: İstanbul.

MIKATI, G., 1997. Temporal Analysis of Multispectral Video/Satellite İmagery For the Detection and Monitoring of Salinity on Agricultural Lands. USU. Logan. Utah. pp. 95-97.

MARTIN, J.H., LEONARD, W.H., STAMP, D.L., 1976. Principles of Field Crop Production, Third Edition. MacMillan Publishing Co. Inc. New York.118 p.

ÖZGÜR, M., ERGEZER, Ş., ÖZYAVUZ, A., ALTINTOP, F., ÇELİKER, M., ALTINİĞNE, M., 2001. Şanlıurfa Harran Ovaları Sulaması Tuzluluk ve Drenaj Sorunları İnceleme Raporu.

ÖZTÜRK, A., 2006. Sulamada Tuzlu Atık Suların Kullanımı ve Yönetimi, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi, Ankara.

PATEL V. P., CIECHANOVER A., PLATT O., and LODISH, H. F., 1985. Mammalian Reticulocytes Lose Adhesion to Fibronectin During Maturation to Erythrocytes. Proc Natl Acad Sci USA 82-440.

PERRY, J. R., and L. F. LAUTENSCHLAGER., 1984. Functional Equivalence of Spectral Vegetation Indices. Remote Sensing Environmental 14: 169-182.

PLANT, R. E., MUNK, D. S., VARGAS, R. L., RAINS, D. W., TRAVIS, R. L., and HUTMACHER, R. B., 2000. Relationships Between Remotelly Sensed Reflectance Data and Cotton Growth And Yield. Society of Agricultural Engineers. Transactions of the ASAE, May/ June 2000. 43 (3), 535-546 American.

REELEVES, R. G., ANSON, A., and LANDEN, D., 1994. Manual of Remote Sensing. American Society of Photogrammetry Vol. 11. Washington D. C.

RICHARDS, 1954. Diagnosis and Improment of Saline and Alkali Soils. USDA. Agric. Handbook, 60.

RICHARD, E., PLANT, R. E., DANIEL S., MUNK, D. S., BRUCE, R., ROBERTS B. A., RONALD, N., VARGAS, R. N., TRAVIS R. L., WILLIAMS, G., and HUTMACHER R., 2001. Application of Remote sensing to Strategic Questions in Cotton Management and Research. The journoul of Cotton Science 5:30-41.

RINDFUSS, R.R. ve STERN, P.C., 1998 Linking Remote Sensing and Social Science : The Need and the Challenges.

ROUSE, J.W., HAAS, R.H., SCHELL, J.A. and DEERING, D.W.1973. Monitoring vegetation systems in the great plains with ERTS. Third ERTS Symposium, NASA SP-351 (1) 309-317.

SCHULTZ, G. A., and ENGMAN, E.T., 2000, Remote Sensing in Hydrology and Water Management. Springer, New York.

SENSEMAN, G. M., TWEDDALE, S.A., ANDERSON, A.B., and BAGLEY, C.F., 1996. Correlation of land Condition Trend Analysis (LCTA) Rangeland Cover Measures to Satellite-Imagery-Derived Vegetation Indices.

ŞAHİN, A., ve EKŞİ, İ., 1998. Pamuk Tarım Nazilli Pamuk Araştırma Enstitüsü Yayınları Yayın No: 50 Nazilli- Aydın.

ŞENEL, M., 1980. Pamuk Islahı Yetiştirilmesi ve Teknolojisi. Bölge Pamuk Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü Yayınları No:36, Adana.

SINGH, A., 1989.Digital change detection techniques using remotely-sensed data. International Journal of Remote Sensing, 10; 989-1003.

TERRY, R., 1997, Soil Salinity, Aghrt 282 Class Lectures.

TURNER, D.P., COHEN, W.B., KENNEDY, R.E., FASSNACHT, K.S., and BRIGGS, J.M., 1999, Relationships Between Leaf Area Index and Landsat TM Spectral Vegetation Indices Across Three Temperate Zone Sites: Remote Sensing Environment, 70: 52-68.

TUCKER, C. J., TOWNSHEND, J.R.G., and GOFF, T.E., 1985. African Land-Cover Classification Using Satellite Data. Science, 227; 396-375.

TÜZNER, A., 1990. Toprak ve Su Analiz Laboratuarı El Kitabı T.C.Tarım Orman ve Köy İşleri Bakanlığı Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 375s.

VICTOR, M. D. CAPTER, I., and VILLIAM, H., 1966. Remote Sensing for Estimating Soil Salinity. Irr. Drainage ASCE 92.

WIEGAND, C.L., RICHARDSON, A.J., ESCOBAR, D.E., AND GERBERMANN, A.H., 1991. Vegetation Index in Crop Assesment. Remote Sensing Environmental 35:105-119.

WIEGAND, C.L., RICHARDSON, A.J., ESCOBAR, D.E., AND GERBERMAN, A. H., 1992. Vegetation Indices in Crop Assesment. USDA Agr. Res. Center. Texas, USA.

WOODS, S., A., 1996. Salinity Tolerance of Ornametal Trees and Shrubs, Her Majesty the Queen in the Right of Alberta.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 251-289, ANKARA-TURKEY

AMANOS DAĞLARININ ORTA KESİMİ VE YAKIN ÇEVRESİNİN İKLİM ÖZELLİKLERİ*

*Ahmet Serdar AYTAÇ***
*Adnan SEMENDEROĞLU****

ÖZET

Amanos Dağlarının orta kesimi ve yakın çevresini kapsayan inceleme alanı Akdeniz Bölgesi'nin Adana Bölümü'nde, İskenderun Körfezi ile Antakya-Maraş Grabeni arasında yer alır. Yaz döneminde sadece Tropikal hava kütlelerinin etkisi altında olan saha, kış döneminde Tropikal ve Polar hava kütlelerinin karşılaşma sahası dâhilindedir.

Genel olarak çalışma alanında kış döneminde Akdeniz Tali Cephesine bağlı frontal faaliyetler ve lokal basınç şartları, yaz döneminde Azor antisiklonu ve Basra alçak basınç merkezleri arasında genel sirkülasyon ve lokal basınç şartları, topoğrafya şartları ile birlikte çalışma alanının iklim koşullarının oluşumunda belirleyici olmaktadır. Kabaca kuzey güney yönünde denize paralel uzanan dağlık kütle denizel etkilerin iç kısımlara sokulmasında önemli bir engel oluşturur. Batıda Akdeniz doğuda karasal alanlar üzerinde farklı ısınmadan kaynaklanan lokal basınç merkezleri arasında yükselen Amanos dağları, birbirine çok yakın ancak klimatik açıdan oldukça farklı iki ortamın oluşmasına neden olmuştur.

İnceleme alanın alçak kesimlerinde karakteristik Akdeniz iklimi, yüksek kesimlerinde Akdeniz dağ kuşağının iklim özellikleri görülmekle birlikte, sahanın farklı kesimlerinde coğrafi şartların planetar faktörler üzerindeki etkisine bağlı olarak iklim özelliklerinde kısa mesafeler içerisinde önemli değişiklikler görülür.

Çalışma sahasının genelinde Akdeniz termik rejimi görülür. Sahada yağış rejimi açısından dağın doğusu ile batısı arasında önemli farklar mevcuttur. Dağın doğusunda yer alan istasyonlar Akdeniz yağış rejiminin karakteristik özelliklerini yansıtırken, batıda yer alan istasyonlarda ise yaz ve kış mevsiminde düşen yağış miktarı bakımından Akdeniz yağış rejiminden farklılıklar göze çarpar.

Amanos Dağları, ülkemizin rüzgâr potansiyeli yüksek alanlarından biridir. Sahada Bahçe, Hasanbeyli ve Belen çevresinde rüzgâr enerji santrali bulunmaktadır.

Amanos Dağları ve yakın çevresi, zengin bitki tür çeşitliliği, hassas ekosistemleri ve yüksek biyolojik çeşitliliğinin yanında tarım,

---

* **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**
** Yrd. Doç. Dr. Harran Ünv. Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: aserdaraytac@yahoo.com
*** Yrd. Doç. Dr. Dokuzeylül Ünv. Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Bölümü, a.semenderoglu@deu.edu.tr

sanayi, ticaret, turizm, ve yaylacılık gibi sosyo-ekonomik faaliyetlerin yoğun gerçekleştiği bir alandır. Bu çalışmada, sahada mevcut bulunan ekolojik zenginliklere ve yoğun sosyo-ekonomik faaliyetlere ortam hazırlayan iklim özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akdeniz Bölgesi, Amanos Dağları, İklim, Akdeniz İklimi, Sıcaklık

CLIMATIC CHARACTERISTICS AT THE CENTRAL UPLANDS AND SURROUNDING AREAS IN THE AMANUS MOUNTAINS

ABSTRACT

The area under investigation, which corresponds to the central uplands and the surrounding areas in the Amanus Mountains, resides between the Iskenderun Bay and the Antakya-Maras graben in the Adana Subregion of the Mediterranean Region. The location is under the sole effect of Tropical air masses during summer whereas during winter the area serves as a meeting point for Tropical and Polar air masses.

Generally speaking, frontal activities associated with the Secondary Mediterranean Front and the local pressure conditions during the winter and the collective circulation between the Azores Anticyclone and the Basra low pressure center and the local pressure conditions during the summer period are the indicative parameters along with the topographical characteristics of the region in establishing the climatic conditions of the study area. The mass of mountains, which is roughly situated in S-N direction in parallel to the coastal line, constitute a significant barrier against the effects of the marine climate to penetrate towards inland. The Amanus mountain range, rising in between different local pressure systems caused by the differences in warming between the terrestrial areas in the east and the Mediterranean in the west, institute the establishment of two physically not very distant but climatically very different environs.

Despite the lowlands in the study area being under the influence of the characteristic Mediterranean climate and the highlands being under the influence of the climate characteristics of the Mediterranean Mountain Range, substantial differences can also be observed in terms of climatic characteristics within very short distances within the area, mainly due to the presence of the effect of the geographical settings in different parts on the planetary factors.

The Mediterranean thermal regime is dominant over the area of study. Considerable differences in the precipitation regime exist between the eastern and the western facade of the mountains in the study region. The stations situated in the east reflect the characteristics of the Mediterranean precipitation regime whereas the data collected in the stations located in the west displayed differences in magnitude of precipitation from the Mediterranean regime during the summer and winter periods.

The Amanus Mountains have high wind potential in Turkey. There are wind turbines situated near Bahce, Hasanbeyli and Belen within the area of study.

The Amanus Mountains and the surrounding areas enjoy intensive socio-economical activities including agriculture, manufacturing, and tourism as well as transhumance practice, as well as retaining rich diversity in vegetation, delicate ecosystems and considerable extent of biodiversity. This study aims to analyze the climatic conditions, which institute the basis for both the ecological diversity present in the area as well as the manifestation of intensive socio-economical activities.

Key Words: Mediterranean Region, Amanus Mountains, Cliate, Mediterranean climate, Temperature,

GİRİŞ

Çalışma alanı, Akdeniz Bölgesi'nin doğusunda, kabaca kuzey-güney doğrultusunda uzanan Amanos Dağları'nın, güneyde İskenderun'u Antakya-Maraş grabenine bağlayan Belen Geçidi ile kuzeyde, Adana-Gaziantep otoyolunun geçtiği Arslanlıbel (Nurdağ) Geçidi arasında kalan orta kesimini kapsar. Saha, $36^0$26' ile $37^0$13'kuzey enlemleri $36^0$08' ve $36^0$43' doğu boylamları arasında yer alır. Yer yer farklı bölümleri farklı isimler almakla beraber, Amanos Dağları'nın orta kesimini kapsayan çalışma sahasının yaklaşık alanı 3034 km^2 dir (Şekil 1).

Amanos Dağları'nın çalışma alanına tekabül eden orta kısmı, batıda İskenderun Körfezi ve Çukurova'nın doğu kesimleri ile doğuda Amik Ovası ve Antakya-Maraş grabeni arasında, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nin ova ve platolarını birbirinden ayıran önemli bir dağlık kütledir. Doğu ve batısı çöküntü alanları ile sınırlanan sahanın en yüksek noktası, Dörtyol ilçesinin doğusundaki 2240 m yüksekliğindeki Mığır Tepe'dir (Şekil 1).

Amanos Dağları ve yakın çevresi, zengin bitki tür çeşitliliği, hassas ekosistemleri ve yüksek biyolojik çeşitliliği ile ülkemizin ekolojik açıdan oldukça önemli alanlarından biridir (Aytaç ve Semenderoğlu, 2012). Özellikle dağlık kütlenin nemli hava kütlelerine açık batıya bakan yamaçlarında yer alan ışık ve sıcaklık isteği düşük, nem isteği yüksek öksin elementlerinin, geniş alanlarda adeta orman kuracak kadar saf topluluklar oluşturması, sahayı iklim özelliklerinin analizi açından daha da dikkate değer kılmaktadır. Ayrıca saha tarım, sanayi, ticaret, turizm, ve yaylacılık gibi sosyo-ekonomik faaliyetlerin yoğun gerçekleştiği bir alandır. Bu çalışmada, sahada mevcut bulunan ekolojik çeşitliliğe ve yoğun sosyo-ekonomik faaliyetlere ortam hazırlayan iklim özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

İnceleme alanın iklim özelliklerini ele alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan İshakoğlu'nun (1999) "Dörtyol ve çevresinin iklim özellikleri" adlı çalışmada, Dörtyol ve İskenderun ve kısmen de Belen istasyonlarının verilerinden yararlanılarak Amanos Dağlarının daha çok batı yamaçlarının iklim özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kuşçu ve Yiğit (2002) tarafından yapılan "İskenderun Körfezi ile Şanlıurfa Platosu Arasında İklimde Görülen Değişmeler" adlı çalışmada, Akdeniz iklimi etkilerinin Güneydoğu Anadolu yönünde sınırı üzerinde durulmuştur. Yakın zamanda Korkmaz (2009) "Amik Gölü'nün kurutulmasının yöre iklimine etkileri" adlı yayınında, gölün kurutulmasından sonra Antakya, Kırıkhan, Islahiye İstasyonlarında klimatik koşulların değişimi incelenmiştir. Aytaç (2010) "Amanos Dağlarının Orta Kesiminin Doğal Ortam, Sosyo-Ekonomik Faaliyetler, Koruma Kriterleri ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" adlı doktora Çalışmasında sahanın iklim özelliklerine de değinmiştir.

Bunların dışında doğrudan çalışma sahası ile olmamakla beraber Akdeniz Bölgesi'nin bazı kesimlerinin iklim özellikleri ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Gönençgil ve İçel, (2010) "Türkiye'nin Doğu Akdeniz Kıyılarında Yıllık Toplam Yağışlarda Görülen Değişimler"; Yiğitbaşoğlu (2000), "Finike ve Yakın Çevresinin İklim Özellikleri", Sür "Alanya'nın İklimi" (1977), Yılmaz (2008), "Antalya'nın Günlük Yağış Özellikleri ve Şiddetli Yağışların Doğal Afetler Üzerine Etkisi" bunlara örnek olarak verilebilir. Ancak çalışma alanı ile doğrudan ilgili ve çeşitli yönleri ile kapsamlı bir iklim çalışması şimdiye kadar yapılmamıştır.



Şekil 1. İnceleme Alanı ve Yakın Çevresinin Lokasyon Haritası

Materyal Metot

Araştırmada 1/100.000 ölçekli topoğrafya haritalarının N36-37, O36-37 ve P36 paftaları, Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün sahanın yakın çevresinde yer alan yerleşim merkezlerine ait meteoroloji verileri ile saha ve yakın çevresini kapsayan literatürden yararlanılmıştır.

Sahanın iklim özelliklerinin belirlenmesinde İnceleme alanı çevresinde yer alan yerleşim merkezlerinden Dörtyol (32 yıl) İskenderun (32 yıl) İslahiye (32 yıl) Kırıkhan (30 yıl) Hassa (28 yıl) Osmaniye (21 yıl) Erzin (17 yıl) meteoroloji istasyonlarının verilerinden yararlanılmış, rasat süreleri nispeten kısa olan Belen (11 yıl), Bahçe (10 yıl) ve Düziçi (5 yıl) meteoroloji istasyonlarının verileri ise doğrudan değerlendirmeye alınmamıştır. İnceleme alanının yüksek kesimlerinde meteoroloji istasyonu bulunmadığından, dağlık kütlenin yüksek kesimlerinin iklim koşullarının belirlenmesinde, dağın eteğinde yer alan meteoroloji İstasyonlarının verilerinden enterpolasyon yoluyla yararlanılmıştır.

İnceleme alanında iklim elemanları, aylık, mevsimlik ve yıllık olarak incelenmiştir. İklim elemanlarının (sıcaklık, nemlilik ve yağış, basınç ve rüzgârlar) mevsimlik ve yıllık değişimlerinin uzun yıllar ortalaması ve bu iklim elemanlarının yıl içindeki rejimleri ile ekstrem değerlerden yararlanılmış, söz konusu veriler arazi gözlemleri ile korale edilerek, sahanın iklim özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışma alanında iklim elemanlarının yıl içindeki değişimleri mevsimlik ve yıllık olarak incelenmiştir. Sıcaklık, yağış, nispi nem, basınç ve rüzgârlar gibi iklim elemanlarının mevsimlik ve yıllık değişimlerinin uzun yıllar ortalamaları ile bu iklim elemanlarının yıl içindeki genel seyrini ifade eden rejimleri, sahanın iklim özelliklerini oluşturmaktadır.

1. JENETİK-DİNAMİK FAKTÖRLER

Amanos Dağlarının orta kesimi ve yakın çevresinin iklim özelilerini belirleyen jenetik-dinamik faktörleri iki ana grupta ele alınabilir. Bunlardan planetar faktörler (hava kütleleri) güneşlenme durumu ile birlikte, sahanın kuzey yarıküredeki konumuyla ilgili olup mevsimlik hava tipleri ve mevsimlerin genel karakterleri ana çizgilerinde belirleyici rol oynar (Erinç, 1969). İkincisi ise esas itibarı ile planetar faktörlerde yerel değişikliklere (modifikasyonlara) yol açan fiziki coğrafya faktörleridir. Türkiye'nin tamamı gibi çalışma alanı da hiçbir hava kütlesinin oluşum alanı (aksiyon merkezi) olmayıp yaz ve kış dönemlerinde farklı hava kütlelerinin etki alanlarına girmektedir.

Öncelikle bu faktörler ele alınıp daha sonra iklim elemanlarının inceleme alanındaki durumu değerlendirilecektir.

1.1. Güneşlenme süresi

Yeryüzü ve atmosferdeki sıcaklığın ana kaynağı güneştir. Güneşten dünyaya ulaşan enerji çeşitli biçimlerde değişerek yeryüzü ve atmosferde görülen olayların nedenini oluşturur (Erol, 1991). Başka bir değişle güneş radyasyonu yaşam için gerekli atmosferik faaliyetlerin kökenini oluşturmaktadır (Yiğitbaşoğlu, 2000). Güneşten alınan enerji miktarı ışınların geliş açısı ve aydınlanma süresinin uzunluğu oranında artar. Kabaca 36-37^0 kuzey paralelleri arasında bulunan sahada yıllık ortalama güneşlenme süresi 7 saat civarındadır (Dörtyol: 7:13, İskenderun: 7:12 İslahiye 7:27, saat:dakika). İnceleme alanına güneş ışınları 21 Aralıkta yaklaşık 29^0 21Mart ve 23 Eylül tarihlerinde 53^0 21 Haziran tarihinde ise 76^0 açıyla gelmektedir. Bu değerler yörede yaz mevsiminde güneş radyasyonunun çok yüksek, kış mevsiminde ise düşük olduğunu göstermektedir. Güneş radyasyonundaki bu değişim yörenin termik rejiminde etkili olmaktadır (Korkmaz, 2009). Ancak bulutluluk ve lokal morfolojik koşullar, sahanın farklı kesimlerinde güneşlenme süresi ve güneş ışınlarının geliş aşısı üzerinde önemli değişikliklere neden olmaktadır.

1.2. Genel Sirkülâsyon ve Cephe Sistemleri

Kabaca 36-37^0 kuzey paralelleri arasında yer alan inceleme alanı, genel atmosfer sirkülâsyonu içerisinde herhangi bir hava kütlesinin kaynak merkezi durumunda olmayıp; yıl boyu batı rüzgârlarının etki alanı içerisinde yer almaktadır. Çalışma alanının genel iklim özelliklerini, yazın tamamen tropikal hava kütlesi, kışın polar ve tropikal hava kütleleri belirlemektedir.

Akdeniz, hava kütleleri için bir kaynak merkezi olmaktan çok, üzerindeki hava kütlelerinin damgasını taşıyan ancak onları değiştiren bir havzadır. Her mevsim bu hava kütleleri içinde dikey olarak termik gradyan, nemlilik değişiklikleri yani termodinamik değişikliklere dolayısıyla istikrarsızlıklara yol açar (Ardel, 1973).

Yıl içinde, basınç, rüzgâr, sıcaklık, yağış, nispi nem, bulutluluk vb iklim elemanlarında mevsimlere göre belirleyici rol oynayan hava kütleleri, yeryüzü şekillerine ve kara-deniz dağılışına göre; zemine yakın hava kütlesinde sürtünme, zemin tabiatı ve morfo-tektonik yapıların değiştirici etkilerine bağlı olarak termo-dinamik modifikasyonlara uğrar (Koçman, 1989). Planetar faktörlerin (hava kütleleri) çalışma alanındaki etkileri kısaca aşağıdaki gibidir.

1.2.1. Kış Durumu

İnceleme alanı kışın Atlas Okyanusu'nun kuzeybatısından ve özellikle Orta Akdeniz'den kaynaklanan denizel polar (mP), nadiren Orta ve Doğu Avrupa üzerinden gelen kontinental polar (cP) hava kütleleri ile güneyden sokulan tropikal hava kütlelerinin (mT veya cT) karşılaşma sahası dâhilinde kalmaktadır. Kış döneminde Akdeniz üzerinde karşılaşan polar ve tropikal hava kütlesine bağlı olarak polar cephe oluşmakta, artan frontal faaliyetlere bağlı olarak bazen günlerce süren yağışlar oluşmaktadır. Polar cephe boyunca batıdan doğuya doğru dönerek hareket eden siklon ve antisiklonlara bağlı olarak sıcaklık ve yağış şartları bazen gün içinde olacak kadar ani ve sık sık değişmektedir (Atalay, 1997, 2010).

Bir iç deniz olan Akdeniz, kış mevsiminde alçak basınç alanı durumundadır. Bu nedenle kış döneminde güneyindeki tropikal ve kuzeyindeki polar hava kütlelerinin karşılaşma sahasıdır (Şahin vd., 2005; 89). Kışın kuzeybatıdan sokulan polar hava kütlesi ile Azor yüksek basınç merkezinden kaynaklanan tropikal hava kütlesi, Akdeniz üzerinde karşılaşarak polar cephenin güney kolu olan "Akdeniz tali Cephesi"nin oluşmasına neden olur. Akdeniz Bölgesi'nin ve çalışma alanının kış dönemindeki atmosferik koşulların oluşumunda esasen Orta Akdeniz'den sokulan cephe faaliyetleri etkili olmaktadır (Ardel, 1973; Koçman, 1989). Kuzeybatıdan ülkemize sokulan maritim polar (mP) hava kütlesi ile Orta ve Doğu Avrupa'dan sokulan kontinental polar (cP) hava kütleleri, termik-dinamik modifikasyonlara uğrayarak ısınmakta ve yağış getirici etkileri azalmaktadır (Atalay, 1997).

Gerek Akdeniz bölgesi gerekse inceleme alanı içerisinde etkili olan bu hava kütleleri ve bunların oluşturduğu cepheler, kış mevsiminin sahada oldukça yağışlı geçmesine neden olur. Bu dönemde özellikle güneybatıdan, Akdeniz üzerinden, bölgeye sokulan nemli hava kütleleri ve cepheler, Amanos Dağları'nın batı yamaçlarına bol miktarda yağış düşmesine neden olmaktadır. Çalışma alanında kış döneminde etkili olan frontal faaliyetler ilkbaharda azalarak en geç Mayıs sonuna kadar devam etmektedir.

Ardel'e göre (1973) kışın polar cephe boyunca Adriyatik-Cenova Körfezi, Ege Denizi ve İskenerun Körfezi gibi Akdeniz havzası bünyesinde de yerel siklonlar meydana gelmektedir. Hatta Mersin ve özellikle Dörtyol'un yaz yağışlarını İskenderun Körfezi'nin siklon oluşumuna uygun oluşuyla açıklanmaktadır (Ardel, 1973).

1.2.2. Yaz Durumu

İnceleme alanı yaz döneminde Atlas Okyanusu ve Sahra üzerinden gelen tropikal hava kütlelerinin etkisi altındadır. Dinamik kökenli Azor antisiklonu kuzeye doğru ilerlerken, bu yüksek basınç sahasından termik kökenli Basra alçak basınç sahasına doğru genel bir hava akımı oluşmaktadır. Yaz döneminde, polar cephe kuzeye, 60^0 kuzey paraleli civarına doğru çekilmekte, tropikal hava kütlesi kuzeye doğru genişleyerek polar hava kütlesinin yerini almakta, Basra alçak basınç merkezi ise derinleşerek sahasını genişletmektedir. Yaz döneminde ülkemiz tamamen tek bir hava kütlesi (tropikal hava kütlesi) etkisi altında kaldığından, Akdeniz Bölgesi'nde de frontal faaliyetler dolayısıyla cephe yağışları olmamaktadır. Sahaya zaman zaman güney ve güneybatıdan (Sahra ve Arabistan Yarımadası) sokulan sıcak ve kuru hava kütlesi, deniz üzerinden geçerken nem kazanmakta ve Çalışma alanını da kapsayan Akdeniz sahil kesiminde sıcak, puslu ve çok nemli hava şartlarının oluşmasına neden olmaktadır (Koçman, 1993, Atalay; 1997, 2010, Şahin, 2005).

Yaz döneminde kuzeybatıdan güneydoğu yönünde (Azor antisiklonundan Basra alçak basınç merkezine doğru) genel hava akımları (etezyen), Batı Anadolu kıyılarında kuzeybatıdan eserek serinletici etki yaparken, Göller Yöresi ve Torosları aşarak özellikle Antalya Körfezi kıyılarına fön karakterli rüzgârlar şeklinde etkili olmaktadır. Yazın fönlü günlerde sıcaklık çok yükselmekte ve nispi nem düşmekte sık sık orman yangınları meydana gelmektedir (Atalay, 2000). Aynı rüzgârlar, yaz döneminde, Taşeli Platosu dâhilinde Mut oluğunda da benzer etkiye neden olmaktadır. Ancak Etezyen rüzgârları (orijinleri aynı olduğu için Batı Anadolu'da geçerli adıyla anılmıştır), Çukurova ve İskenderun Körfezi'ne çoğunlukla güneybatıdan gelmekte, bu sırada deniz üzerinde nem aldığından nemli bir karakter kazanmaktadır. Adana Bölümü'nde nispi nemin yaz döneminde Antalya Bölümü'ne nazaran daha yüksek olmasında, Adana Bölümü'ndeki istasyonlarda yaz yağışlarının payının dikkat çekecek ölçüde yüksek olmasında, Aladağların ve Özellikle Amanoslar'ın İskenderun Körfezine bakan yamaçlarında yaz döneminde sık oluşan sis ve yamaç yağışlarında özellikle bu rüzgârların rolü büyüktür. Söz konusu rüzgârlar, GD Torosların kabaca güney kenarlarını takip ederek Basra alçak basınç merkezine yönelmektedir.

Yaz döneminde Akdeniz ile çalışma alanının iç kesimleri arasındaki lokal basınç farkları da benzer yönde etkili olmaktadır. Akdeniz üzerinde oluşan yüksek basınç alanından Amanos Dağları'nın doğusunda yer alan Antakya-Maraş Grabeni ve Gaziantep platosu üzerinde oluşan nispeten alçak basınç alanına doğru esen nemli rüzgârlar, güneybatıdan gelen genel hava akımları ile birlikte, Amanos dağlarının batı yamaçlarında, genellikle öğleden sonraları yoğun sis ve orografik yağışların oluşmasında etkili olmaktadır.

Akdeniz üzerinde oluşan nispeten yüksek basınç merkezinden, Güneydoğu Anadolu Bölgesi üzerinde oluşan alçak basınç merkezine doğru esen nemli rüzgârlar, eteziyenin de etkisiyle daha da güçlenerek dağın batı yamaçlarında sis ve yaz yağışlarına neden olur. Aynı rüzgârlar, Amanos dağlarının Antakya-Maraş grabenine bakan doğu yamaçlarında ise dik yamaçlarda graben tabanına hızla alçalırken, adyabatik olarak sıcaklık artışına ve nispi nemin azalmasına yol açmaktadır. Doğu yamaçta fön karakteri kazanan rüzgârlar nedeniyle batı yamaçlara göre özellikle yağış, sıcaklık ve bitki örtüsü açısından büyük farklılıklar oluşmaktadır (Aytaç, 2010).

3.2. Fiziki Coğrafa Faktörleri

Herhangi bir yerin ikliminin oluşumunda hava kütleleri ile fiziki coğrafya faktörleri birlikte belirleyici rol oynamaktadır. Aşağıda, çalışma sahasında mevsimlik etkileri olan hava kütleleri üzerinde termo-dinamik modifikasyonlara yol açarak, yerel iklim özelliklerinin oluşmasında etkili olan yükselti, dağların uzanışı, bakı ve denizden uzaklık durumu gibi fiziki coğrafya faktörleri üzerinde durulmuştur.

Çalışma sahasının dışında olmakla beraber GB-KD doğrultusunda uzanan Bolkar-Aladağlar-Tahtalı dağları silsilesi, kışın Orta ve Doğu Anadolu'ya yerleşen ve antisiklon rejimi oluşturan polar kontinental hava kütlesinin inceleme alanına etkilerini büyük ölçüde engeller. Ancak Ceyhan Nehri vadisi ve Antakya-Maraş grabeni vasıtasıyla Doğu Anadolu'daki soğuk hava kütlesi, modifiye olarak zaman zaman güneye soğuk rüzgârlar şeklinde kanalize olmaktadır. Kış dönemini temsil eden Ocak ayında Kırıkhan, Islahiye, Hassa, Dörtyol ve Erzin'de kuzey sektörlü rüzgârların hâkim oluşu ve zaman zaman meydana gelen don olayları bununla ilgilidir. Bunun gibi KD-GB doğrultusuna bağlı olarak Amanos dağlarının doğu kesimi, kışın Güneydoğu Anadolu'nun karasal etkilerine açıktır. Nitekim batıda kar yağışları çok ender gerçekleşirken, dağın doğu yamaçlarında ve Amik ovasında kar yağışlı gün sayısı ve don olayları oldukça fazladır. Aynı şekilde Amanosların konumu ve doğrultusu, denizel etkilerin Amik ovasına sarkmasını önemli ölçüde engeller.

İskenderun Körfezi'nin doğu kıyısı boyunca, Akdeniz'e paralel uzanan Amanos Dağları'nın batısında, kuzeyden güneye doğru daralan Erzin-Dörtyol-Payas-İskenderun kıyı ovası uzanmaktadır. Dörtyol-Değirmendere arasında, Amanosların İskenderun Körfezi'ne bakan faylı dik yamaçları, aniden kademeler halinde 2000 metrelerin üzerine kadar yükselmektedir. Bu yamaçlar, dar boğaz vadiler tarafından derin bir şekilde yarılmıştır. Bu morfolojik şartlar nedeniyle Erzin-İskenderun arası, Amanosların en çok yağış alan kesimleridir. Ancak bu durum sadece morfoloji ile ilgili olmayıp oldukça karmaşık nedenlerden kaynaklanmaktadır. Kış döneminde, Akdeniz Tali Cephesinin frontal aktiviteleri, Mersin ve özellikle İskenderun Körfezi'ne güneybatıdan sokulmaktadır. Amanos dağlarının en dik ve yüksek kesimi oluşturan Erzin-İskenderun zonu boyunca güneybatıya bakan yamaçlar cephelerin geliş yönüne diktir. Ayrıca yüksek, dik yamaçlara takılan cepheler alıkonulmakta ve ardından gelen cephelerle kavuşarak bazen günlerce süren yağışlara neden olmaktadır (orografik oklüzyon). Belirtilen yamaçlarda kış ve bahar aylarında, esasen frontal faaliyetlere bağlı olarak sık meydana gelen yağış ve sisler bunlarla ilgilidir.

Amanosların Erzin-İskenderun arasındaki yamaçlarında yaz döneminde de yağış ve sis eksik olmamaktadır. Bunun, biri daha çok genel sirkülasyondan diğeri ise lokal basınç şartlarından kaynaklanan iki temel nedeni vardır. Yaz döneminde Azor antisiklonundan Basra alçak basınç merkezine olan genel hava akımları, çeşitli nedenlerle kaybetmiş olduğu nemi Akdeniz üzerinde tekrar kazanır. Nemli rüzgârlar şeklindeki hava akımları, güneybatı yönünden sokularak Erzin-İskenderun arasındaki dik yamaçlarda yükselirken, orografik sis ve zaman zaman orografik yaz yağışlarına neden olur. Erinç (1969) aynı noktaya işaret etmektedir. Ancak durumu yazın kuzeybatı Avrupa'daki mP hava kütlesinden kaynaklanan ve bir kısmı Karadeniz kıyıları boyunca doğuya, bir kısmı da Batı Anadolu ve Akdeniz kıyılarını dolaşarak İskenderun Körfezi'ne güneybatıdan sokulan hava akımları ile açıklamaktadır (Erinç,1969; 297-298).Yağış ve sis, yükselti ile ilgili belirli bir yoğuşma seviyesinden sonra etkili olmaktadır. Bunun bazı ilginç sonuçları da olmaktadır. Örneğin Amanosların batı eteklerinde bir birikinti konisi üzerinde kurulmuş olan Erzin ilçesinde, yaz döneminde, öğleden sonraları zaman zaman kısa süreli yağışlar olmaktadır. Ancak yağışlar Erzin'in aşağı kısımlarında değil, biraz daha yüksekte, belediyenin içmeler bölgesindeki konaklama tesisleri civarında gerçekleşmektedir. Bu kesim, birikinti konisinin üst kısmından dağ yamacına geçiş zonuna tekabül etmektedir. Yazın sis ve yağış oluşumunda etkili olan ikinci faktör, yaz döneminde yüksek basınç sahası durumundaki Akdeniz ile alçak basınç sahası durumundaki Amik ovası ve Gaziantep platosu arasındaki lokal basınç farkıdır. Nemle yüklü hava, doğudaki termik alçak basınç sahasına doğru hareketi sırasında batı yamaçlara çarparak yükselmekte ve taşıdığı nem yoğuşmaktadır. Yağış ve sis oluşumu, dinamik kökenli Azor antisiklonu ile termik kökenli Basra alçak basınç merkezi arasında ve lokal olarak İskenderun Körfezi ile iç kesimler arasındaki basınç farkına göre farklı ölçeklerde meydana gelmektedir. Muhtemelen zaman zaman iki faktörün aynı anda ön plana çıkmaları, sinerjik bir etki yaratarak, yağış ve sis oluşumunu da artırmaktadır.

Ancak yaz döneminde etkili olan Azor antisiklonu ile Basra alçak basınç merkezi arasındaki dalgalı sirkülasyon kuşağının sabit bir yol izlediği düşünülmemelidir. Genel hava akımlarının Antalya Körfezi'ne kuzeybatıdan inerek daha çok yaz fönlerine yol açtığı, Adana Bölümü'nde ise nem yüklü olarak daha çok güneybatıdan geldiği söylenebilir. Bu durum Adana Bölümü'nde yaz döneminde nispi nemin neden Antalya Bölümü'ne göre daha yüksek olduğunu da açıklar.

Amanos dağlarının İskenderun Körfezi'ne bakan yamaçlarındaki doğal vejetasyon, yukarıdaki açıklamaları destekler mahiyettedir. Nitekim Amanos dağları, Akdeniz Bölgesinde en fazla Arupa-Sibirya kökenli relikt bitki içeren dağlardan biri olduğu gibi, tek saf kayın topluluğu barındıran dağlık alandır. Bunun yanında Amanos dağları, doğu kayınının (*F. Orientalis*) dünyada ekvatora saf topluluklar halinde en yakın yayılış alanıdır (DKMP Genel Müd., Aytaç, 2010, Aytaç ve Semenderoğlu, 2011, 2012). Bu durum kış yağışları ile ilgili olmayıp tamamen yaz döneminde meydana gelen sis ve yağışların fazlalığı ve yüksek frekansı ile ilgilidir.

Antakya istasyonu dikkate alındığında, hâkim rüzgârların mevsimlere göre yönleri değişse de daima mevcut orografik gedikleri takip ettiği belirtilmektedir (Erinç, 1996). Yaz döneminde Azor antisiklonu ve Basra alçak basınç merkezi ile Akdeniz ve Gaziantep platosu arasında lokal basınç farklarından kaynaklanan rüzgârlar, batı yamaçların aksine doğu yamaçlar ve Amik ovasında fön etkisi yaratarak sıcaklık değerlerini daha da yükseltir, nispi nemin düşmesine neden olur. Amanos Dağları'nda bu rüzgârların kanalize olduğu kabaca D-B doğrultulu bazı bel ve geçitler, Türkiye'de rüzgâr enerjisi potansiyelinin en yüksek olduğu yerlerdendir. Belen Geçidi, Hasanbeyli-Fevzipaşa arası, Bahçe-Nurdağı arasındaki Arslanlı Bel geçidi, karayolu trafiğini tehdit edecek kadar şiddetli rüzgârlara sahne olur.

Amanos Dağları'nın denize paralel olarak uzanması, dağın doğusu ile batısı arasında genel klimatik koşullar açısından önemli farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Dağın denize bakan batı yamaçları, nemli rüzgârların etkisi ile oldukça bol yağış alırken aynı rüzgârlar, dağın doğu yamaçlarında fön etkisi yaratmakta, bu nedenle dağın yağmur gölgesinde kalan doğu yamaçları batı yamaçlarına göre daha az yağış almaktadır. Buna ek olarak dağlık kütle, Akdeniz'in ılımanlaştırıcı etkilerinin iç kısımlara sokulmasına engel olmakta, bu durum batı yamaç ile doğu yamaç arasında sıcaklık farklarının oluşmasına neden olmaktadır.

Yükselti, başta sıcaklık ve yağış şartları olmak üzere, iklim elemanları üzerinde çok kısa mesafelerde büyük farklılıklara yol açan bir faktördür. Amanos Dağları'nın yükseltisi; Amik Ovası ile İskenderun Körfezi arasında yer yer 2000 metrenin üzerine çıkmaktadır. Çevresindeki alçak alanlardaki mukayese istasyonlarında 16.8^0 C (Islahiye) 20^0 C arasında olan yıllık ortalama sıcaklıkların, Amanos Dağları'ın üst kesimlerinde $5\text{-}10^0$ C daha düşük olması beklenir. Örnek olarak İslahiye'nin (518 m) Ocak ayı ortalama düşük sıcaklığı 1.9^0 C iken, 1500 m'lerde -2.0^0 C, 2000 metrede -4.0^0 C olması beklenir. Bunun gibi yükselti ile birlikte genel olarak yağış miktarı arttığı gibi yağış şekli de değişir. Dağın yüksek kesimlerinde yağış miktarının arttığını bitki örtüsü doğrulamaktadır. Kışın kar şeklinde yağışlar ve karın yerde kalış süresi de artmaktadır. Nitekim dağın üst kesimlerinde kışın karın yerde kalış süresi 3-4 ayı bulmaktadır.

Türkiye kıyılarında yıllık sıcaklık farkı (amplitüd) her yerde 20^0 C'nin altındadır (Erinç, 1996). İnceleme alanında termik genlik, başka bir deyişle en sıcak ve en soğuk ayların ortalama sıcaklıkları arasındaki fark 16.6^0 C (İskenderun) ile 22.6^0 C (Hassa, Islahiye) arasında değişir. Bu durum denizden uzaklık ile birlikte dağın Akdeniz ile iç kısımlar arasında denizel etkileri engelleyen bariyer etkisi ile doğu eteklerdeki istasyonların daha yüksek rakımlı olması ile de ilgilidir. Aynı nedenle ilgili olarak Ocak ayına ait ortalama sıcaklıklar doğu eteklerde yer alan istasyonlarda daha düşük, Temmuz ayına ait ortalama sıcaklıklar ise daha yüksektir.

2. İKLİM ELEMANLARI

2.1. Sıcaklık

Çalışma alanının sıcaklık koşullarını ortaya koymak üzere, Osmaniye, Erzin, Dörtyol, İskenderun, Kırıkhan, Hassa, İslâhiye istasyonlarının sıcaklık verilerinden yararlanılmış, dağın yüksek kesimlerinin sıcaklık koşullarını ortaya koymak için enterpolasyon yapılmıştır.

İnceleme alanında, enlem, bakı, yükselti, kontinentalite, sahayı etkisi altına alan farklı sıcaklık ve nem koşullarına sahip hava kütleleri ve rüzgârlar, sıcaklık üzerinde etkili olan temel etmenlerdir.

Amanos Dağları ve yakın çevresindeki istasyonların yıllık sıcaklık ortalamaları, $16,8^0$C (İslâhiye) ile $20,0^0$C (İskenderun) arasında değişmektedir. Ancak Amanos Dağları'nın yüksek kesimlerinde yıllık sıcaklık ortalamalarının, $5\text{-}10^0$ düşük olması beklenir (Şekil 4, 5, Tablo 2).

Kabaca kuzey güney yönünde uzanan Amanos Dağları'nın güney kesimleri ile kuzey kesimleri arasında güneş ışınlarının geliş açısı bakımından küçük de olsa farklılık mevcuttur. Sahanın güney kesimleri güneş ışınlarını yıl içerisinde 1^0 kadar daha büyük açılarla almaktadır. Nitekim meteoroloji istasyonlarının aylık ve yıllık ortalama, ortalama yüksek ve ortalama düşük sıcaklıklarında bu durumu doğrular nitelikte olup istasyonların sıcaklık değerlerinde enlem etkisine bağlı bir değişim gözlenmektedir.

Çalışma alanında güneş ışınlarının geliş açısı topoğrafik faktörlerle birlikte oldukça önemli bir etmen durumuna gelmektedir. Amanos Dağları'nda oldukça derin dar olan vadi içleri güneş ışınlarını 21 Haziran döneminde bile oldukça düşük açılarla alabilmekte hatta bazı vadilerin kuzeye bakan yamaçları güneş ışınlarını yaz döneminde bile doğrudan alamamaktadır. Bu durum sıcaklık şartlarında kısa mesafelerde önemli değişikliklerin oluşmasına neden olmaktadır.

Yükselti faktörünün sıcaklık üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Çevredeki alçak yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar, yazın bunaltıcı sıcaklarından kurtulmak için yaylalara çıkmaktadırlar. Amanos Dağları'ndaki en önemli yaylaların 1000 metrenin üzerinde olması bu nedenle tesadüf değildir (Tablo 3).

Sahayı etkisi altına alan hava kütleleri, sıcaklığın yıl içerisindeki seyri üzerinde oldukça etkilidir. Nitekim yazın tropikal hava kütlelerinin etkisi altında oldukça sıcak günler yaşanmaktadır. Kışın ise, tropikal ve polar hava kütlelerinin sürekli yer değiştirdiği alan içerisinde kalan sahada, sıcaklık koşulları gün içerisinde bile ani değişiklikler gösterebilmektedir. Nitekim kışın tropikal hava kütlesinin etkili olduğu dönemlerde, çevre istasyonlarda adeta yazdan kalma günler yaşanmakta olup ortalama yüksek sıcaklıklar bu durumu net bir şekilde göstermektedir. Buna karşılık kış döneminde Gaziantep Platosu ve Doğu Anadolu üzerinden gelen soğuk hava kütleleri inceleme alanı çevresinde sıcaklıkların düşmesine neden olmaktadır. Buna karşılık yaz döneminde ülkemizde etkili olan ve bunaltıcı yaz sıcaklıklarının etkisini azaltan eteziyen rüzgârları, çalışma alanında güneybatı ve batı sektörden etkili olmakta ve serinletici etkisi özellikle yaylalar bölgesinde belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Buna karşın dağlık kütle üzerinden ovaya doğru inen hava kütleleri adyabatik olarak ısınmakta özellikle yaz döneminde, doğu yamaçta ve ova üzerinde sıcaklığın daha da yükselmesine ve nispi nemin azalmasına yol açmaktadır.

Denize paralel uzanan Amanos Dağları, Akdeniz'den gelen denizel etkilerinin iç kısımlara sokulmasını büyük ölçüde engeller. Bu durum sahanın doğusu ile batısı arasında sıcaklık koşulları açısından farklı koşulların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Amanos Dağları çevresindeki istasyonlarda sıcaklığın yıl içerisindeki seyrine bakıldığında, en düşük sıcaklıkların Ocak ve Şubat aylarında olduğu gözlenir (Ocak: Osmaniye 8.5, Erzin 9.1,

Dörtyol 9.9 İskenderun 11.8, İslâhiye 5.3, Hassa 6.4, Kırıkhan 8.2). Mart ayından itibaren yükselmeye başlayan sıcaklıklar, en yüksek değerlere Temmuz Ağustos aylarında ulaşır. Burada dikkat çeken durum Erzin, Dörtyol, İskenderun, Osmaniye'de en sıcak ay Ağustos iken, Kırıkhan, Hassa ve İslâhiye'de en sıcak ay Temmuz'dur (İslâhiye Temmuz –Ağustos). Bu durum, dağın batı kesimindeki istasyonlarda Akdeniz sıcaklık rejimi görülürken; dağın doğusundaki istasyonlarda, batı yamaca göre iklimin kısmen karasallaşmaya başladığını göstermektedir (Şekil 2, 3, 4, 5, Tablo 2).

Çalışma alanı çevresindeki istasyonlarda aylık ortalama sıcaklıklar 5^0C'nin altına düşmemektedir. Ancak inceleme alanının üst kesimlerinde yükseltiye bağlı olarak özellikle kış sıcaklıklarının zaman zaman 0^0'nin altına düştüğü kesindir. Dağın yüksek kesimlerindeki kar yağışları ve karın 3-4 ay yerde kalması bu durumun en önemli göstergesidir. Yine yaz aylarında ortalama sıcaklıklar, ovadaki meteoroloji istasyonlarına göre düşüktür. Dağın 1000 m'nin üzerindeki kesimlerinde genel olarak sıcaklık 22^0C altına düşmektedir. Dağın en yüksek kesimlerini oluşturan Mığırtepe (2240) ve Koyunmeletendazı T. (2168) civarında Temmuz ayı ortalama sıcaklığı 18^0C'in altına düşmektedir (Şekil 2, 3, 4, 5, Tablo 2).

Amanos Dağları'nın doğusu ve batısındaki istasyonlarda, yıl içerisindeki termik genlik açısından, en sıcak ile en soğuk ay ortalamaları arasındaki farklar açısından önemli değişiklikler gözlenmektedir. Denizel etkilere açık dağın batısındaki istasyonlarda yıllık amplitud, 16-18 derece arasında iken; denizel etkilere kapalı olan doğu yamaçtaki istasyonlarda ise yıllık amplitud 22 derecedir. Bu durum dağlık kütlenin denizel etkilerin iç kısımlara sokulmasını engellemesinden ve kısmen doğudaki mukayese istasyonlarının yükseltisinden kaynaklanmaktadır (Tablo 1).

	En Sıcak Ay Ort. (^{0}C)		En Soğuk Ay Ort. (^{0}C)		Sıcaklık Farkı
Osmaniye (120 m)	Ağustos	28.3	Ocak	8.5	19.8
Erzin (150 m)	Ağustos	27.9	Ocak	9.1	18.8
Dörtyol (28 m)	Ağustos	28.0	Ocak	9.9	18.1
İskenderun (35 m)	Ağustos	28.4	Ocak	11.8	16.6
İslâhiye (518 m)	Tem. Ağust	27.9	Ocak	5.3	22.6
Hassa (450 m)	Temmuz	29.0	Ocak	6.4	22.6
Kırıkhan (190m)	Temmuz	30.4	Ocak	8.2	22.2

Tablo 1. İnceleme Alanı Çevresindeki Meteoroloji İstasyonlarında En Sıcak-Soğuk Aylar Termik Genlik

Sahanın sıcaklık koşullarının ortaya konmasında bir diğer önemli unsur, ortalama yüksek ve düşük sıcaklıklardır. Mukayese istasyonlarında ortalama düşük sıcaklıklar kış dönemini temsilen Ocak ayında 1.9-8.7^0 C arasında değişirken; yaz dönemini temsilen Temmuz ayında 22.1-25.0^0 C arasında değişmektedir. Ortalama düşük sıcaklıklarda dikkati çeken unsur, dağın doğuya bakan kesimindeki istasyonlar ile batıda denize bakan istasyonlar arsasındaki farktır. Ocak ayı düşük sıcaklık ortalaması doğuya bakan istasyonlarda; 1.9-4.4^{0}C arasında değişirken (İslâhiye: 1.9, Hassa: 3.4 Kırıkhan: 4.4 ^{0}C) batı yamaçta yer alan istasyonlarda 4.7-8.7^{0}C arasında değişmektedir (Osmaniye: 3.2, Erzin: 4.7, Dörtyol: 5.8, İskenderun: 8.7 ^{0}C). Yine Temmuz ayı düşük sıcaklık ortalaması doğuya bakan istasyonlarda (İslâhiye:22.1, Hassa: 22.1 Kırıkhan: 22.6^{0}C) 22.0^{0}C civarında iken batı yamaçta yer alan istasyonlarda 22-25^{0}C arasında değişmektedir (Osmaniye: 22.4, Erzin: 22.90, Dörtyol: 23.0, İskenderun: 25.0^0 C).

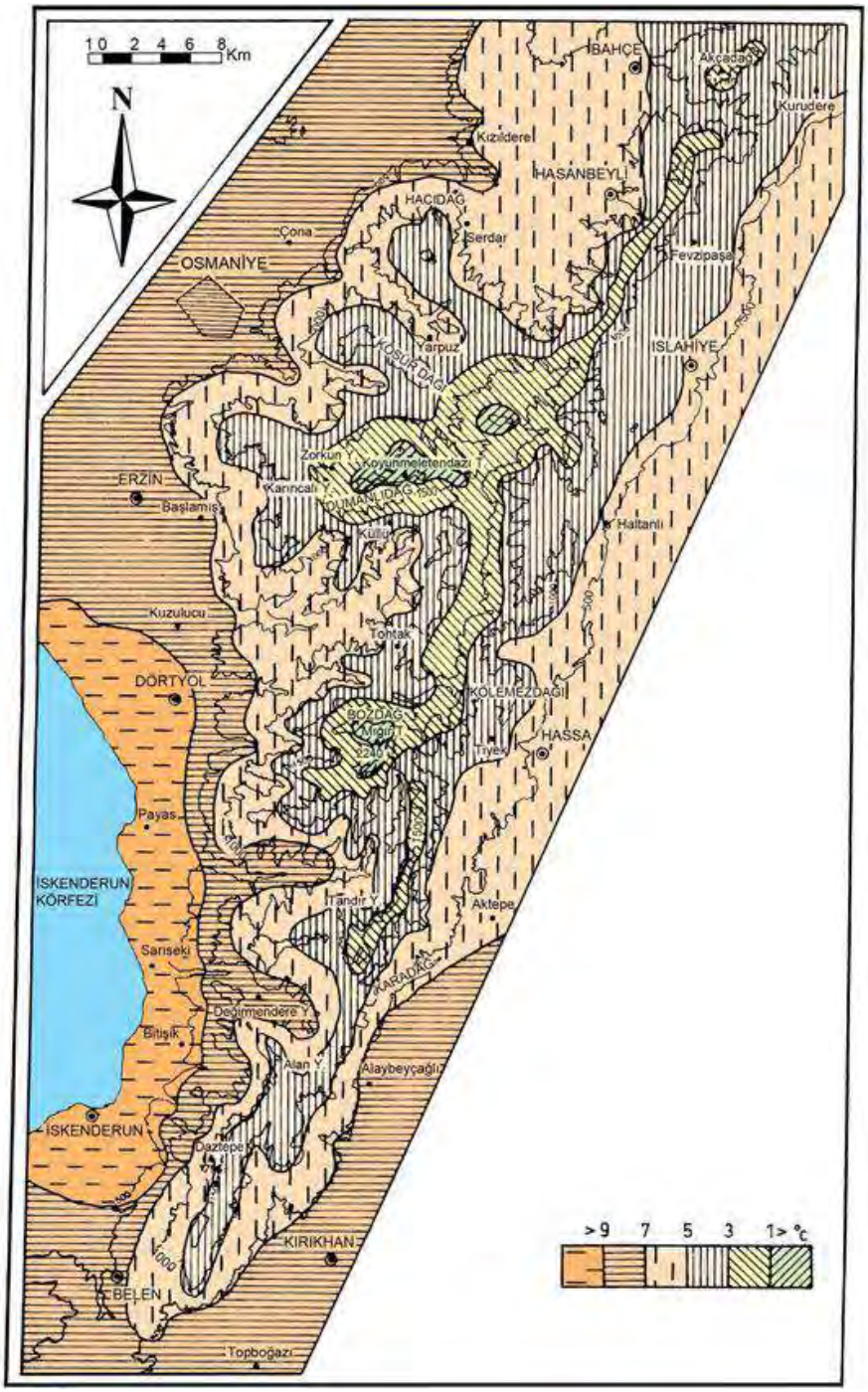
İnceleme alanı çevresindeki meteoroloji istasyonlarında kış mevsimini temsilen Ocak ayı ortalama yüksek sıcaklığı 9.4-15.4^{0}C aralığında iken; yaz mevsimini temsilen temmuz ayında 30.6-37.0^{0}C civarındadır. Burada dikkat çeken unsur yine, dağın doğusundaki istasyonlar ile batındaki istasyonlardaki farktır. Doğudaki istasyonlarda, Ocak ayı ortalama yüksek sıcaklığı 9-12^{0}C civarında iken (İslâhiye: 9.4, Hassa: 9.8 Kırıkhan: 12.3^{0}C); batıdaki istasyonlarda 15.0^{0}C civarında (Osmaniye: 14.6, Erzin: 15.0, Dörtyol: 15.2, İskenderun: 15.4) ^{0}C); Temmuz ayında ise doğudaki istasyonlarda ortalama yüksek sıcaklıklar 34-37^{0}C civarında iken (İslâhiye: 34.3, Hassa: 35.4 Kırıkhan: 37.0^{0}C) batıdaki istasyonlarda 30-33^{0}C civarındadır (Osmaniye: 33.5, Erzin: 32.4, Dörtyol: 31.3, İskenderun: 30.6^{0}C). Bu durum ancak denizel etkilerin dağın doğusunda azalmasıyla açıklanabilir. Batıdaki istasyonlarda denizel etkilere bağlı olarak yazın aşırı ısınma kışın ise aşırı soğuma olmamakta; buna karşılık Amanos Dağları'nın denizel etkilere engel olmasına bağlı olarak doğu kesimde ortalama yüksek ve düşük sıcaklıklar arasındaki fark artmakta batıdaki istasyonlara kıyasla ısınma ve soğumada artış görülmektedir (Şekil 2, 3, 4, 5, Tablo 2).

İnceleme alanı çevresindeki istasyonlarında ekstrem sıcaklıkların dağılışında önemli farklılıklar görülür. Bu durum sahayı etkisi altına alan hava kütleleri ile açıklanabilir. İnceleme alanı kışın polar ve tropikal hava kütlelerinin dönerek hareket ettiği bir alan dâhilinde olduğundan, kışın, sıcaklıklar zaman zaman 18.0–20.0^{0}C kadar çıkabilir. Yazın ise tamamen tropikal hava kütlelerinin etkisi altına giren bölgede en yüksek sıcaklıklar 38-45^{0}C arasında olabilmektedir (Tablo 3).

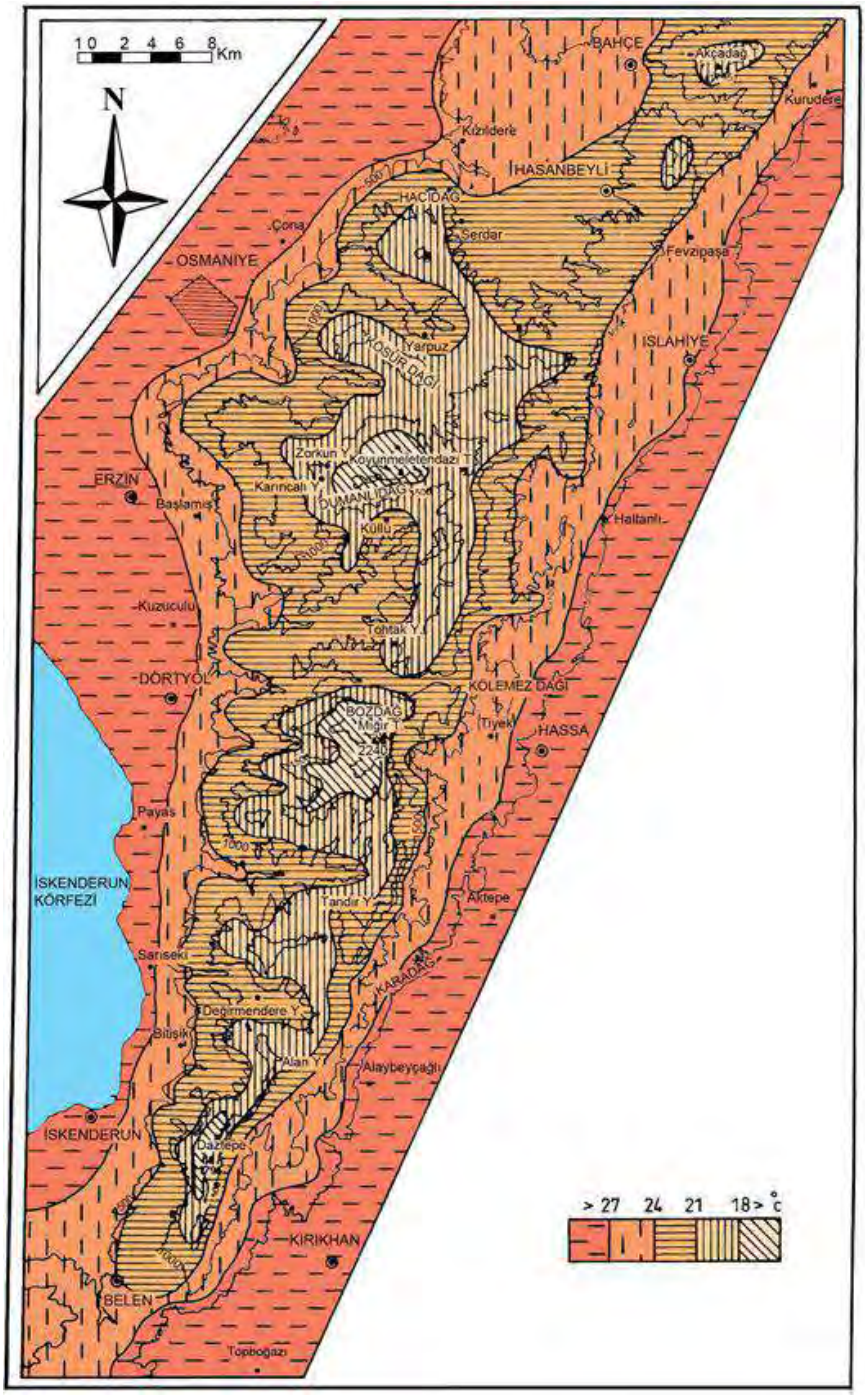
İnceleme alanı çevresindeki meteoroloji istasyonlarında genel olarak Aralık, Ocak ve Şubat aylarında nadiren de Kasım ve Mart aylarında, sıcaklığın 0^{0}C'in altına düştüğü donlu günler yaşanır. Söz konusu istasyonlarda donlu gün sayısı 0,2 (İskenderun) ila 21,2 (İslâhiye) arasında değişir. Ancak yükseltinin artmasına bağlı olarak, inceleme alanında donlu gün sayısının artması son derece doğaldır. İstasyonlarının Ocak ayı ortalama düşük sıcaklıkları incelendiğinde ortalama sıcaklıkların 1.9^{0}C ila 8.7 ^{0}C arasında değiştiği görülür (İslâhiye: 1.9, Hassa: 3.4, Kırıkhan: 4.4, Osmaniye: 3.2, Erzin: 4.7, Dörtyol: 5.8, İskenderun: 8,7^{0}C).

Bu sıcaklık değerlerinden yola çıkılarak yapılacak enterpolasyonda dağlık kütle üzerinde sıcaklıkların 0^{0}C'in altına düşeceği ve donlu gün sayısının çok daha fazla olacağı muhakkaktır. Örneğin İslâhiye'nin (518m) Ocak ayı ortalama düşük sıcaklığı 1.9^{0}C iken 1000 metre yükseklikte ortalama düşük sıcaklık 0^{0}C, 1500 metre yükseklikte -2.0^{0}C, 2000 metre yükseklikte -4.0^{0}C olur (Şekil 2, 3, 4, 5, Tablo 2).

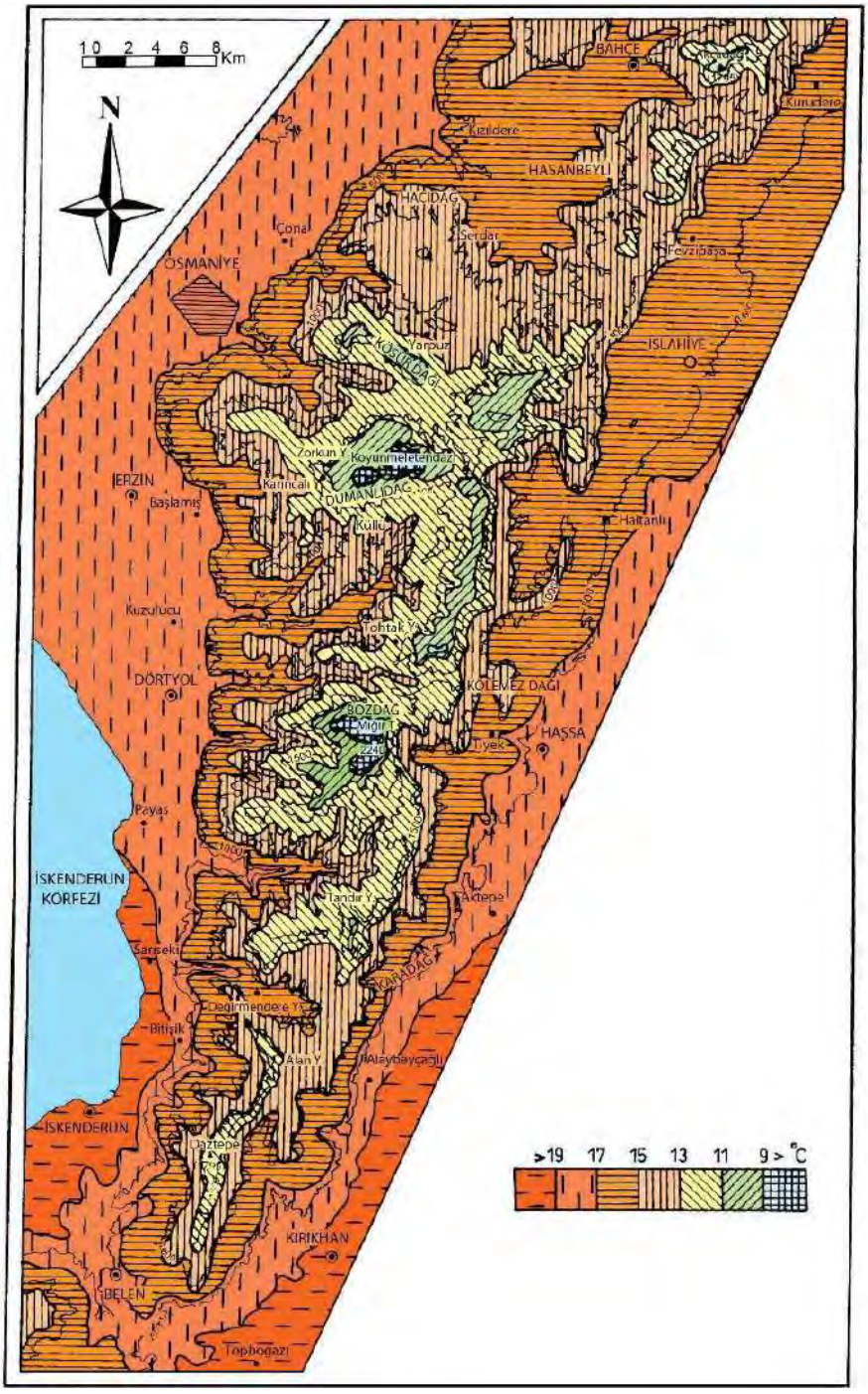
Sıcaklık koşullarının yükseltiye bağlı değişimi yükseltiye bağlı olarak bitki kuşaklarının oluşmasına, toprağın fiziksel ve kimyasal özelliklerinin değişmesine neden olmuştur. Hava sıcaklığının doğal ortam, insan sağlığı ve faaliyetleri açısından önemi büyüktür (Sungur, 1978). Özellikle inceleme alanının yüksek kesimlerinde yaz sıcaklıklarının fazla yükselmemesi, ovaya göre düşük sıcaklık ve nem koşulları, yaz döneminin bunaltıcı sıcaklarından kaçan insanların yayla yerleşmeleri kurmalarına neden olmuştur. Nitekim inceleme alanı çevresinde, ovada yer alan yerleşmelerde, yaz döneminde özellikle Temmuz ve Ağustos aylarında aylık ortalama sıcaklıklar 27-30 derece, ortalama yüksek sıcaklıklar 33-37 derece arasında değişmektedir. Aynı dönemde yayla yerleşmelerinde ise yaklaşık ortalama sıcaklık 18-24 derece arasında değişmektedir (Tablo 2).



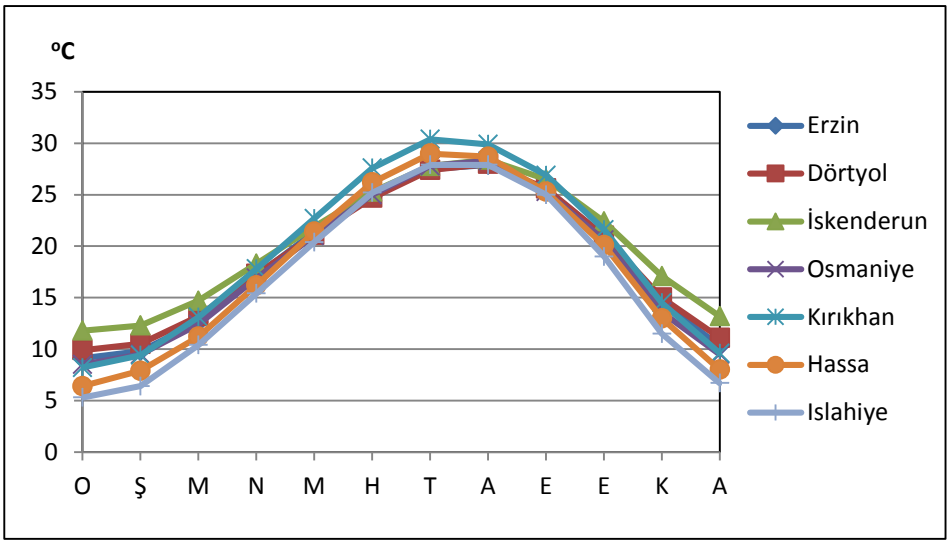
Şekil 2. Amanos Dağları'nın Orta Kesiminin Ocak Ayı Ortalama Sıcaklık Haritası



Şekil 3. Amanos Dağları'nın Orta Kesiminin Temmuz Ayı Ortalama Sıcaklık Haritası



Şekil 4. Amanos Dağları'nın Orta Kesiminin Yıllık Ortalama Sıcaklık Haritası



Şekil 5. Amanos Dağları ve Yakın Çevresindeki İstasyonların Sıcaklık Rejim Diyagramları

	Yükselti (m)	H	T	A
Zorkun Yaylası	1550	16.5	19.3	19.8
Karıncalı Yaylası	1600	15.5	18.2	18.6
Topaktaş Yaylası	1300	17.1	19.8	20.4
Değirmendere Yay.	1000	15.7	18.2	18.4
Atik Yaylası	850	21.5	23.7	24.4
Alan Yaylası	1150	21.9	24.7	24.2
Çardak Yaylası	1550	19.6	22.4	22.1
Hınzır Yaylası	1450	19.7	22.4	22.4

Tablo 2. İnceleme Alanında Bazı Yayla Yerleşmelerinin Enterpolasyonla Belirlenmiş Yaz Mevsimi Ortalama Sıcaklıkları

2.2. Basınç ve Rüzgârlar

2.2.1. Basınç Durumu

Yeryüzünde hava sirkülâsyonu ve rüzgâr koşulları üzerinde, basınç oldukça önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle çalışma alanında rüzgâr durumuna girilmeden önce genel basınç koşullarının ortaya konmasında yarar vardır.

Çalışma alanı çevresinde basınç ölçümü yapan meteoroloji istasyonlarının, aylık ortalamaları, basıncın yıl içerisindeki durumu incelendiğinde, ortalama basıncın yıl içerisindeki değişiminin düzenli bir grafik çizdiği görülür. Söz konusu istasyonlarda basınç, Ekim ila Mart arasındaki dönemde yükselmekte; Nisan-Eylül arasındaki yaz döneminde ise düşmektedir.

ERZİN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	9,1	9,8	12,6	17,1	21,4	24,8	27,5	27,9	25,5	21,0	14,6	10,3	18,5
Ort. Yüks. Sıcaklık	15,0	15,9	18,4	23,0	27,3	30,4	32,4	33,1	31,8	28,2	21,5	16,0	24,4
Ort. Düş. Sıcaklık	4,7	5,2	7,8	12,0	15,8	19,5	22,9	23,3	20,2	15,6	9,7	6,2	13,6
En Yüks. Sıcaklık	22,1	26,0	29,0	36,0	41,6	40,8	40,7	42,2	41,8	38,0	31,6	23,6	42,2
En Düşük Sıcaklık	-5,0	-5,3	-2,2	0,6	7,0	13,3	16,6	16,1	9,6	7,0	-1,6	-3,4	-5,3
DÖRTYOL	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	9,9	10,5	13,2	17,3	21,1	24,7	27,4	28,0	25,6	21,0	15,0	11,1	18,7
Ort. Yüks. Sıcaklık	15,2	16,0	18,7	22,6	26,1	28,9	31,3	32,0	31,0	27,5	21,5	16,7	24,0
Ort. Düş. Sıcaklık	5,8	6,2	8,7	12,4	15,9	19,6	23,0	23,7	20,8	16,2	10,5	7,1	14,2
En Yüks. Sıcaklık	21,9	24,4	30,6	35,3	39,7	39,4	40,2	40,9	41,6	38,3	30,6	26,6	41,6
En Düşük Sıcaklık	-4,5	-5,0	-3,5	0,8	7,6	13,1	17,0	16,0	11,2	5,7	-0,5	-3,4	-5,0
İSKENDERUN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	11,8	12,3	14,7	18,3	21,9	25,3	27,8	28,4	26,5	22,4	17,1	13,2	20,0
Ort. Yüks. Sıcaklık	15,4	16,0	18,5	22,3	25,4	28,3	30,6	31,3	30,2	27,0	21,5	16,9	23,6
Ort. Düş. Sıcaklık	8,7	8,9	11,2	14,7	18,3	21,9	25,0	25,6	23,2	18,8	13,6	10,2	16,7
En Yüks. Sıcaklık	22,4	26,4	31,7	36,0	40,0	37,2	36,5	38,8	40,0	37,4	31,2	25,2	40,0
En Düşük Sıcaklık	-0,8	-0,3	0,4	5,1	11,2	14,8	2,5	18,6	15,4	2,5	2,4	0,8	-0,8
OSMANİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	8,5	9,5	12,4	16,9	21,0	25,0	27,8	28,3	25,3	20,6	13,6	9,5	18,2
Ort. Yüks. Sıcaklık	14,6	15,6	18,5	23,3	27,6	31,3	33,5	34,2	32,0	27,9	21,0	15,7	24,6
Ort. Düş. Sıcaklık	3,2	3,9	6,6	10,8	14,6	18,6	22,4	22,9	19,0	14,2	7,7	4,5	12,4
En Yüks. Sıcaklık	23,7	26,2	30,2	36,5	41,7	40,6	42,8	42,0	41,2	38,3	31,0	25,6	42,8
En Düşük Sıcaklık	-8,5	-6,8	-4,0	0,1	4,6	11,5	15,0	15,0	7,8	4,1	-4,5	-5,4	-8,5
KIRIKHAN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	8,2	9,4	13,1	17,8	22,7	27,6	30,4	29,9	26,9	21,6	14,5	9,6	19,3
Ort. Yüks. Sıcaklık	12,3	14,0	18,6	24,0	29,4	34,2	37,0	36,8	34,0	28,7	20,4	13,8	25,3
Ort. Düş. Sıcaklık	4,4	4,9	7,6	11,5	15,5	19,8	22,6	22,6	19,3	14,9	9,2	5,7	13,2
En Yüks. Sıcaklık	20,4	24,0	30,0	38,0	42,0	42,6	45,4	44,9	41,9	38,6	31,0	23,2	45,4
En Düşük Sıcaklık	-5,1	-5,1	-4,1	1,0	5,4	12,8	15,9	15,0	10,0	3,0	-2,4	-4,8	-5,1
HASSA	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	6,4	7,9	11,2	16,2	21,4	26,2	29,0	28,7	25,3	20,1	13,0	8,0	17,8
Ort. Yüks. Sıcaklık	9,8	11,7	15,7	21,5	27,4	32,4	35,4	35,3	32,0	26,0	17,7	11,3	23,0
Ort. Düş. Sıcaklık	3,4	4,2	6,8	11,0	15,1	19,1	22,1	22,1	19,1	15,0	9,0	5,0	12,7
En Yüks. Sıcaklık	18,2	21,2	26,2	34,1	38,9	40,4	44,3	45,0	40,3	36,7	28,3	19,4	45,0
En Düşük Sıcaklık	-5,4	-7,0	-3,4	0,5	7,3	10,3	15,8	12,4	9,4	4,6	-2,0	-5,8	-7,0
ISLAHİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Sıcaklık	5,3	6,4	10,4	15,4	20,4	25,2	27,9	27,9	25,0	19,0	11,5	6,7	16,8
Ort. Yüks. Sıcaklık	9,4	11,0	15,7	21,1	26,7	31,5	34,3	34,6	32,1	26,1	17,6	11,0	22,6
Ort. Düş. Sıcaklık	1,9	2,6	5,8	10,1	14,2	19,0	22,1	22,2	18,6	13,4	7,1	3,3	11,7
En Yüks. Sıcaklık	17,5	21,7	26,4	34,0	39,4	42,2	43,5	45,4	40,4	37,0	28,8	21,7	45,4
En Düşük Sıcaklık	-6,4	-8,4	-7,4	-3,0	5,5	10,6	15,0	15,0	9,8	3,6	-3,6	-8,0	-8,4

Tablo 3. İnceleme Alanı Çevresindeki Bazı İstasyomların Ortalama, EnYüksek ve En Düşük Sıcaklık Değerleri

Bu durum, inceleme alanını etkileyen hava kütlelerinin veya sahayı etkileyen genel basınç koşullarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Nitekim inceleme alanı ve çevresinde, kış döneminde, kontinental polar hava kütlesi ile tropikal hava kütlesinin zaman karşılaştığı ve frontal faaliyetlerin

ortaya çıktığı görülür. Bu dönemde frontal faaliyetlerin etkisi ile basınç koşullarında sık sık değişimler söz konusudur. Kış dönemindeki bu kararsızlık durumu Nisan ayından itibaren ortadan kalkmaya başlar (Koçman, 1989). Havaların ısınmasıyla birlikte inceleme alanı tropikal hava kütlesinin etkisi altına girer ve bu dönemde genel basınç koşullarında kış aylarına göre düşüş kaydedilir. Temmuz Ağustos ayları basıncın en düşük olduğu aylar olarak karşımıza çıkar. Ancak yaz döneminde İskenderun Körfezi ile dağın doğusundaki Antakya-Maraş Grabeni ve Gaziantep platoları arasında lokal basınç farkları oluşur (Tablo 4).

İnceleme alanı çevresindeki istasyonların ekstrem basınç değerlerinin yıl içerisindeki durumu ve genlik, sahadaki basınç koşulları hakkında oldukça önemli ipuçları verir. Sahada Ekim'den Nisan'a kadar olan dönemde genlik fazla; Nisan-Eylül arasındaki dönemde ise nispeten daha az ve hava şartları daha stabildir. Ancak yaz döneminde lokal basınç koşulları rol oynamaktadır.

Amanos Dağları İskenderun Körfezi ile Amik Ovası arasında 2000 metreyi aşan yükseltisi ile basınç koşulları açısından, lokal bir merkez durumundadır. Zira dağlık kütle üzerinde günlük ve mevsimlik sıcaklık koşullarındaki değişimler, sahanın zaman zaman termik kökenli basınç merkezi haline dönüşmesine neden olmakta bu durum inceleme alanı ve çevresindeki hava sirkülâsyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Şöyle ki inceleme alanının yüksek kesimlerinde, kışın aşırı soğuyan hava, sahada lokal termik yüksek basınç merkezinin oluşmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde yaz mevsiminde İskenderun Körfezi ve Amik Ovası aşırı derecede ısınırken, dağın yüksek kesimlerinde nispeten daha serin yaz yaşanması, özellikle akşamları sahada yine termik kökenli yüksek basınç koşullarının oluşmasına neden olur.

2.2.2. Rüzgârlar

Araştırma alanındaki mevcut basınç koşulları ve bu koşulların yıl içerisindeki durumu doğrudan doğruya rüzgâr frekansı ve hâkim rüzgâr yönü üzerinde belirleyici olmakla birlikte, kara ve denizlerin dağılışı ve genel topoğrafik şartlar, rüzgârlar üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. İnceleme alanının rüzgâr özelliklerini ortaya koymak için rüzgâr gülü diyagramlarından ve Rubinstein'in formülünden yararlanılmıştır.

Amanos Dağları ve yakın çevresi batı rüzgârlarının etki alanı içerisinde yer almakla birlikte, sahayı etkisi altına alan hava kütleleri, hâkim rüzgâr yönünü belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İnceleme alanı kış döneminde kuzeyden alanını genişleten polar hava kütlesi ile güneyden sokulan tropikal hava kütlelerinin etkisi altına girmektedir. Bu dönemde kuzeydeki yüksek basınç alanından güneyde Doğu Akdeniz üzerindeki alçak basınç alanına doğru olan genel sirkülasyon nedeni ile hâkim rüzgâr yönü kuzey sektörlü olmaktadır. Kırıkhan, İslâhiye, Dörtyol istasyonlarının rüzgâr gülü diyagramlarında bu durum çok belirgin olarak kendisini göstermektedir. İskenderun'da, diğer istasyonlardan farklı olarak hâkim rüzgâr yönü güney sektördendir. Bu durum Amik Ovası ile İskenderun Körfezi arasında adeta bir boğaz konumunda bulunan Belen geçidine kanalize olan rüzgârlarla ilişkilidir. Yaz döneminde Anadolu'nun iç kesimlerinde ısınmaya bağlı olarak termik alçak basınç merkezi oluşurken, Akdeniz üzerinde nispeten termik yüksek basınç oluşur. Buna bağlı olarak mukayese istasyonlarının genelinde yaz döneminde batı sektörden esen rüzgârların etkinlik kazandığı görülür. Nitekim bu durum Dörtyol, İskenderun, İslâhiye'ye ait rüzgâr gülü diyagramlarında oldukça belirgin bir şekilde görülebilmektedir (Şekil 6).

DÖRTYOL	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Basınç	1014,1	1012,4	1010,6	1008,8	1007,8	1005,3	1002,4	1003,5	1007,4	1010,9	1013,8	1014,6	1009,3
En Yüksek Basınç	1030,9	1027,8	1024,3	1021,6	1019,2	1014,3	1009,8	1010,8	1018,1	1022,6	1025,4	1030,2	1030,0
En Düşük Basınç	994,2	989,7	987,2	992,8	995,7	993,5	993,6	996,3	999,0	1000,0	994,6	994,9	987,2
Genlik	36,7	38,1	37,1	28,8	23,5	20,8	16,2	14,5	19,1	22,6	30,5	35,3	42,8
İSKENDERUN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Basınç	1018,0	1016,4	1014,7	1012,7	1011,7	1009,1	1006,0	1006,9	1010,9	1014,5	1017,3	1018,2	1013,0
En Yüksek Basınç	1035,2	1031,1	1028,3	1025,5	1021,5	1017,0	1013,2	1012,6	1020,3	1025,4	1028,6	1032,2	1035,0
En Düşük Basınç	997,1	994,5	991,3	998,4	998,8	997,8	997,8	1001,0	1002,1	1003,2	997,6	998,7	991,3
Genlik	38,1	36,6	37,0	27,1	22,7	19,2	15,4	11,6	18,2	22,2	31,0	33,5	43,7
OSMANİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Basınç	1003,4	1002,6	1002,0	999,2	997,8	995,5	992,2	992,8	997,9	1001,2	1004,8	1006,9	999,7
En Yüksek Basınç	1014,1	1013,3	1014,9	1013,0	1005,6	1003,8	998,0	998,2	1004,4	1012,7	1017,1	1018,0	1018,0
En Düşük Basınç	983,6	985,4	983,9	986,9	986,5	986,4	984,4	986,7	989,3	988,6	987,7	986,1	983,6
Genlik	30,5	27,9	31,0	26,1	19,1	17,4	13,6	11,5	15,1	24,1	29,4	31,9	34,4
ISLAHİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ort. Basınç	957,8	956,0	954,4	952,7	951,8	949,2	946,4	947,6	951,6	955,7	958,0	958,6	953,3
En Yüksek Basınç	971,0	970,0	969,8	963,6	961,5	957,3	953,1	955,6	958,3	967,0	969,7	971,0	971,0
En Düşük Basınç	938,1	936,5	936,8	937,6	940,9	938,6	939,7	940,4	944,8	944,7	936,9	940,7	936,5
Genlik	32,9	33,5	33,0	26,0	20,6	18,7	13,4	15,2	13,6	22,3	32,8	30,3	31,5

Tablo 4. İnceleme Alanı Çevresindeki İstasyonların Hava Basıncı ve Genlik Değerleri (Kaynak: D.M.İ.G.M.)

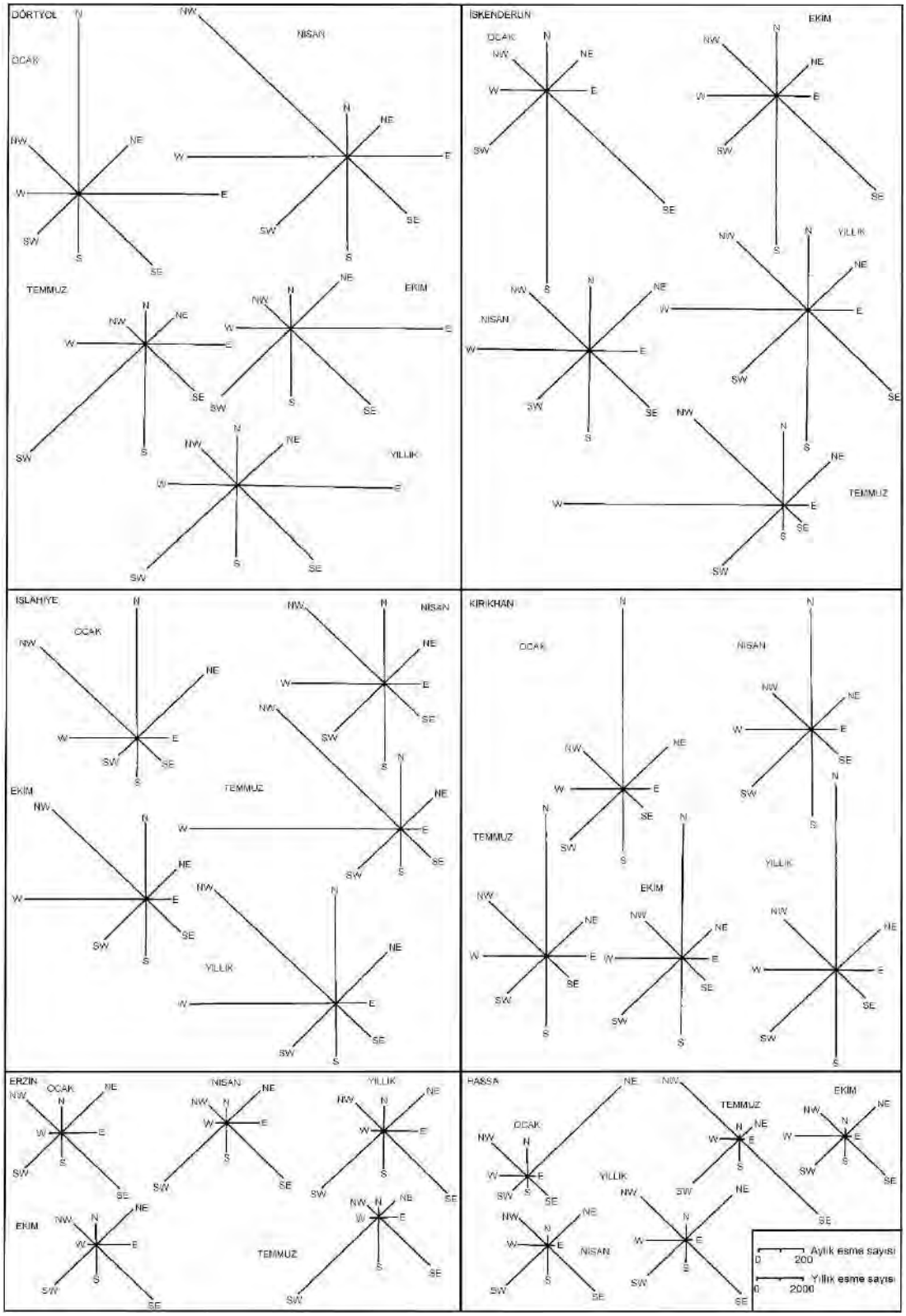
İnceleme alanının batısında yer alan Erzin, Dörtyol, İskenderun ve hatta kısmen de olsa Kırıkhan istasyonlarının rüzgâr gülü diyagramları ve hâkim rüzgâr yönleri incelendiğinde, kış ve sonbahar mevsimlerinde rüzgârların daha çok doğu sektörden estiği; ilkbahar ve yazın ise batı sektörden estiği görülür. Rüzgârın mevsimsel olarak zıt yönlerden esmesi, muson rüzgârlarını çağrıştırmaktadır. Ancak muson rüzgârları genel olarak, mevsimlik yön değişimi gösteren rüzgâr sistemleri için kullanılsaydı; ülkemizde Akdeniz kıyıları ve özellikle Mersin çevresi, İskenderun Körfezi ve Hatay civarındaki bu rüzgârlar muson sistemi içerisinde değerlendirilirdi (Erinç 1960). İskenderun Körfezi ile Antakya Maraş grabeni ve Gaziantep Platosu arasında oluşan lokal basınç farkı, ilkbahar-yaz ve sonbahar-kış dönemlerinde rüzgâr yönünün farklılaşmasına neden olmaktadır. Sonbahar-kış döneminde Gaziantep Platosu ve Amanos Dağları üzerinde nispeten yüksek basınç, İskenderun Körfezi üzerinde ise nispeten alçak basınç oluşmakta bu nedenle sonbahar kış döneminde rüzgâr doğu sektörden esmektedir. Buna karşılık ilkbahar- yaz döneminde Antakya-Maraş grabeni ve Gaziantep Platosu üzerinde nispeten alçak basınç oluşurken; İskenderun

Körfezi'nde nispeten yüksek basınç koşulları oluşmakta, bu durum batı sektörlü rüzgârların etkili olmasına neden olmaktadır. Buna ek olarak yaz döneminde ülkemizde etkili olan eteziyen, lokal basınç koşullarının etkisini güçlendirerek batı sektörden esen rüzgârların etkinliğini daha da arttırmaktadır.

Amanos dağları çevresindeki meteoroloji istasyonlarının Rubinstein formülüne göre hâkim rüzgâr yönleri incelendiğinde (Dönmez, 1979) Erzin, İskenderun ve Hassa da yılın genelinde hâkim rüzgâr yönünün SE olup; havanın Erzin'de Deliçay vadisine, İskenderun'da ise Belen geçidine kanalize olması bu durumun nedenini oluşturmaktadır. Amanos Dağları'nın doğusunda uzanan Antakya Maraş grabeni, Anadolu'nun iç kesimleri ile Akdeniz arasında hava sirkülâsyonuna imkân veren önemli bir tektonik oluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu oluk içerisinde yer alan Kırıkhan'da hâkim rüzgâr yönü SW iken aynı rüzgâr Hassa civarında SE'den esmektedir. Hasanbeyli-Fevzipaşa arasındaki bölgede kabaca NW-SE yönünde uzanan vadilere kanalize olan hava İslâhiye'de hâkim rüzgâr yönün NW olmasını sağlamıştır. Dörtyol'da farklı mevsimlerde hâkim rüzgâr yönünün basınç koşullarına ve topoğrafik özelliklere göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir (Tablo 5). İnceleme alanı civarında, akarsu vadileri ve tektonik olukların hâkim rüzgâr yönü üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (Tablo 5, Şekil 6).

Amanos Dağları, çevresindeki alçak alanlara göre gün içerisinde farklı ısınma ve soğuma özelliklerine sahiptir. Yazın gündüzleri dağın yüksek kesimlerinde termik alçak basınç, geceleri ise termik yüksek basınç oluşmakta bu durum özellikle yaz mevsiminde dağ ve vadi meltemlerinin oluşmasına imkân vermektedir. Yazın özellikle geceleri dağdan ovaya doğru esen rüzgârlar yaz sıcaklarının olumsuz etkisini az da olsa hafifletmektedir. Bunun yanında dağın batıya bakan yamaçlarında özellikle yaz mevsiminde denizden karaya doğru esen nemli rüzgârlar yamaç boyunca yükselerek soğumakta sis ve yamaç yağışlarının oluşmasını sağlamaktadırlar. Nitekim Erzin, İskenderun, Dörtyol'un rüzgâr gülü diyagramları incelendiğinde Nisan ve Temmuz aylarında batı sektörden esen rüzgârların önemli düzeyde olduğu görülür. Ancak yaz aylarında zemine yakın hava akımlarının daha çok genel sirkülâsyona ve dağların uzanış yönüne bağlı olarak oluşması, deniz ve kara melteminin etkisinin azalmasına neden olmuş, inceleme alanının batısında yer alan Erzin, Dörtyol, İskenderun'da bu durum gündüz kazanılan nemin gece de muhafaza edilmesine ve bu nedenle yazın geceleri de bunaltıcı sıcakların yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum yöre halkının yazın yaylalara gitmesini gerekli hale getirmiştir (İshakoğlu, 1999), (Tablo 5, Şekil 6).

Amanos Dağları, ülkemizin rüzgâr potansiyeli bakımından oldukça önemli yere sahiptir. Burada Amik Ovası ile İskenderun Körfezi arasında Belen Geçidi, Bahçe-Nurdağ arasındaki Arslanlıbel Geçidi çevresi ve Hasanbeyli-Fevzipaşa arasındaki bölge rüzgâr potansiyelinin oldukça yüksek olduğu alanlardır. Bu kesimlerde yıl boyu esen rüzgârlar ağaçlarda bayrak teşekkülüne sebep olmakta, ortam üzerinde kurutucu etki yaratmakta ve hatta karayolu ulaşımını zaman zaman olumsuz yönde etkilemektedir. Dağlık kütle üzerinde orman ve ağaç yetişme üst sınırının altında bitki örtüsünden yoksun tepeler mevcuttur. Yöre halkı tarafından "daz" olarak isimlendirilen bu çıplak tepelerde bitki örtüsü yokluğunda, antropojen etkilerden çok şiddetli rüzgârın kurutucu ve bitki gelişimini engelleyici etkisinin rolü oldukça büyüktür. Sahada Bahçe, Hasanbeyli ve Belen çevresinde rüzgâr enerji santrali bulunmaktadır.



Şekil 6. İnceleme Alanı Çevresindeki Meteoroloji İstasyonlarının Rüzgâr Gülü Diyagramı

		OCAK	NİSAN	TEMMUZ	EKİM	YILLIK
		Hâkim Rüz. Yön.	Hâkim Rüz. Yön.	Hâkim Rüz. Yön.	Hâkim Rüz. Yön.	Hâkim Rüz. Yön.
Erzin	1	S 62 E	S 46 E	S 23 W	S 52 E	S 44 E
	2	-	S 10 W	-	-	-
Dörtyol	1	S 76.5 E	N 72 W	S 31.5 W	N 85.5 E	S 66.6 E
	2	N 4.5 W	-	-	S 4 W	S 13.5 W
İskenderun	1	S 27.5 E	S 9 E	N 81 W	S 15.3 E	S 8 E
	2	-	N 72 W	-	-	N 85.5 W
Kırıkhan	1	S 31.5 W	S 27 W	N 10.4 W	S9.9 W	S 31.5 W
	2	N 1.8 E	N 4.5 W	-	N 6.2 W	N 4.5 W
Hassa	1	S 38 E	S 13.5 E	S 33.3 E	S 20.3 E	S 29 E
	2	N 36 E	-	N 65.7 W	S 63 W	N 76 W
İslâhiye	1	N 19.9 W	N 58.1 W	N 69.8 W	N 63 W	N 58.5 W
	2	-	-	-	-	-

Tablo 5. Rubinstein Formülüne Göre Mukayese İstasyonlarının Hâkim Rüzgâr Yönleri

2.3. Yağış, Buharlaşma

2.3.1. Yağış

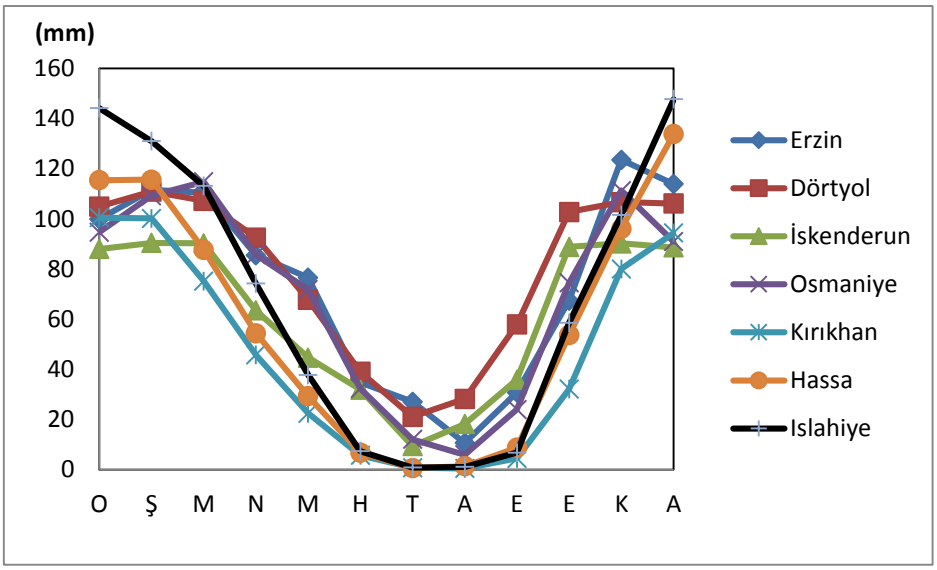
Amanos Dağları çevresindeki meteoroloji istasyonlarında yıllık ortalama yağış miktarı 562 mm ile 945 mm arasında değişmektedir. Ancak bu istasyonlardan çok daha yüksekte bulunan ve nemli hava kütlelerinin geçişi için önemli bir engel olan Amanos Dağları'nda yağış miktarı çok daha fazladır. Nitekim dağın batı yamaçlarındaki gür bitki örtüsü, Avrupa-Sibirya Fitocoğrafya bölgesine ait nemcil türler, zengin orman altı katı ve asit karakterli topraklar, bu durumu doğrulayan bulgulardır (Aytaç 2010), (Tablo 6 Şekil 9, 10, 11).

İnceleme alanı çevresindeki istasyonların yıllık ortalama yağış miktarları incelendiğinde, dağın batısı ile doğusundaki istasyonlarda yağış miktarları bakımından ciddi farklılıkların olduğu göze çarpar. Dağın batısında yer alan Dörtyol (945 mm) en çok yağışı alırken; Dörtyol'u, Erzin (892 mm), Osmaniye (827 mm) ve İskenderun (739 mm) izler. Buna karşılık nemli hava kütlelerinin geçişine engel olan dağın doğu yamacında ise yağış miktarı düşer. Burada İslâhiye (824 mm), Hassa (703 mm), Kırıkhan (562 mm) yağış alır (Tablo 6 Şekil 9, 10, 11,).

İnceleme alanı çevresindeki meteoroloji istasyonlarında yağışın aylara dağılımına bakıldığında en çok yağışın, dağın batısındaki istasyonlarda genel olarak Şubat-Mart aylarında düştüğü görülmekle beraber bu istasyonlardan Erzin'de diğer istasyonlardan farklı olarak en çok yağış Kasım ayında meydana gelmektedir. Dörtyol, İskenderun, Osmaniye istasyonlarında ise Kasım ayı Şubat ve Mart ayından sonra en çok yağışın meydana geldiği aydır. Buna karşılık dağın doğusundaki istasyonlarda ise en çok yağışın Aralık, Ocak ve Şubat aylarında düştüğü görülür. Bu istasyonlarda en çok yağışın meydana geldiği diğer ay Kasım'dır. Mukayese istasyonlarının hepsinde en az yağış Temmuz-Ağustos aylarında görülür (Şekil 7, Tablo 6).

İnceleme alanı çevresindeki meteoroloji istasyonlarının yağış rejimi ve yağışların mevsimlere dağılımı incelendiğinde, dağın doğusunda yer alan istasyonlar ile batısında yer alan istasyonların birbirlerinden oldukça farklı özellikler gösterdikleri görülmektedir. Amanos Dağları'nın batı eteğinde yer alan Erzin'de yaz yağışlarının payı %8 iken, dağın doğusunda yer alan istasyonlarda yaz yağışlarının oranı % 2'nin altındadır (İslâhiye: %1, Kırıkhan: %1). Bu durum yazın Akdeniz üzerinde oluşan yüksek basınç alanından, Anadolu'nun iç kesimlerinde oluşan alçak basınç alanına doğru esen nemli rüzgârlara ek olarak, yaz döneminde çalışma alanında etkili olan genel sirkülasyon koşulları ile açıklanabilir (Şekil 20).

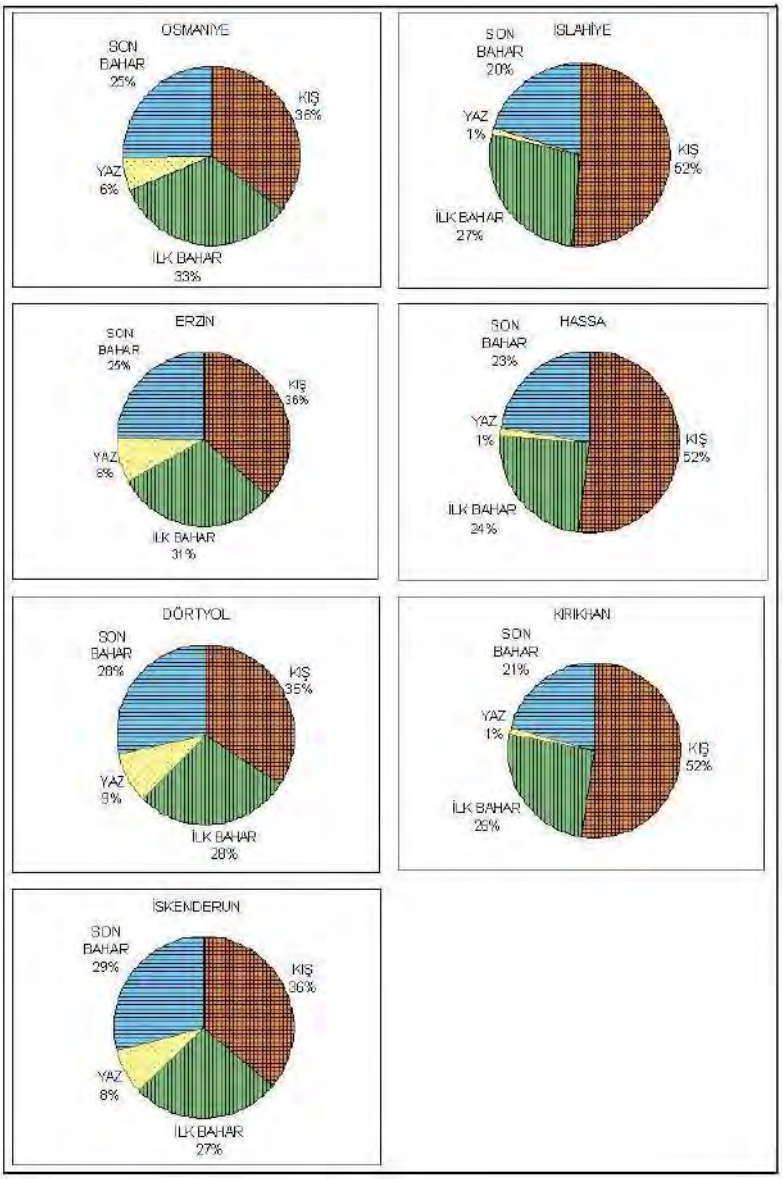
Çalışma sahası çevresindeki istasyonlarda en yağışlı mevsim kıştır. Ancak dağın batısında yer alan istasyonlar ile doğusunda yer alan istasyonlar arasında kış yağışlarının diğer mevsimlere göre oranında farklılıklar görülmektedir. Dağın doğusunda yer alan İslâhiye, Hassa ve Kırıkhan'da yıllık yağışın % 50'den biraz fazlası kış mevsiminde düşerken, Akdeniz'e kıyısı olan Osmaniye, Erzin, Dörtyol ve İskenderun'da yıllık yağışın % 50'den azı kış mevsiminde düşmektedir. İnceleme alanı ve çevresinde kış mevsiminden sonra en yağışlı mevsim ilkbahar olup yıllık yağışın kabaca %24-33ü' bu mevsimde düşer (Şekil 20) (Şekil 8).



Şekil 7. Mukayese İstasyonlarının Yağış Rejim Diyagramı

Amanos Dağları üzerinde herhangi bir rasat istasyonun bulunmamasından ötürü, dağlık kütle üzerindeki yağış miktarının hesaplanmasında Schreiber formülünden yararlanılmıştır (Ardel 1965). Yapılan hesaplamalara göre, dağın nemli rüzgârlara açık denize bakan yamaçlarında kabaca 1000 m yükseklikte 1250–1500 mm civarında yağış görülürken; aynı yüksekliklerde dağın güney ve doğuya bakan yamaçlarında yağış 750–1000 mm arasında değişmektedir. Dağın güney kesiminde (İskenderun-Belen civarı) yağış miktarının düşmesinde dağlık kütlenin alçalarak nemli hava kütlelerine engel teşkil etmemesi ve rüzgârın Belen Geçidine kanalize olması etkili iken; doğu yamaçta havanın alçalmaya ve bu arada ısınmaya başlaması etkilidir. Yine Amanos Dağları'nın denize bakan yüksek yamaçlarında kabaca 1500 metrenin üzerindeki alanlarda (Karıncalı Yaylası, Topaktaş Yaylası, Tohtak Yaylası, Küllü Köyü gibi) yıllık ortalama yağış miktarı 1750 mm'nin üzerine çıkmakta, Bozdağ ve Dumanlıdağ çevresinde yıllık ortalama yağış miktarı 2000 mm'ye ulaşmaktadır. Nitekim bu yüksekliklerde fazla yağış ve yıkanmaya bağlı olarak gelişmiş asit

karakterli kahverengi orman topraklarının varlığına ek olarak, oldukça geniş alanlarda yayılış gösteren sıcaklık isteği düşük, nem isteği yüksek Avrupa-Sibirya elementlerinin varlığı bu durumun en önemli kanıtıdır (Aytaç 2010) (Şekil 9, 10, 11).



Şekil 8. İskenderun ve Hassa İstasyonlarında Yağışların Mevsimlere Dağılışı

2.3.2. Kar Yağışları

İnceleme alanı çevresindeki istasyonlarda, kar yağışlı gün sayısı incelendiğinde Amanos Dağları'nın batısı ile doğusu arasında önemli farklılık olduğu gözlenir. Nitekim denizel etkilerin görüldüğü Erzin (0.1), Osmaniye (0.2), Dörtyol (0.2) ve İskenderun'da (0.0) yıl içerisinde kar yağışlı gün sayısı yok denecek kadar az iken; dağın doğu yamacında yer alan istasyonlarda Kırıkhan (1.1), Hassa (2.5), İslâhiye (5.4) olup; güneyden kuzeye doğru ve yükselti ve karasallığın artısına bağlı olarak kar yağışlı gün sayısı artmaktadır.

Çevredeki meteoroloji istasyonlarından oldukça yüksekte bulunan Amanos Dağları'nda gerek kar yağışlı gün sayısı, gerekse kar örtüsü kalınlığı ve karın yerde kalma süresi çok daha fazladır. Nitekim yöre halkı tarafından dağın yüksek kesimlerinde kışın yer yer kar örtüsü kalınlığının 2 metreyi bulduğu belirtilmektedir.

ERZİN (150m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	100	112	110	86	77	35	27	11	31	67	124	114	892,2
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	124	72	56	58	85	41	82	25	64	81	113	90	123,7
DÖRTYOL (28m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	105	111	107	93	68	39	21	28	58	103	107	106	945,0
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	93	90	63	69	93	112	81	80	105	99	82	83	112,4
İSKENDERUN (35m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	88	90	90	64	45	32	9	18	36	89	90	89	739,8
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	65	59	81	66	132	114	40	54	65	123	171	65	170,6
OSMANİYE (120m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	95	109	115	86	72	32	12	6	24	75	111	91	827,4
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	113	81	84	70	76	80	42	25	52	103	114	72	113,5
KIRIKHAN (190m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	101	100	75	46	23	6	1	1	5	32	80	94	562,2
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	55	48	76	50	39	32	19	8	28	61	56	84	83,8
HASSA (450m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	115	116	88	54	29	7	1	1	9	54	96	134	703,7
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	111	82	140	58	41	22	8	22	75	60	96	94	139,8
İSLAHİYE (518m)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yağış (mm)	144	131	113	74	38	7	1	1	7	59	102	148	824,1
Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (mm)	81	58	134	96	39	31	7	14	20	95	66	83	134,0

Tablo 6. İnceleme alanı çevresindeki meteoroloji istasyonlarının Ortalama ve Günlük En Yüksek Yağış Miktarı (Kaynak: D.M.İ.G.M.)

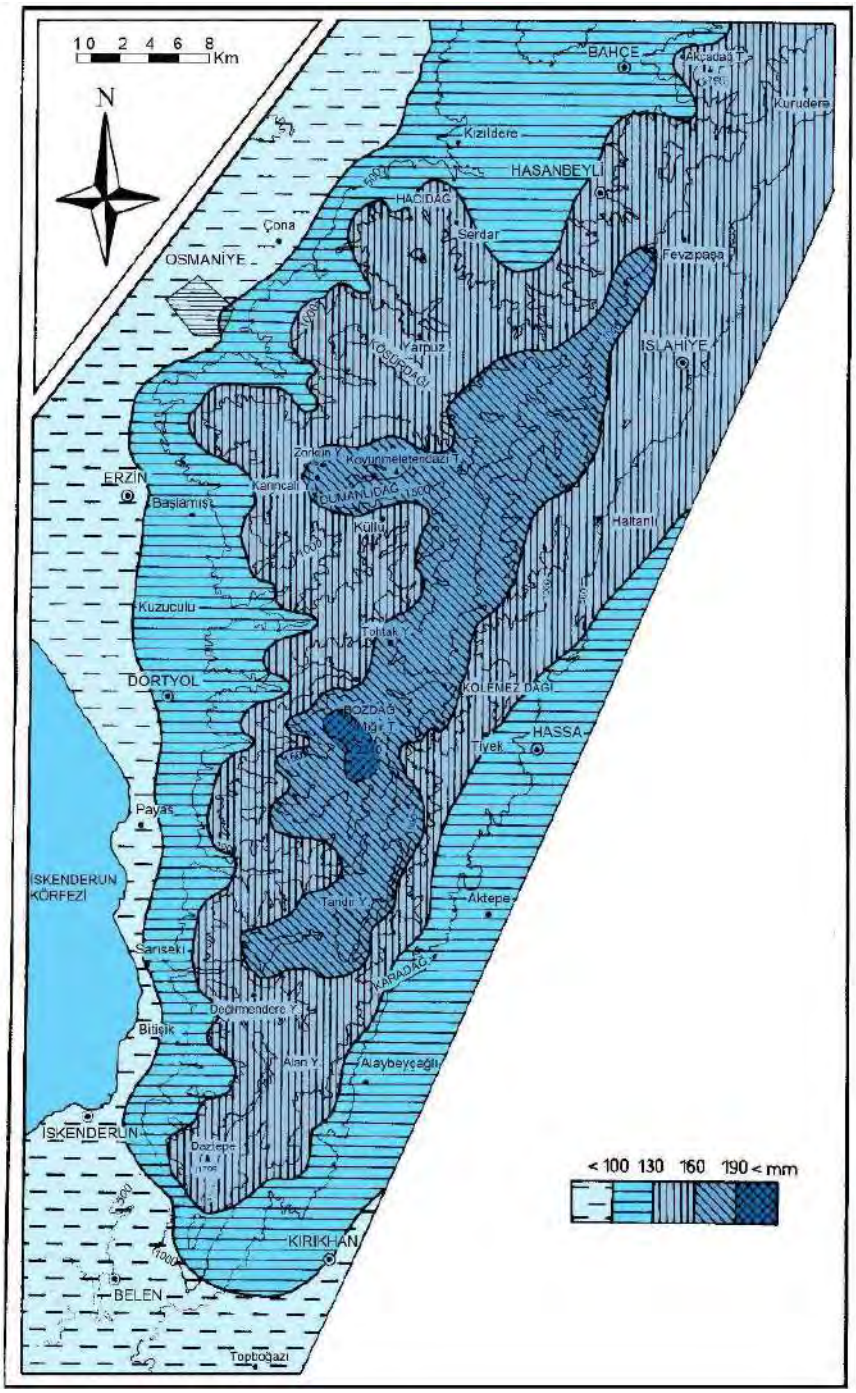
2.3.3. Bulutluluk

Bulutluluk, atmosferde su buharı ve nemliliğin göstergesi olduğu gibi, güneşlenme süresi, dolayısıyla yeryüzünün enerji bilânçosunu da doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur (Koçman, 1989). İnceleme alanı çevresindeki istasyonlarda yıllık ortalama bulutluluk 3.5 ila 4.5 arasında değişmektedir. Sahada bulutluluk durumu farklı mevsimlerdeki meteorolojik aktiviteye göre değişmekle beraber, Kasım ila Mart arasındaki dönemde bulutluluk yılın diğer aylarına göre daha

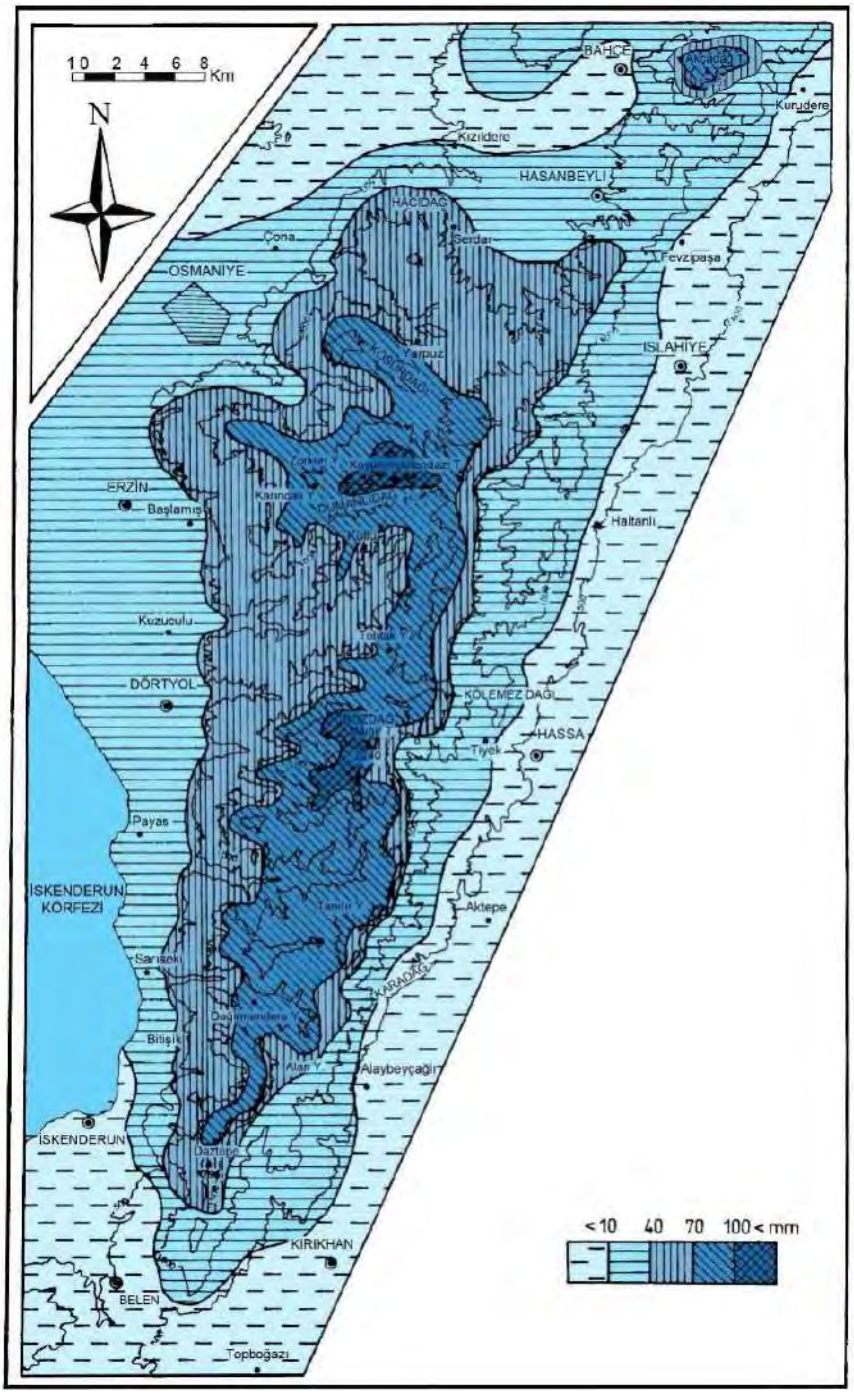
ERZİN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	5,1	5,2	5,4	5,4	4,2	3,5	4,4	3,8	3,1	3,7	4,4	5,7	4,5
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	8,4	6,5	6,6	5,1	9	10,4	7,7	9,1	12,3	11,3	9,9	6,7	103
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	14	14,4	15,9	17,1	17,9	15,6	16,6	19,6	17,1	16,6	13,6	14,3	193
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	8,6	7,4	8,5	7,8	4,1	2,2	3,9	2,4	0,6	3,1	6,6	10,1	65,3
DÖRTYOL	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	5,1	5,1	4,8	4,8	3,7	2,6	3,2	3,2	2,6	3,1	3,9	4,8	3,9
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	7,9	6,3	7,6	5,9	10,0	14,4	12,5	12,1	13,5	14,0	11,3	8,6	124,1
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	15,2	14,9	16,9	18,9	18,9	14,9	16,5	17,1	16,1	14,6	13,9	15,0	192,9
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	7,9	7,1	6,6	5,2	2,1	0,7	2,0	1,8	0,4	2,4	4,8	7,4	48,4
İSKENDERUN	O	Ş	M	N	0,0	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	5,0	5,0	4,8	4,8	3,8	2,8	3,3	3,3	2,8	3,1	3,8	4,8	3,9
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	6,9	5,4	6,5	4,5	6,9	11,3	9,9	8,8	11,2	11,7	10,2	7,8	101,1
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	17,5	17,3	19,4	21,9	22,3	18,4	19,9	21,9	18,7	18,0	16,5	16,7	228,5
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	6,7	5,5	5,1	3,5	1,3	0,3	1,2	0,3	0,1	1,3	3,3	6,5	35,1
OSMANİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	4,8	5,2	5,0	5,2	4,0	2,7	3,3	3,0	2,4	3,3	4,0	5,0	4,0
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	9,7	7,0	8,1	5,9	10,2	14,9	12,4	12,2	15,3	13,0	11,8	9,1	129,6
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	13,6	13,6	15,3	18,1	16,8	13,6	16,8	17,6	13,8	15,0	12,3	13,4	179,9
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	7,7	7,6	7,4	6,0	4,0	1,6	1,9	1,3	0,9	3,0	5,9	8,6	55,9
KIRIKHAN	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	6,2	5,6	4,8	4,2	2,8	1,0	0,5	0,5	1,2	2,9	4,3	6,2	3,4
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	7,0	6,6	9,1	8,9	14,1	23,5	27,8	27,9	23,1	14,2	11,0	5,6	178,8
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	10,0	12,0	14,3	14,7	12,9	5,3	3,2	3,1	6,7	13,1	12,3	10,5	118,1
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	14,0	9,7	7,6	4,2	1,9	0,2	0,0	0,0	0,2	2,6	6,6	12,3	59,3
HASSA	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	6,1	5,7	5,0	4,7	3,0	1,0	0,3	0,3	1,1	2,9	4,3	6,1	3,4
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	7,8	6,8	8,3	8,4	13,8	23,6	29,4	28,4	23,5	16,1	11,4	6,9	184,4
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	8,8	11,2	14,0	15,4	14,8	5,5	1,5	1,4	5,3	11,7	11,8	10,4	111,8
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	13,9	10,1	8,4	5,7	2,4	0,2	0,0	0,0	0,3	3,2	6,8	13,1	64,1
ISLAHİYE	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	5,9	5,6	4,9	4,6	3,1	1,1	0,4	0,5	1,3	3,0	4,2	5,6	3,4
Ort. Açık Gün.,Say.(0,0-1,9)	7,6	6,7	8,8	6,8	13,7	23,4	28,9	28,2	22,5	15,3	11,9	8,5	182,3
Ort. Bulutlu Gün.Say.(2,0-8,0)	10,2	11,8	14,5	18,4	15,3	6,4	2,1	2,8	7,1	12,9	11,7	10,6	123,8
Ort. Kap. Gün Say.(8,1-10,0)	13,3	9,8	7,7	4,7	2,0	0,2	0,0	0,0	0,3	2,8	6,4	11,9	59,1

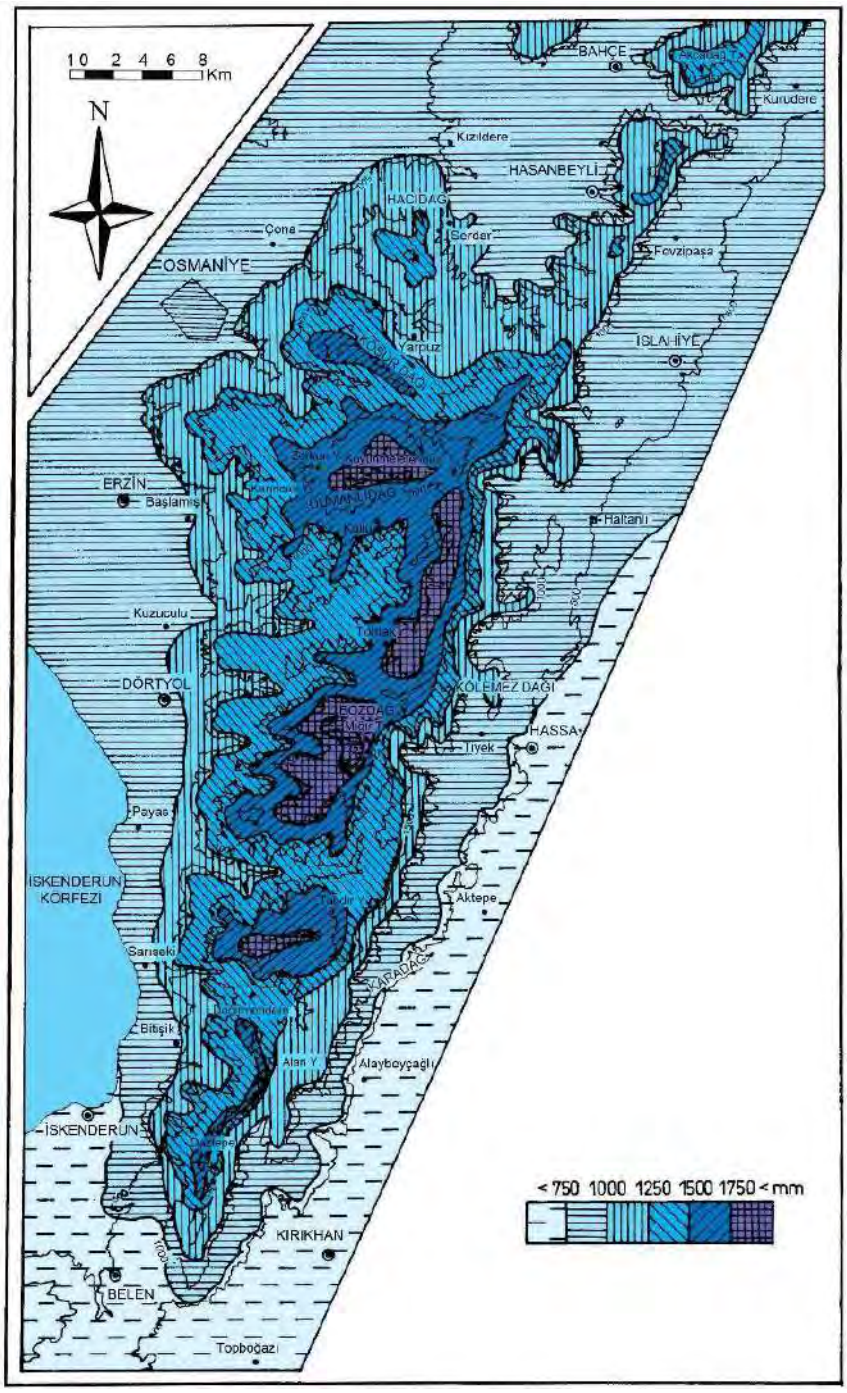
Tablo 7. Mukayese İstasyonlarında Ortalama Bulutluluk, Açık ve Kapalı Günler Sayısı (Kaynak: D.M.İ.G.M.)

fazladır. Bu durum bölgenin Akdeniz ikliminin etkisi altında olması ve Akdeniz üzerinden gelen frontal faaliyetlerle açıklanabilir (Tablo 7).



Şekil 9. Amanos Dağları'nın Orta Kesiminin Ocak Ayı Ortalama Yağış Haritası


10 2 4 6 8 Km
N
BAHÇE
Kuruçay
Kuruçay
Kuruçay



Şekil 11. Amanos Dağları'nın Orta Kesiminin Yıllık Ortalama Yağış Haritası

Çevredeki meteoroloji istasyonlarından oldukça yüksekte bulunan ve denizden gelen nemli hava kütlelerinin batı yamaçlarda yükselmesine neden olan Amanos Dağları'nda bulutluluğun oldukça yüksek olması beklenir. Özellikle yaz aylarında Akdeniz üzerinden gelen hava kütleleri dağın batı yamaçlarında yoğun bulut ve sis oluşumuna imkân vermektedir. Nitekim doğrudan güneş ışığı istemeyen, sıcaklık isteği nispeten düşük nem isteği yüksek Karadeniz elementlerinin varlığı bu durumu destekler niteliktedir (Aytaç 2010) (Tablo 7).

2.3.4. Buharlaşma, Yağış Etkinliği ve Su Bilânçosu

İnceleme alanında, kış mevsiminde yılın diğer dönemlerine göre sıcaklıkların düşük olması ve basıncın yüksek olması nedeniyle buharlaşma düşüktür. Yaz aylarında ise nispeten yüksek sıcaklıklar ve alçak basınç buharlaşmayı arttırıcı bir faktör olarak karşımıza çıkar.

Amanos Dağları çevresindeki istasyonların "Thornthwaite" yöntemine göre evapotranspirasyon değerleri, buharlaşma değeri olarak kullanılmıştır. İstasyonların hepsinde en düşük buharlaşma değerleri Ocak ayında ölçülmüş olup 6.21 ila 19.47 mm arasında değişmektedir. Bu dönemde düşük sıcaklık ve yüksek basınç yanında, ortamdaki nemin fazlalığı, Akdeniz üzerinden gelen nemli hava kütleleri, buharlaşmayı düşüren faktörler olarak karşımıza çıkar. Ancak yaz döneminde özellikle dağın batı yamaçlarında nispi nemin yüksek oluşu, buharlaşma ve bitkilerde terleme yolu ile su kaybını kısmen de olsa azaltarak kuraklık etkisini hafifletir (Tablo 8).

Meteoroloji istasyonlarının tamamında en yüksek buharlaşma (potansiyel evapotranspirasyon) Temmuz ayındadır. Yaz dönemindeki yüksek sıcaklıklar zaman zaman bölgeyi etkisi altına alan nem bakımından fakir hava kütleleri buharlaşmayı artırmaktadır (Tablo 8). Ancak dağlık kütlenin batısında Osmaniye dışındaki tüm istasyonlarda nispi nemin en yüksek olduğu değerler yaz aylarında iken, doğuda yer alan istasyonlarda nispi nem en çok Ocak ayında görülmektedir.

Kış mevsiminde dağın batı yamacında bulunan istasyonlarda buharlaşma değerleri yüksek iken, yaz döneminde ise tam tersine dağın doğu yamacındaki istasyonlarda yüksektir. Bu durum kışın denizel etkilere bağlı olarak, batı yamaçta yer alan istasyonlarda kış sıcaklıklarının yüksek olması ile ilgilidir. Bunda kışın, yüksek basınç sahası durumundaki Orta, Doğu ve GD Anadolu'dan alçak basınç sahası durumundaki Mersin ve İskenderun Körfezlerine, Torosları ve Amanosları aşan ve fön etkisi yaratan (kış fönü) hava akımlarının da etkisi vardır. Buna karşılık dağın doğusunda, yaz döneminde Kırıkhan ve Hassa, potansiyel buharlaşmanın en fazla olduğu yerlerdir. Bunun ortaya çıkmasında, dağın doğu kesiminin güneydoğudan gelen çöl rüzgârlarına açık olması ve nem açısından fakir atmosfer koşulları etkili olmaktadır (Tablo 8). Keza bu durumda da, yaz döneminde genel sirkülasyon koşulları ve lokal basınç farklarına bağlı olarak, güneybatı ve batıdan esen rüzgârların, dağı aşarak, doğu yamaçlardan inmesi yani yaz fönünün de önemli etkisinin olması beklenir.

Akdeniz kıyı istasyonlarının büyük kısmında nispi nemlilik yazdan kışa pek az değiştiği gibi yazın kışa göre nispi nemlilik daha yüksektir. Rüzgâr yönleri dikkate alındığında bu durum kolayca anlaşılır (Erinç, 1996). Meteoroloji istasyonlarının nispi nem miktarları incelendiğinde dağın batısında yer alan istasyonlarda nispi nemin en yüksek olduğu dönemin yaz ayları olduğu, buna karşılık dağın doğusunda yer alan istasyonlarda ise yaz aylarının nispi nemin en düşük aylar olduğu dikkati çeker. Bu durum yaz döneminde Akdeniz üzerinden gelen nemli hava kütlelerinin dağın batı yamaçlarında nispi nemi arttırması ile açıklanabilir. Dağın her iki yamacı buharlaşma, nem, kuraklık derecesi bakımından farklı özellikler göstermektedir. Nitekim yaz döneminde batı yamaçlarda nispi nem daha yüksek olduğu gibi, batı yamaçlarda görülen sis ve bulutlanma dağın doğu yamaçlarında görülmemektedir. Ayrıca batı yamaçta oldukça geniş yer kaplayan doğrudan güneş ışığı istemeyen, sıcaklık isteği nispeten düşük nem isteği yüksek Karadeniz elementlerinin,

doğu yamaçta görülmemesi bu durumu doğrular niteliktedir (Aytaç, Semenderoğlu, 2011), (Tablo 8).

Buharlaşma ve nem koşulları açısından Amanos Dağları'nın doğu ve batı yamaçları birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Dağın denize bakan batı yamaçları ile denizel etkilere kısmen kapalı olan doğu yamaçları arasında nem ve buharlaşma açısından farklılık mevcuttur. Yıl boyu deniz üzerinden gelen nemli hava kütleleri Amanos Dağları'nın batı yamaçları boyunca yükselmekte adyabatik olarak soğuyup nispi nemin yükselmesine ve dolayısı ile yağışın oluşmasına neden olmaktadır. Buna karşılık dağın doğu kesiminde aynı hava kütleleri yamaç boyunca alçalmakta ve bu sırada adyabatik olarak ısınıp doyma noktasından uzaklaşmakta, hatta fön karakteri kazanarak kurutucu etkiler ortaya çıkarmaktadır. Bu durum yaz döneminde çıplak gözle bile gözlenmekte olup; dağı batı kesimden aşan bulut kütleleri dağın doğu yamaçlarında saçak yaparak bir süre alçaldıktan sonra aniden kaybolmaktadır. Aynı durum kış ve bahar mevsimlerinde de, yağışlar sırasında ve sonrasında da gözlenebilmektedir. Nitekim dağın doğu ve yüksek kesimlerinde dar bir şerit halinde bulunan, doğrudan güneş ışığı istemeyen ve yaz döneminde sis ve nem isteği yüksek olan kayın toplulukları, nemli hava kütlelerinin özelliğini yitirmeye başladığı seviyeden itibaren ortamdan çekilmektedir.

Amanos Dağları'nda nem ve buharlaşma koşullarını etkileyen önemli bir unsur rüzgârdır. Özellikle Fevzipaşa-Hasanbeyli arasında, Belen Geçidi ve çevresinde, İskenderun Körfezi ile Amik Ovası arasındaki doğu-batı yönlü oluklara kanalize olan rüzgârlar oluklar boyunca, sınırlı alanlarda yağış oluşumunu azaltmaktadır. Ayrıca yıl boyu esen şiddetli rüzgârlar, buharlaşmayı arttıran önemli bir etken olup buralarda kuraklığı arttırıcı etki yaratmaktadır. Nitekim bunun ilginç sonuçlarından biri Belen geçidi civarında gözlenmiştir. Özellikle yaz döneminde sürekli ve şiddetli esen rüzgârlar nedeni ile Sub-alpin vejetasyonun Belen geçidi civarında, Atik yaylasında 800 metrelere kadar indiği görülmektedir (Aytaç ve Semenderoğlu 2011).

Thorthwaite iklim tasnifine göre (Dönmez, 1979, Türkeş, 2010) Osmaniye, Erzin, Dörtyol ve İslâhiye'de yarı nemli, mezotermal, su noksanı yaz mevsiminde ve çok kuvvetli olan denizel şartlara yakın; İskenderun, Hassa kurak ve az nemli, mezotermal, kış mevsiminde çok kuvvetli su fazlası olan ve denizel şartlara yakın; Kırıkhan'da ise yarı kurak mezotermal, kış mevsiminde çok kuvvetli su fazlası olan, denizel şartlara yakın iklim görülür (Tablo 9, 10 Şekil 12).

İnceleme alanı çevresindeki istasyonlarda yağışların Ekim ayında potansiyel evapotranspirasyonu geçmeye başladığı görülür. Ekim ile Aralık arasındaki dönem suyun toprakta biriktiği dönemdir. Aralık ayından itibaren toprak suya doygun hale gelir. Nisan ayından itibaren potansiyel evapotranspirasyon, yağış değerlerinin üstüne çıkmaya başlar. Buna bağlı olarak kış döneminde toprakta birikmiş bulunan su sarf edilir. Nisan-Mayıs arasındaki dönemde buharlaşma ile kaybedilen su, toprakta birikmiş olan sudan karşılanır. Ekim ila Mayıs arasındaki dönemde toprakta su noksanı yoktur. Mayıs ortalarından itibaren ise Ekim ayına kadar sürecek olan yaz döneminde su noksanı yaşanır. Bu dönemde Pe yağıştan çok fazladır. Başka bir deyişle kaybedilen suyu yağış karşılayamamaktadır. Dolayısıyla sahada yaz döneminde yarı kurak-kurak şartlar hâkimdir. Ancak dağın batı yamaçlarında nispi nemin yüksek oluşu, buharlaşma ve terleme yoluyla meydana gelen su kaybını önemli ölçüde azaltır. Akdeniz üzerinden gelen nemli hava kütlelerinin dağın batı yamaçlarında sık sık orografik yağış ve yamaç sislerine neden olması, batı yamaçlar ile doğu yamaçlar arasında yaz kuraklığı açısından belirgin bir farklılık oluşturur. Dağın her iki yamacında mevcut farklı ekolojik koşullar bu durumu net bir şekilde doğrulamaktadır (Aytaç 2010).

OSMANİYE	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	12,3	15,0	31,0	61,0	103,9	147,8	185,0	179,4	126,7	79,4	30,7	14,8	987,1
	Ger ETR mm	12,3	15,0	31,0	61,0	103,9	100,3	12,1	6,0	24,0	74,5	30,7	14,8	485,6
	Ort. Nis. Nem %	63,0	60,0	62,0	63,0	62,0	60,0	65,0	63,0	58,0	59,0	64,0	66,0	62,0
	YAĞIŞ mm	94,7	109,2	114,8	85,7	71,7	32,4	12,1	6,0	24,0	74,5	111,3	90,9	827,4
ERZİN	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	13,7	15,5	31,3	61,7	107	145	181	174	128	82,0	34,8	16,9	992,4
	Ger ETR mm	13,7	15,5	31,3	61,7	107	104	27,1	10,7	30,8	67,4	34,8	16,9	521,2
	Ort. Nis. Nem %	58,0	56,0	56,0	57,0	57,0	57,0	61,0	60,0	52,0	51,0	55,0	62,0	56,0
	YAĞIŞ mm	99,9	111	110	85,5	76,6	34,8	27,1	10,7	30,8	67,4	23,5	113	892,2
DÖRYOL	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	15,7	17,3	33,7	62,3	103	143	180	176	129	81,5	36,1	19,1	998,2
	Ger ETR mm	15,7	17,3	33,7	62,3	103	103	21,1	28,2	57,9	81,5	36,1	19,1	579,8
	Ort. Nis.Nem %	66,0	64,0	64,0	66,0	66,0	66,0	68,0	66,0	60,0	58,0	60,0	66,0	64,0
	YAĞIŞmm	104	110	107	92,5	67,8	39,0	21,1	28,2	57,9	102	106	106	945,0
İSKENDERUN	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	19,5	20,9	37,8	65,5	107	149	187	183	139	90,3	43,8	24,1	1069
	Ger ETR mm	19,5	20,9	37,8	65,5	107	67,0	9,4	18,2	35,9	88,8	43,8	24,1	538,3
	Ort. Nis. Nem %	62,0	62,0	66,0	69,0	71,0	73,0	74,0	73,0	68,0	64,0	60,0	62,0	67,0
	YAĞIŞmm	88,0	90,4	90,2	63,5	44,7	31,9	9,4	18,2	35,9	88,8	90,2	88,6	739,8
İSLAHİYE	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	6,2	8,5	25,3	55,2	102,	151,	184,	172,	124,	71,3	25,1	9,2	936,4
	Ger ETR mm	6,2	8,5	25,3	55,2	102,	43,1	0,9	1,1	6,8	58,5	25,1	9,2	342,0
	Ort. Nis.Nem %	70,0	67,0	63,0	61,0	57,0	53,0	55,0	56,0	52,0	55,0	64,0	71,0	60,0
	YAĞIŞmm	144,	131,	113,	74,2	37,8	7,4	0,9	1,1	6,8	58,5	101,	147,	824,1
HASSA	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	7,3	10,8	26,0	56,9	108	161,	200	183	126	76,3	28,7	10,9	997,5
	Ger ETR mm	7,3	10,8	26,0	56,9	108,	25,4	0,7	1,4	8,8	53,7	28,7	10,9	338,8
	Ort. Nis.Nem %	68,0	63,0	57,0	53,0	45,0	39,0	40,0	44,0	46,0	49,0	57,0	68,0	52,0
	YAĞIŞmm	115,	115,	87,7	54,4	29,3	6,8	0,7	1,4	8,8	53,7	96,1	133,	703,7
KIRIKHAN	**Aylar**	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
	DÜZ.PE.mm	9,2	12,1	30,2	62,7	117	180	226	204	143	84,1	31,3	12,5	1114
	Ger ETR mm	9,2	12,1	30,2	62,7	105	5,7	0,8	0,5	4,5	32,1	31,3	12,5	307,1
	Ort. Nis.Nem %	66,0	62,0	56,0	53,0	47,0	38,0	37,0	40,0	42,0	49,0	58,0	66,0	51,0
	YAĞIŞmm	100	100	75,2	45,8	22,5	5,7	0,8	0,5	4,5	32,1	80,0	94,4	562,2

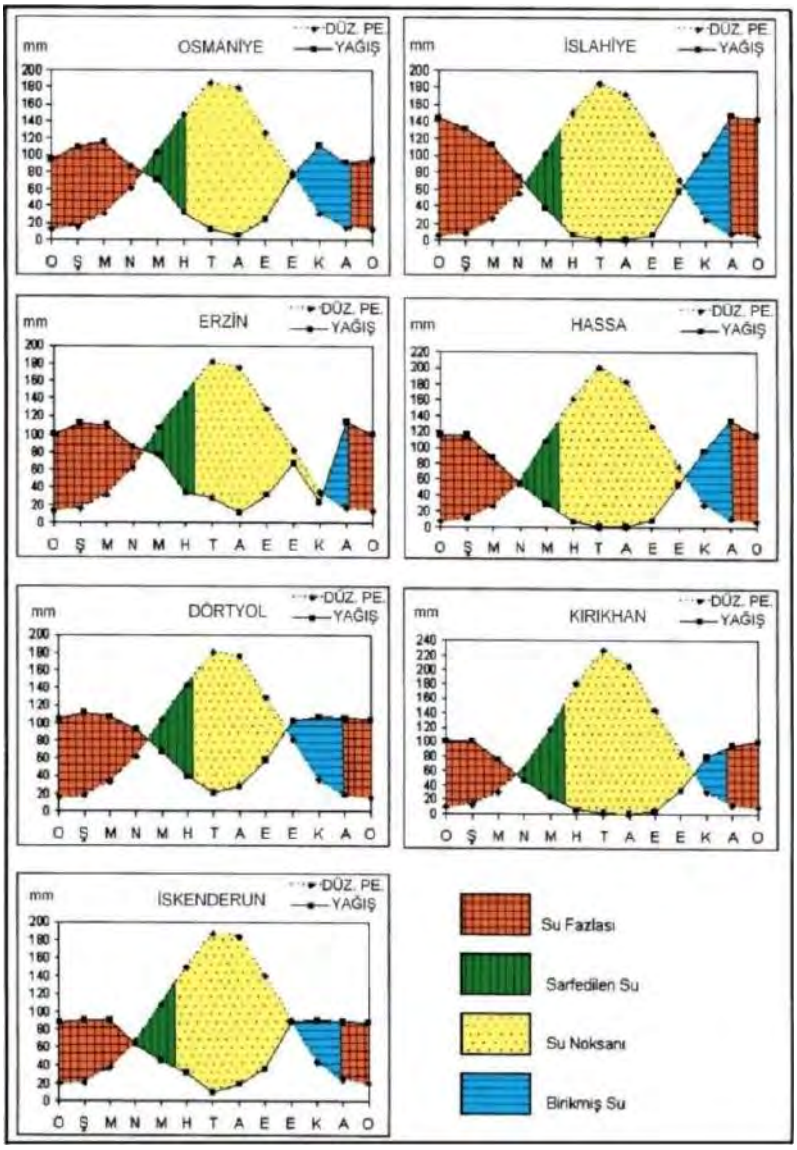
Tablo 8. İnceleme Alanı ve Çevresinde Aylık Ortalama Buharlaşma, Nisbi Nem ve Yağış Miktarları (GERÇ. EVPTR: Gerçek evapotranspirasyon DÜZ. PE: Düzeltilmiş potansiyel evapotranspirasyon)

Çevredeki istasyonlarında Mayıs-Ekim arası dönemde yağış azlığı ve yüksek buharlaşmaya bağlı olarak nispeten yarı kurak-kurak şartlar yaşanırken; aynı koşullar dağın yüksek kesimleri için geçerli değildir. Amanos Dağları'nda; belli bir yükseltiye kadar, sıcaklığın düşmesi, yoğuşma, sis, nispi nemin ve yağışın artması gibi nedenlere bağlı olarak, çevre alçak istasyonlara göre

buharlaşma azalır. Ayrıca Akdeniz üzerinden gelen nemli hava kütleleri dağın batı yamaçları boyunca yükselip soğuyarak yamaç yağışları oluşturmakta, yaz döneminde özellikle öğleden sonra veya akşam meydana gelen bu yağışlar, sahada yaşanan yaz kuraklığının ve dolayısıyla yaz döneminde oluşan su noksanının yüksek kesimlerde ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Nitekim Amanos Dağları'nın batı kesiminde oldukça geniş yer kaplayan kayın ve benzeri Karadeniz elementlerinin oluşturduğu nemli ormanların varlığı bu durumun en açık kanıtıdır (Tablo 9, 10, Şekil 12).

İstasyon	İklim Tipi	Açıklama
Osmaniye	C2 B'3 s2 b'4	Yarı nemli üçüncü dereceden mezotermal yaz mevsiminde çok kuvvetli su noksanı olan denizel şartlara yakın iklim tipi
Erzin	C2 B'3 s2 b'4	Yarı nemli üçüncü dereceden mezotermal yaz mevsiminde çok kuvvetli su noksanı olan denizel şartlara yakın iklim tipi
Dörtyol	C2 B'4 s2 b'4	Yarı nemli dördüncü dereceden mezotermal, yaz mevsiminde çok kuvvetli su noksanı olan ve denizel şartlara yakınj iklim tipi
İskenderun	C1 B'4 s b'4	Kurak ve az nemli dördüncü dereceden mezotermal kış mevsiminde orta derecede su fazlası olan denizel şartlara yakın iklim tipi
İslâhiye	C2 B'3 s2 b'3	Yarı nemli üçüncü dereceden mezotermal yaz mevsiminde çok kuvvetli su noksanı olan denizel şartlara yakın iklim tipi
Hassa	C1 B'4 s2 b'3	Kurak ve az nemli dördüncü dereceden mezotermal kış mevsiminde çok kuvvetli su fazlası olan denizel şartlara yakın iklim tipi
Kırıkhan	D B'4 s2 b'3	Yarı kurak dördüncü dereceden mezotermal kış mevsiminde çok kuvvetli su fazlası olan denizel şartlara yakın iklim tipi

Tablo 9. İnceleme Alanlı Çevresindeki İstasyonlarının Thorthwaite İklim Tasnifine Göre İklim Tipleri



Şekil12. İnceleme Alanı Çevresindeki Meteoroloji İstasyonlarının Su Bilânçosu Diyagramı

	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
OSMANİYE	Sıcaklık C	8,5	9,5	12,4	16,9	21,0	25,0	27,8	28,3	25,3	20,6	13,6	9,5	18,2
	Sck. İndisi	2,2	2,6	4,0	6,3	8,8	11,4	13,4	13,8	11,6	8,5	4,6	2,6	90,0
	PT ETP mm	14,3	17,8	30,1	55,5	85,1	120,1	148,0	153,3	122,9	82,0	36,2	17,8	833,2
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	12,3	15,0	31,0	61,0	103,9	147,8	185,0	179,4	126,7	79,4	30,7	14,8	987,1
	YAĞIŞmm	94,7	109,2	114,8	85,7	71,7	32,4	12,1	6,0	24,0	74,5	111,3	90,9	827,4
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	0,0	-32,1	-67,9	0,0	0,0	0,0	0,0	80,6	19,4	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	100,0	67,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	80,6	100,0	
	Ger ETR mm	12,3	15,0	31,0	61,0	103,9	100,3	12,1	6,0	24,0	74,5	30,7	14,8	485,6
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	47,5	172,9	173,4	102,7	4,9	0,0	0,0	501,5
	Fazla Su (mm)	82,4	94,2	83,8	24,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	56,7	341,8
	Akış (mm)	69,6	88,3	89,0	54,2	12,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,4	341,8
	Nemlilik Oranı	6,7	6,3	2,7	0,4	-0,3	-0,8	-0,9	-1,0	-0,8	-0,1	2,6	5,2	

	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
ERZİN	Sıcaklık C	9,1	9,8	12,6	17,1	21,4	24,8	27,5	27,9	25,5	21,0	14,6	10,3	18,5
	Sck. İndisi	2,5	2,8	4,1	6,4	9,0	11,3	13,2	13,5	11,8	8,8	5,1	3,0	91,4
	PT ETP mm	15,9	18,4	30,4	56,1	87,8	118,0	145,1	149,4	124,7	84,6	40,9	20,3	891,5
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	13,7	15,5	31,3	61,7	107,1	145,1	181,3	174,7	128,5	82,0	34,8	16,9	992,4
	YAĞIŞ mm	99,9	111,6	110,4	85,5	76,6	34,8	27,1	10,7	30,8	67,4	23,5	113,9	892,2
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	0,0	-30,5	-69,5	0,0	0,0	0,0	0,0	88,8	11,3	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	100,0	69,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	88,8	100,0	
	Ger ETR mm	13,7	15,5	31,3	61,7	107,1	104,3	27,1	10,7	30,8	67,4	34,8	16,9	521,2
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	40,8	154,2	164,0	97,7	14,6	0,0	0,0	471,3
	Fazla Su (mm)	86,3	96,1	79,1	23,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	85,8	371,1
	Akış (mm)	86,0	91,2	87,6	51,5	11,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	42,9	371,1
	Nemlilik Oranı	6,3	6,2	2,5	0,4	-0,3	-0,8	-0,9	-0,9	-0,8	-0,2	2,6	5,8	
DÖRYOL	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
	Sıcaklık C	9,9	10,5	13,2	17,3	21,1	24,7	27,4	28,0	25,6	21,0	15,0	11,1	18,7
	Sck. İndisi	2,8	3,1	4,4	6,6	8,9	11,2	13,1	13,6	11,9	8,8	5,3	3,3	92,8
	PT ETP mm	18,2	20,6	32,7	56,7	84,8	116,8	144,2	150,7	125,6	84,0	42,4	23,0	899,8
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	15,7	17,3	33,7	62,3	103,4	143,5	180,1	176,1	129,4	81,5	36,1	19,1	998,2
	YAĞIŞmm	104,9	110,9	107,0	92,5	67,8	39,0	21,1	28,2	57,9	102,7	106,7	106,1	945,0
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	0,0	-35,6	-64,4	0,0	0,0	0,0	21,2	70,6	8,2	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	100,0	64,4	0,0	0,0	0,0	0,0	21,2	91,8	100,0	
	Ger ETR mm	15,7	17,3	33,7	62,3	103,4	103,4	21,1	28,2	57,9	81,5	36,1	19,1	579,8
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	40,1	159,0	147,9	71,5	0,0	0,0	0,0	418,4
	Fazla Su (mm)	89,2	93,6	73,5	30,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	78,8	365,2
	Akış (mm)	84,0	91,4	83,6	51,8	15,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	39,4	365,2
	Nemlilik Oranı	5,7	5,4	2,2	0,5	-0,3	-0,7	-0,9	-0,8	-0,6	0,3	2,0	4,6	
İSKENDERUN	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
	Sıcaklık C	11,8	12,3	14,7	18,3	21,9	25,3	27,8	28,4	26,5	22,4	17,1	13,2	20,0
	Sck. İndisi	3,7	3,9	5,1	7,1	9,4	11,6	13,4	13,9	12,5	9,7	6,4	4,4	101,1
	PT ETP mm	22,5	24,7	36,7	59,5	88,6	121,9	150,2	157,4	135,1	93,1	51,2	28,9	969,7
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	19,5	20,9	37,8	65,5	107,7	149,4	187,1	183,5	139,1	90,3	43,8	24,1	1068,4
	YAĞIŞmm	88,0	90,4	90,2	63,5	44,7	31,9	9,4	18,2	35,9	88,8	90,2	88,6	739,8
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	-2,0	-63,0	-35,1	0,0	0,0	0,0	0,0	46,5	53,6	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	98,0	35,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	46,5	100,0	
	Ger ETR mm	19,5	20,9	37,8	65,5	107,7	67,0	9,4	18,2	35,9	88,8	43,8	24,1	538,3
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	82,5	177,7	165,3	103,2	1,5	0,0	0,0	530,1
	Fazla Su (mm)	68,5	69,6	52,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,0	201,5
	Akış (mm)	39,7	69,0	61,0	26,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	201,5
	Nemlilik Oranı	3,5	3,3	1,4	0,0	-0,6	-0,8	-1,0	-0,9	-0,7	0,0	1,1	2,7	

İSLAHİYE	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
	Sıcaklık C	5,3	6,4	10,4	15,4	20,4	25,2	27,9	27,9	25,0	19,0	11,5	6,7	16,8
	Sck. İndisi	1,1	1,5	3,0	5,5	8,4	11,6	13,5	13,5	11,4	7,6	3,5	1,6	82,1
	PT ETP mm	7,2	10,2	24,6	50,2	83,7	122,8	147,8	147,8	121,1	73,5	29,5	11,1	829,4
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	6,2	8,5	25,3	55,2	102,1	151,1	184,8	172,9	124,7	71,3	25,1	9,2	936,4
	YAĞIŞmm	144,1	131,0	113,1	74,2	37,8	7,4	0,9	1,1	6,8	58,5	101,5	147,7	824,1
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	0,0	-64,3	-35,7	0,0	0,0	0,0	0,0	76,4	23,6	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	100,0	35,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	76,4	100,0	
	Ger ETR mm	6,2	8,5	25,3	55,2	102,1	43,1	0,9	1,1	6,8	58,5	25,1	9,2	342,0
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	108,0	183,9	171,8	117,9	12,8	0,0	0,0	594,4
	Fazla Su (mm)	137,9	122,5	87,8	19,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	115,0	482,1
	Akış (mm)	126,4	130,2	105,1	53,4	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	57,5	482,1
	Nemlilik Oranı	22,2	14,3	3,5	0,3	-0,6	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-0,2	3,1	15,1	
HASSA	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
	Sıcaklık C	6,4	7,9	11,2	16,2	21,4	26,2	29,0	28,7	25,3	20,1	13,0	8,0	17,8
	Sck. İndisi	1,5	2,0	3,4	5,9	9,0	12,3	14,3	14,1	11,6	8,2	4,3	2,0	88,6
	PT ETP mm	8,5	12,8	25,2	51,7	88,9	131,7	160,5	157,3	123,1	78,7	33,7	13,1	885,1
	En.Düz.Kat	0,9	0,8	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	7,3	10,8	26,0	56,9	108,2	161,3	200,3	183,7	126,8	76,3	28,7	10,9	997,5
	YAĞIŞmm	115,4	115,6	87,7	54,4	29,3	6,8	0,7	1,4	8,8	53,7	96,1	133,8	703,7
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	-2,5	-78,9	-18,6	0,0	0,0	0,0	0,0	67,4	32,6	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	97,5	18,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	67,4	100,0	
	Ger ETR mm	7,3	10,8	26,0	56,9	108,2	25,4	0,7	1,4	8,8	53,7	28,7	10,9	338,8
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	136,4	199,6	182,3	117,9	22,6	0,0	0,0	658,8
	Fazla Su (mm)	108,1	104,8	61,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	90,3	364,9
	Akış (mm)	99,2	106,5	83,3	30,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	45,1	364,9
	Nemlilik Oranı	14,8	9,7	2,4	0,0	-0,7	-1,0	-1,0	-1,0	-0,9	-0,3	2,4	11,3	
KIRIKHAN	Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
	Sıcaklık C	8,2	9,4	13,1	17,8	22,7	27,6	30,4	29,9	26,9	21,6	14,5	9,6	19,3
	Sck. İndisi	2,1	2,6	4,3	6,8	9,9	13,3	15,4	15,0	12,8	9,2	5,0	2,7	99,0
	PT ETP mm	10,6	14,3	29,3	57,0	96,5	147,4	181,7	175,3	139,4	86,7	36,6	15,0	989,8
	En.Düz.Kat	0,9	0,9	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2	1,0	1,0	0,9	0,8	
	DÜZ.PE.mm	9,2	12,1	30,2	62,7	117,3	180,6	226,2	204,2	143,6	84,1	31,3	12,5	1113,9
	YAĞIŞmm	100,5	100,2	75,2	45,8	22,5	5,7	0,8	0,5	4,5	32,1	80,0	94,4	562,2
	BRK.Su D	0,0	0,0	0,0	-16,9	-83,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	48,8	51,3	
	Birik Su mm	100,0	100,0	100,0	83,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	48,8	100,0	
	Ger ETR mm	9,2	12,1	30,2	62,7	105,6	5,7	0,8	0,5	4,5	32,1	31,3	12,5	307,1
	Eksik Su (mm)	0,0	0,0	0,0	0,0	11,7	174,9	225,4	203,7	139,1	52,0	0,0	0,0	806,8
	Fazla Su (mm)	91,3	88,1	45,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,7	255,1
	Akış (mm)	61,0	89,7	66,6	22,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,3	255,1
	Nemlilik Oranı	9,9	7,3	1,5	-0,3	-0,8	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-0,6	1,6	6,6	

Tablo 10. İnceleme Alanı Çevresindeki İstasyonların Su Bilânçosu

PT ETP: Potansiyel Evapotranspirasyon, Düz. Kat: Düzeltme Katsayısı, DÜZ. PE: Düzeltilmiş Potansiyel Evapotranspirasyon, BRK.Su D: Birikmiş Suyun Aylık Değişimi, Ger ETR: Gerçek Evapotranspirasyon,

Erinç Yağış Tesirlilik Formülüne göre (Erinç, 1969) inceleme alanı çevresindeki istasyonlardan Kırıkhan Yarı kurak diğer istasyonlar ise yarı nemli iklim sahası içerisinde kalmakta, Kırıkhan'da step, diğer istasyonlarda ise park görünümlü kuru orman vejetasyonu

görülmektedir. Aylık yağış tesirlilik formülüne göre ise; Ekim ayında başlayan nemli devre (Dörtyol'da Eylül) Nisan ayına kadar devam etmekte, Nisan Eylül arasındaki dönemde ise kurak bir dönem göze çarpmaktadır (Tablo 11).

ERZİN	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	79,2	84,0	70,8	44,4	33,6	13,2	9,6	3,6	10,8	27,6	68,4	85,2	36,5
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	N.	Y.K	K	K	T.K	K	Y.N	Ç.N	Ç.N	Y.N
DÖRTYOL	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	82,0	82,0	68,0	49,2	31,2	15,6	7,2	9,6	21,6	44,4	58,8	75,0	39,3
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	N.	Y.K	Y.K	T.K	K	Y.K	N.	Ç.N	Ç.N	Y.N
İSKENDERUN	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	68,4	67,2	57,6	33,6	20,4	13,2	2,4	6,0	13,2	38,4	49,2	62,4	31,3
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	Y.K	Y.K	K	T.K	T.K	K	Y.N	N.	Ç.N	Y.N
OSMANİYE	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	78,0	82,8	74,4	43,2	31,2	12,0	3,6	1,2	8,4	31,2	62,4	68,4	33,6
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	N.	Y.K	K	T.K	T.K	K	Y.N	Ç.N	Ç.N	Y.N
KIRIKHAN	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	98,4	85,2	48,0	22,8	8,4	1,2	0,2	0,2	1,2	13,2	46,8	81,6	22,2
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	N.	Y.K	K	T.K	T.K	T.K	T.K	K	N.	Ç.N	Y.K
HASSA	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	140,4	118,0	67,2	30,0	12,0	2,4	0,2	0,2	2,4	24,0	64,8	141,6	30,5
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	Y.K	K	T.K	T.K	T.K	T.K	Y.N	Ç.N	Ç.N	Y.N
İSLAHİYE	**O**	**Ş**	**M**	**N**	**M**	**H**	**T**	**A**	**E**	**E**	**K**	**A**	**Yıllık**
İndis Değeri	183,6	142,8	85,0	42,0	16,8	2,4	0,2	0,2	2,4	26,0	68,0	160,0	36,4
Sınıfı	Ç.N	Ç.N	Ç.N	N.	Y.K	T.K	T.K	T.K	T.K	Y.N	Ç.N	Ç.N	Y.N

Tablo 11. Erinç (1965) Formülüne Göre İnceleme Alanı Çevresindeki İstasyonların Yağış Tesirlilik İndisi. Ç.N: Çok Nemli, N. Nemli, Y.N: Yarı Nemli, Y.K: Yarı Kurak, K:Kurak T.K:Tam Kurak

SONUÇ

Amanos Dağlarının orta kesimi ve yakın çevresini kapsayan inceleme alanı Akdeniz Bölgesi'nin Adana Bölümü'nde İskenderun Körfezi ile Antakya–Maraş Grabeni arasında yer alır. Kabaca kuzey güney yönünde denize paralel uzanan dağlık kütle denizel etkilerin iç kısımlara sokulmasında önemli bir engel oluşturur. Bunun yanında kabaca K-G doğrultusunda uzanan Atakya-Maraş oluğu ile kıyıya paralel uzanan Amanosları enine kesen Belen geçidi gibi eşikler, rüzgârların kanalize olmasına da yol açmaktadır.

İnceleme alanın alçak kesimlerinde Akdeniz iklimi, yüksek kesimlerinde Akdeniz dağ kuşağının iklim özellikleri görülmekle birlikte, sahanın farklı kesimlerinde coğrafi şartların planetar faktörler üzerindeki etkisine bağlı olarak iklim özelliklerinde kısa mesafeler içerisinde önemli değişiklikler görülür.

Sahanın alçak kesimlerinde yazları sıcak-kurak, kışları ılık ve yağışlı iklim şartları hâkim iken, sahanın yüksek kesimlerinde kışları soğuk sert kar yağışlı geçer. İnceleme alanının genelinde Akdeniz sıcaklık rejimi görülür. Sahada yağış rejimi açısından dağın doğusu ile batısı arasında önemli farklar mevcuttur. Dağın doğusundaki istasyonlarda tipik Akdeniz yağış rejimi görülürken, batısındaki istasyonlarda yağışın mevsimlere dağılışı açısından önemli farklılıklar göze çarpar. Dağın batı ve doğu yamaçları yaz mevsiminde birbirinden farklı özellik gösterir. Dağın batı

yamacında yazları sıcak, öğleden sonraları sisli ve yağışlı atmosfer koşulları hâkim iken; doğu yamacında yazlar sıcak ve kuraktır.

Amanos Dağları, ülkemizin rüzgâr potansiyeli yüksek alanlarından biridir. Sahada Bahçe, Hasanbeyli ve Belen çevresinde rüzgâr enerji santrali bulunmaktadır. Bu kesimlerde yıl boyu esen rüzgârlar ağaçlarda bayrak teşekkülüne sebep olmakta, ortam üzerinde kurutucu etki yaratmakta ve hatta karayolu ulaşımını zaman zaman olumsuz yönde etkilemektedir.

Amanos Dağları'nın batı yamaçlarında yaz döneminde güneybatıdan esen rüzgârlar ile, lokal basınç koşullarına bağlı olarak İskenderun Körfezi'nden Antakya-Maraş ovalarına doğru esen rüzgârlar, Amanos Dağları'nın batı yamaçlarına çarpıp yükselmekte, adyabatik olarak soğuyan hava kütleleri dağın batı yamaçlarında yaz döneminde yoğun sis oluşumuna ve yamaç yağışlarına neden olmaktadır. Bu durum dağın nemli hava kütlelerine açık, yazın sis alan batı ve kuzey batıya bakan yamaçlarında, sıcaklık ve ışık isteği düşük, nem isteği yüksek kayın, gürgen, ıhlamur, gibi Karadeniz elementlerinin bulunduğu yarı nemli, nemli ormanların yer almasına, aşırı yıkanmaya bağlı olarak hidrojen iyonlarınca zenginleşmiş asit karakterli kahverengi orman topraklarının oluşmasına neden olmuştur. Yine dağlık kütlenin farklı kesimlerindeki sıcaklık ve yağış koşullarındaki değişim sahada pedojenik süreçleri de etkilemektedir.

İnceleme alanı çevresinde yer alan yerleşmelerde, yaz döneminde özellikle Temmuz ve Ağustos aylarında aylık ortalama sıcaklıklar 27-30; ortalama yüksek sıcaklıklar 33-37 derece arasında değişirken, aynı aylarda ortalama bağıl nem % 60 - % 80 arasında değişmektedir. Bu durum yaz döneminde yüksek sıcaklık ve aşırı nem nedeniyle son derece bunaltıcı atmosfer koşulları oluşturmaktadır. Amanos Dağlarının yüksek kesimlerinde yaz sıcaklıklarının fazla yükselmemesi, çevresindeki yerleşim merkezlerine göre düşük sıcaklık ve nem koşulları, geçmişte ekonomik faaliyetler nedeniyle gerçekleştirilmiş yaylacılık faaliyetlerinin şekil değiştirerek daha çok rekreasyon amacıyla yapılmasına, yaz döneminin bunaltıcı sıcaklarından kaçan insanların dağın yüksek kesimlerinde yayla yerleşmeleri kurmalarına ve hatta yayla yerleşmelerinin adeta şehir görünümü kazanacak (Zorkun Yaylası) kadar büyümelerine ve aşırı nüfuslanmalarına neden olmuştur.

Sahada mevcut bulunan ılıman iklim koşulları her türlü tarım ürününün yetiştirilmesine imkân sağladığı gibi hayvancılık, sanayi, ticaret, turizm, ulaşım gibi diğer sosyo-ekonomik faaliyetler açısından da oldukça elverişli koşullara sahiptir.

Not: Bu çalışmanın hazırlanmasında Yrd.Doç.Dr. Ahmet Serdar Aytaç'ın **"**Amanos Dağlarının Orta Kesiminin Doğal Ortam, Soysa-Ekonomik Faaliyetler, Koruma Kriterleri ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden büyük oranda yararlanılmıştır.

KAYNAKÇA

ARDEL, A., KURTER, A., DÖNMEZ Y., (1965). Klimatoloji Tatbikatı, İstanbul: İstanbul Ünv. Yayın No:1123 Coğrafya Enstitüsü Yayın No: 40

ARDEL, A., (1973), Klimatoloji (Genişletilmiş 3. Baskı). İ.Ü. Yay., No 146

ATALAY, İ. (1997). Türkiye Bölgesel Coğrafyası, İnkılap Kitapevi. İstanbul.

ATALAY, İ., (2000), Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, E.Ü. Basımevi, Bornova-İzmir.

ATALAY, İ., (2010) Uygulamalı Klimatoloji, Meta Basım Matbaacılık Hizmetleri, İzmir.,

AYTAÇ, A.S. (2010). Amanos Dağlarının Orta Kesiminin Doğal Ortam, Soysa-Ekonomik Faaliyetler, Koruma Kriterleri ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuzeylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. 1-327.

AYTAÇ, A.S., SEMENDEROĞLU A. (2011). Amanos Dağlarının Orta Kesiminin Vejeyasyon Coğrafyası. Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi. 2(2): 34-47

AYTAÇ, A.S., SEMENDEROĞLU A. (2012). Amanos Dağlarının Orta Kesiminin Doğa Koruma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi. Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi. 3(1): 1-16

DÖNMEZ, Y. (1979). Umumi Klimatoloji ve İklim Çalışmaları. Edebiyat Fak.Matbaası İst. Ünv.Yay No: 102. İstanbul.

ERİNÇ, S. (1960). Türkiye'de Zemine Yakın Hava Tabakalarında Hâkim Rüzgâr İstikametleri ve Frekansları. İst.Ünv. Coğ. Enst. Derg. C:6 S:11.

ERİNÇ, S. (1969), Klimatoloji ve Metodları (Genişletilmiş ikinci baskı). İstanbul Ün. Coğr. Enst. Yay., 35, İstanbul.

ERİNÇ, S., (1996), Klimatoloji ve Metodları (4. Baskı). Alfa Basım Yayım Dağıtım, Coğrafya Dizisi; 276.1, 538 s

EROL, O., (1991) Genel Klimatoloji.Gazi Büro Yayıncılık. Ankara

EROĞLU, İ. BOZYİĞİT R., (2012) yunt Dağı Çevresinin İklim Özellikleri. Selçuk Ünv. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi S:27 Sf:129-151

GÖNENÇGİL, B., İçel, G., (2010) Türkiye'nin Doğu Akdeniz Kıyılarında Yıllık Toplam Yağışlarda Görülen Değişimler. İstanbul: Türk Coğrafya Dergisi Sayı 55 Sf:1-12

İSHAKOĞLU, A. (1999). Dörtyol ve Çevresinin İklim Özellikleri, Basılmamış Y.Lisans Tezi Atatürk Ünv. Sos.Bil.Enst.

KOÇMAN, A. (1989). Uygulamalı Fiziki Coğrafya Çalışmaları. İzmir Bozdağlar Yöresi Üzerinde Araştırmalar. Ege Ünv.Yay. No:49. İzmir.

KOÇMAN, A. (1993). Türkiye İklimi. Ege Ünv.Edebiyat Fak. Yay. No:72. İzmir.

SUNGUR, K. A. (1978). Türkiye'de İnsan Yaşamı Açısından Uygun Olan ve Olmayan Isı Değerlerinin Aylık Dağılışı İle İlgili Bir Deneme. İstanbul Ünv. Coğrafya Enstitüsü Dergisi. Sayı:23.

YİĞİTBAŞOĞLU, H., (2000). Finike ve Yakın Çevresinin İklim Özellikleri. Ankara Ünv. Dil Tarih ve Coğrafya Fak. Dergisi Cilt:40 Sayı:1.2 Sayfa: 107-135

KORKMAZ, H., (2009). Amik Gölü'nün Kurutulmasının Yöre İklimine Etkileri. Mustafa Kemal Ünv. Yay. No: 22. Antakya.

KURTER, A. (1979), Türkiye'nin Morfoklimatik Bölgeleri, İst. Ün. Yayınları. İstanbul.

KUŞÇU, V., YİĞİT, A., (2002). İskenderun Körfezi ile Şanlıurfa Platosu Arasında İklimde Görülen Değişmeler. Su Havzalarında Toprak ve Su Kaynaklarının Korunması, Geliştirilmesi ve Yönetimi Sempozyumu. (18 Eylül 2002).Hatay.

SÜR, A. (1977), Alanya'nın İklimi, Ankara Ün. DTCF Yayınları, No 270, Ankara.

ŞAHİN, C., vd. (2005), Türkiye Coğrafyası, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

TÜRKEŞ, M. (2010), Klimatoloji ve Meteoroloji, Kriter Yayınevi, İstanbul.

YILMAZ, F. K. (2008), Antalya'nın Günlük Yağış Özellikleri ve Şiddetli Yağışların Doğal Afetler Üzerine Etkisi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: X, Sayı 1, 19-65.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 291-304, ANKARA-TURKEY

SİYASET FELSEFESİNDE ELE ALINIŞ BİÇİMİYLE ÖZGÜRLÜK MESELESİ (ÜÇ FARKLI ÖZGÜRLÜK ANLAYIŞI) *

*Hüseyin BAL***

ÖZET

Özgürlük idealinin, siyaset teorisinin ve siyaset felsefesinin en önemli konularından birini, liberal siyaset teorisinin ise en merkezi temasını teşkil ettiğini söylemek abartı olmayacaktır. Böyle olmasından ötürü siyasal teorisyenler, filozoflar ve diğer meslek erbabı akademisyenler, bir şekilde özgürlükle ilgilenmişlerdir. Ancak özgürlük "esasen tartışmalı" bir kavram vasfını taşıdığı için, onun tam olarak ne olduğu ve neden bu derece önemli olduğu hep tartışıla gelmiştir. Bu tartışmalarda özgürlükle ilgili bir dizi felsefi soru gündeme getirilmiştir. Özgürlüğün ne anlama geldiği, (eğer varsa) değerinin ne veya ne kadar olduğu ve son olarak da ideal özgürlüğü hangi kurum veya kurumların üretebileceği, cevabı aranan sorular arasında sayılabilir. Siyaset felsefesinde bu sorulara cevap kabilinden geliştirilen argümanlardan hareketle üç tip özgürlük anlayışının ortaya çıktığı söylenebilir. Bunları "müdahalesizlik veya bir şeyden özgürlük" olarak *negatif özgürlük*, "rasyonel otonomi veya bir şeye özgürlük" olarak *pozitif özgürlük* ve "mütehakkim bir gücün yokluğu veya tahakkümsüzlük" olarak *cumhuriyetçi özgürlük* şeklinde sıralamak mümkündür. Başka bir ifadeyle, negatif özgürlük, bireyin dışından kaynaklanan bir şeyin (engel, kısıtlama, müdahale) yokluğu; pozitif özgürlük, daha çok bireyin kendinde bir şeyin (öz-yönetim, kendi geleceğini belirlemek) varlığı; cumhuriyetçi özgürlük ise hem bir şeyin (yurttaş inisiyatifi, yurttaş erdemi) varlığı, hem de bir şeyin (tahakküm) yokluğudur. Bu çalışmada her üç özgürlük anlayışı genel hatları ve temel kabulleriyle ele alınarak irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Siyaset Felsefesi, Negatif Özgürlük, Pozitif Özgürlük, Cumhuriyetçi Özgürlük, Devlet

---

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

** Yrd. Doç. Dr. YYÜ- Erciş İşletme Fakültesi, El-mek: huseyin.bal@yandex.com

THE PROBLEM OF LIBERTY AS IT HAS BEEN ADDRESSED IN POLITICAL PHILOSOPHY (THREE DIFFERENT CONCEPTIONS OF LIBERTY)

ABSTRACT

It won't be an exaggeration to say that the liberty ideal is among the most important topics of political theory and political philosophy, and that it is the most central theme of liberal political theory. Thus, political theorists, philosophers and scholars have been deal with liberty in some way. However, because of being an "essentially contestable concept", it has been disputed for a long time that what exactly liberty is and why it is so important. A number of philosophical issues have been brought to the agenda in these disputations. For example, "what the concept of liberty means?", "what kind of value (if any) liberty has?", "if liberty has value, what and how much value it is?" and finally, "which institution or institutions can produce liberty in ideal manner?" There are three kinds of answers to those questions in political philosophy. One can juxtapose them in the following way: "Negative freedom as the absence of intervention", "positive freedom as rational autonomy" and "republican freedom as the absence of a domineering force". In other words, negative freedom implies the absence of a thing (impediment, constraint and intervention) originated out of him / herself; positive freedom implies the existence of a thing (self-management, self-determination); republican freedom on the other hand implies both the existence of a thing (citizen's initiative, citizen's virtue) and the absence of a thing (dominance). In this study, these three liberty conceptions will be examined generally and will be scrutinized with their basic premises.

Key Words: Political Philosophy, Negative Freedom, Positive Freedom, Republican Freedom, the State

1. Giriş

Özgürlük meselesi, insanlık tarihinde her zaman önemli ve ayrıcalıklı bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle, çok az siyaset felsefecisi onun cazibesine karşı koyabilmiştir.[1] Knowles'ın[2] da belirttiği gibi, barlarda (Türkiye için biz bunlara kahvehaneler de diyebiliriz) ve parlamentolarda eğlenceli bir öğlen sonrası vakti geçirmenin belki de en iyi yolu, hangi siyasal değerin daha önemli ve revaçta olduğunu tartışmaktır. Öyle bir tartışmada ele alınacak konular arasında eşitlik, adalet, insan hakları, demokrasi gibi siyasal değer ve ideallerin yanında tabii ki 'özgürlük' de yer alacaktır. Çünkü özgürlük meselesi bugün o kadar revaçtadır ki, onun adına savaşlar yapılmakta ve muhalif düşünce gelenekleri veya rakip siyasal partiler rakiplerini ona yeterince önem vermedikleri gerekçe ve iddiasıyla eleştirmektedir. Mamafih, özgürlük de eşitlik gibi '*yoruma tabi*' [3] (interpretive) veya "*esasen tartışmalı*"[4] (essentially contestable) bir kavramdır ve böyle olduğu için de tüm devlet

[1] BARRY, Norman P., *Modern Siyaset Teorisi*, Çev. Mustafa Erdoğan ve Yusuf Şahin (Ankara: Liberte yayınları, 2012), s. 327.
[2] KNOWLES, Dudley, *Political Philosophy* (London: Routledge, 2001), p. 69.
[3] DWORKIN, Ronald, *Justice for hedgehogs* (Cambridge: Harvard University Press), p. 364.
[4] GALLIE, W. B., "Essentially Contested Concepts", *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1955, p. 167-198. Zikreden, *The Concepts and Theories of Modern Democracy* (USA: Routledge, 1993), p. 8.

adamları veya siyasetçiler onu gözetip yücelteceklerini taahhüt etmekle birlikte, anlamı ve tabiatı konusunda farklı, zaman zaman da birbiriyle çelişen anlayış ve mülahazalara sahiptirler. Dworkin'in[5] de belirttiği gibi, bazıları verginin üzerinde titrediğimiz özgürlüğü ortadan kaldırdığını söylerken, diğer bazıları asıl verginin onu mümkün kıldığını ifade etmektedir. Bazıları çevre kirliliğine ilişkin kontrollerdeki artışın özgürlüğü tehlikeye düşürdüğünü düşünürken, diğer bazılarına göre asıl bu kontroller insanları daha da özgürleştirmektedir.

Özgürlük kimilerine göre her türlü zorlamadan, kayıtlamadan ve dış baskılardan uzak olarak insanın kendi kaderine hâkim olması anlamında '*bağımsızlık'* demektir. Kimilerine göre ise özgürlük, insanın kendi dünyasında devletin ve başkalarının müdahalesinden masun bir özellik ve gizlilikte yaşaması anlamında '*mahremiyet'* demektir. Diğer bazılarına göre özgürlük, eşitsizliklerin ve ayrıcalıkların olmaması anlamında imkân/fırsat eşitliği veya sadece '*eşitlik'* demektir. Kimilerine göre ise özgürlük, istediği şeyi yapabilme anlamında '*yetenek'*, '*kudret'* veya '*iktidar'* demektir.[6]

Hegel ve takipçileri '*gerçek'* özgürlüğün genelde '*ahlak yasası*' olarak adlandırılan polise itaat hakkından ibaret olduğunu"[7] belirtirken, B. Russel,[8] özgürlüğü "en soyut anlamıyla, isteklerin gerçekleşmesini önleyen dış engellerin yokluğu" şeklinde tanımlamakta ve bu soyut anlamda, gücü en üst düzeye çıkarmak veya istekleri en alt düzeye indirmek suretiyle özgürlüğün artırılabileceğini ileri sürmektedir.

İsteme (irade etme) ve insanın iç âleminde mevcut olan iyi/ulvi yönün kötü/süflî yöne galebe çalması anlamında içsel/derunî bir anlam da taşımakla birlikte,[9] özgürlük aslında '*eylem'* (action) ile yani bir şey yapmak için harekete geçmekle bağlantılıdır. Mesela özgürlük 1789 İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesinde yer alan klasik formülde "başkasına zarar vermeyen her şeyi yapabilmek",[10] Montesquieu'da "*kanunların izin verdiği her şeyi yapabilme hakkı*",[11] Locke'da ise "*yapma veya yapmama gücü"*dür".[12] Zaten Arendt'ın[13] da belirttiği gibi, ünlü ahlak filozofu Kant da özgürlüğün "*en az iç duyunun ve iç tecrübe alanının olduğu kadar, dünyayı bilmemizi ve anlamamızı sağlayan duyuların da soruşturmasına açık olduğunu*"[14] belirterek, bu idealin varlık kazanabilmesi için görünürlük özelliğine sahip olmasının, yani eylemler halinde tezahürünün önemine işaret etmiştir. Aron[15] ise özgürlüğü "*her birimize bir başkasının, yapmak istediğimizi yapmamıza engel olmaksızın, herhangi bir şeyi yapabileceğimiz veya yapmayabileceğimiz konusunda verilen güvence*" olarak tanımlamıştır. Keza ünlü özgürlük teorisyeni Hayek de özgürlükten, "*bir insanın başkalarının cebrine maruz kalmadan hareket edebilmesinin*"[16] anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tanıma daha sonraları *keyfilik* unsuru ilave edilmiş ve

[5] DWORKIN, Ronald, a.g.e., p. 364.
[6] KAPANİ, Münci, *Kamu Hürriyetleri* (Ankara: Sevinç Matbaası, 1968), pp. 3–4.
[7] RUSSELL, Bertrand, *Sorgulayan Denemeler* (Ankara: TUBİTAK Yayınları, 1995), s. 191.
[8] RUSSELL, a.g.e., s. 191-192.
[9] Dini/mistik temellere dayalı olan bu özgürlük anlayışını pozitif özgürlük kavramını temellendirirken Berlin de kullanmaktadır. Buna göre insan ben'i alçak *ben* ve *yüksek ben* olmak özere ikiye ayrılmaktadır. Alçak ben düşük, süfli emeller ve ihtiyaçlara kaynaklık ederken, yüksek ben daha ulvi amaçlar ve talepler taşımaktadır. İç özgürlük, insanın alçak ben'in değil, yüksek ben'in gösterdiği istikamette davranmasıdır [Atilla YAYLA, *Özgürlük Yolu Hayek'in Sosyal Teorisi* (Ankara: Turhan Kitabevi, 1993), s. 24.].
[10] Zikreden KAPANİ, Münci, a.g.e., s. 5.
[11] Aynı yer.
[12] Zikreden SKINNER, Quentin, "The Paradoxex of Political Liberty", The Tanner Lectures on Human Values (Delivered at Harward University, October 24 and 25, 1984), pp. 227-251.
[13] ARENDT, Hannah, Geçmişle Gelecek Arasında, Çev. Bahadır Sina Şener (İstanbul: İletişim YayınlarI, 1996), s. 196.
[14] Aynı yer.
[15] ARON, Raymond, Essai sur les Liberties, Calmann-Levy, "Pluriel", 1976, s. 218'den aktaran İbrahim Ö. KABOĞLU, *Kolektif Özgürlükler* (Diyarbakır: DÜHF Yayınları, 1989), s.14.
[16] YAYLA, Atilla, *Özgürlük Yolu Hayek'in Sosyal Teorisi* (Ankara: Turhan Kitabevi, 1993), s. 22.

tanım, "*insanın başkalarının keyfi müdahalesinden masun bir şekilde eylemde bulunması*" şeklini almıştır.

2. Özgürlüğün Türleri

Felsefi ve sosyal düşünce tarihinde, ahlaki ve sosyal bir kavram ve siyasal bir değer ve ideal olarak özgürlüğün istisnasız tüm filozoflar tarafından olumlu karşılandığı bir vakıadır. İhtilaflar, onun tanımı veya kullanımı konusunda çıkmaktadır. Her ne kadar İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinde veya sosyal hayatın belirli an, evre veya şartlarında ortaya çıkan durumları ifade etmek için belirli ve sınırlı bir anlam ve kullanımı var ise de, özgürlüğün manası ve mahiyeti ile ilgili siyasal ve felsefi tartışmalarda önemli anlam ve kullanım farklılıklarının ortaya çıktığı gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle, özgürlüğün ne olduğu veya neyin özgürlük olduğu konusunda düşünürler arasında farklı açıklamalar mevcuttur. Berlin'in[17] de belirttiği gibi bu farklı açıklamalar, sadece farklı kavramsal kategorilere işaret etmekle kalmaz, ayrıca doğru yönetimin nasıl olması gerektiği (rolü ve alanı) ile ilgili imaları olan, rekabet halindeki siyasal fikirlere de atıfta bulunurlar.

Bu açıklamalardan hareketle en az üç ayrı özgürlük anlayışını tespit etmek mümkündür: Müdahalesizlik veya bir şeyden özgürlük olarak *negatif özgürlük*, rasyonel otonomi veya bir şeye özgürlük olarak *pozitif özgürlük* ve mütehakkim bir unsurun yokluğu veya tahakkümsüzlük olarak *cumhuriyetçi özgürlük*. Negatif ve pozitif özgürlüğün sistematik ayırımı T.H. Green ile başlayarak günümüze kadar gelmiştir.[18] Cumhuriyetçi özgürlük kavramı ise bu iki özgürlük anlayışına karşı savunucularından birinin ifadesiyle, "*üçüncü bir yol*"[19] olarak siyaset teorisi literatürüne daha sonraları kazandırılmıştır.

2.1. Negatif Özgürlük

Hayek'in özgürlüğe getirmiş olduğu yukarıdaki tanım aynı zamanda negatif özgürlüğün tanımıdır. Bu özgürlük türü ilk olarak, onu "*müdahalenin yokluğu*"[20] anlamında kullanmış olan Hobbes ve Filmer gibi otorite yanlısı düşünürlerin siyasal teorilerinde belirmiş ve ardından Amerikan bağımsızlık hareketine muhalif olan Tory'lerin etkisiyle yaygınlık kazanmıştır.[21] Keza, Locke'ın da özgürlüğü negatif anlamda kullandığı ama ona ahlaki bir içerik kazandırdığı görülmektedir:

> Yasanın nihai amacı özgürlüğü yok etmek veya kısıtlamak değil, korumak ve genişletmektir… Yasanın olmadığı yerde özgürlük yoktur: çünkü özgürlük, başkalarından kaynaklanan şiddet ve kısıtlamadan özgür olmaktır… özgürlük herkesin her istediğini yapmakta özgür olması demek değildir.. Öyle olsaydı, başkalarının insanlara eziyet etmekten hoşlandığı bir ortamda kim özgür olabilirdi ki?[22]

[17] BERLIN, Isaiah, "İki Özgürlük Kavramı", Çev., Mustafa Erdoğan, Liberal Düşünce, Sayı 45-46, Kış-Bahar 2007, s. 69-83.

[18] YAYLA, Atilla, *Liberal Bakışlar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1993), s. 160.

[19] PETTIT, Philip, *Cumhuriyetçilik*, Çev. Abdullah Yılmaz (İstanbul: Ayrıntı yayınları, 1998), s. 40.

[20] RYAN, Alan, "Özgürlük", *Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi*, Çev. Bülent Beker ve Nevzat Kıraç (Ankara: Ümit Yayıncılık, 1995), s. 188–194.

[21] PETTIT, Philipp, a.g.e., s.71. *Leviathan* adlı klasik eserinde düzen adına otoriter bir siyasal yönetim tarzını hararetle savunan ve bu özelliğiyle de Avrupa'nın otoriter hatta mutlak monarşilerine ilham kaynağı olduğu ifade edilen bir siyaset teorisyeninin özgürlükle ilgili görüşlerinin en azından bir yönüyle, bir özgürlük mefkuresi olan liberal dünya görüşünün özgürlük anlayışına mesnet teşkil etmesi ironiktir.

[22] LOCKE, John, *Second Treatise of Government*, C. B. MacPherson (ed.) (Indianapolis: Hackett, 1980), s. 32. Aktaran, David SCHMIDTZ, *Brief History of Liberty* (USA: Wiley-Blackwell, 2009), p. 20.

Negatif özgürlük kavramı belki de en net tanımına ve en güçlü teorik savunusuna Isaiah Berlin'in *Two Concepts of Liberty*[23] (İki Özgürlük Kavramı) adlı klasik makalesinde kavuşmuştur. Berlin'e göre düşünce tarihinde özgürlük birbirinden farklı iki anlam taşımıştır. Bunlardan birincisi *negatif* anlamdır. Özgürlüğün negatif anlamına göre birey, faaliyetlerinde herhangi bir kişi veya kurumun engelleyici keyfi müdahalesiyle karşılaşmadığı oranda özgürdür. Bu anlamda siyasal özgürlük, insanların başkaları tarafından engellenmeye maruz kalmadan faaliyette bulanabilmesidir. Berlin'in kendi ifadeleriyle:

> Normal olarak, hiçbir kimse veya grup benim eylemlerime müdahale etmediği ölçüde özgür olduğum söylenir. Bu anlamda siyasi özgürlük, bir kimsenin, başkaları tarafından engellenmeden içinde hareket edebileceği alandan ibarettir. Aksi halde yapabilecek olduğum şeyi yapmaktan başkaları tarafından alıkonursam, o ölçüde özgür değilimdir ve bu alan başkaları tarafından belli bir asgari düzeyin altına indirilirse, cebre maruz kalmış veya köleleştirilmiş olarak tanımlanabilirim. Mamafih, cebir muktedir olamamanın (bir şeyi yapamamanın) her biçimini kapsayan bir terim değildir.[24]

Berlin'e göre özgürlüğün ikinci anlamı *pozitif* anlam olup, insanın kendi benliğine sahip olması ile ilgilidir. Buna göre bir insanın kendi hayatına ve bu hayatı nasıl yaşayacağına dair kararları bizzat kendisi veriyorsa, özgürdür. Yani özerk olan veya self-determinasyon sahibi olan – düşünen, isteyen, faaliyette bulunan, tercih eden ve tüm bunların sorumluluğunu taşıyan, ayrıca bunları kendi fikir ve amaçları doğrultusunda ifade eden- kişi pozitif anlamda özgürdür.[25] Ancak Berlin'in özgürlükten negatif özgürlüğü anladığı ve kastettiği aşağıdaki ifadelerinden çok açık olarak anlaşılmaktadır:

> Eğer üç metreden daha fazla atlayamadığımı veya kör olduğum için okuyamadığımı yahut Hegel'in anlaşılmaz sayfalarını anlayamadığımı söylersem, o ölçüde köleleştirilmiş veya cebre maruz kalmış olduğumu söylemem tuhaf olurdu. Cebir, içinde başka türlü hareket edebilecek olduğum alan dâhilindeki başka insanların bilinçli/kasıtlı müdahalesini ifade eder. Ancak insanlar tarafından bir amaca ulaşmaktan engellenirseniz, siyasi özgürlükten yoksun olursunuz.[26]

Barry Holden[27] da özgürlük konusunda negatif ve pozitif olmak üzere ikili bir ayırıma gitmekte ve bu ayrımdaki temel belirleyici kriter olarak, "kişinin kendi hakkındaki kararları kendisinin vermesi" anlamındaki *self-determinasyon* prensibini öne çıkarmaktadır. Ona göre;

> Negatif özgürlük kavramı, bireysel self-determinasyonu, kişilerin kendi istekleri ile ilgili olan eylemlerinden ibaret görür. Buna göre bir kişinin istediği şeyi yapması, sadece o kişinin arzularını tatmin etme eylemini ifade eder.[28]

Holden, Pozitif özgürlük kavramına da bireysel self determinasyon nokta-i nazarından bakmakta ve bu özgürlük türünde önemli olan noktanın, kişinin kendisi hakkında rasyonel kararlar alabilme ve bunları uygulayabilme kapasitesi olduğunu belirtmektedir. Kendi ifadeleriyle;

> Pozitif özgürlük kavramı, self determinasyonu rasyonel otonomi olarak görür. Buna göre bir bireyin eylemleri mantıklı kararlar içeriyorsa ve anlık arzulara tepkiden öte bir anlam taşıyorsa, o birey self-determinasyon sahibidir.[29]

---

[23] BERLIN, Isaiah, "İki Özgürlük Kavramı", Çev. Mustafa ERDOĞAN, Liberal Düşünce, Yıl 12, Sayı 45-46, Kış-Bahar, 2007, s. 69-83.
[24] BERLIN, a.g.m., s. 72.
[25] Aktaran, KUKATHAS, Chandran, a.g.m., p. 534.
[26] BERLIN, a.g.m., s. 72.
[27] HOLDEN, Barry, *Liberal Demokrasiyi Anlamak*, Çev. Hüseyin Bal (Ankara: Liberte Yayınları, 2007), s. 32.
[28] Aynı yer.

Holden bu iki özgürlük türü arasındaki farkı, bir sigara örneğiyle somutlaştırmaya çalışır. Buna göre sigarayı bırakmaya karar vermiş fakat önünde sigara paketi bulunan biri için pozitif anlamda özgürlük, sigara içme arzusuna direnmek ve onu içmemeyi başarmaktır. Aynı kişinin bu sigarayı içmesinin negatif özgürlük açısından bir mahzuru yoktur; çünkü bu sigarayı içmek, ilgili şahsın istediği şeyi yapmasıdır ve bunu yapabildiği takdirde/sürece özgürdür. Pozitif özgürlük anlayışına göre ise bu tarz arzulara teslimiyet, arzuların kölesi olmaktan ya da köle özgürlüğünden öte bir şey değildir.[30]

Toparlamak gerekirse, Schmidtz'i[31] izleyerek negatif anlamdaki özgürlüğün tanımlayıcı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Negatif özgürlüğün Hobbes'tan beri bilinen ilk anlam ve tanımı, bireyin eylemlerinde bir engelle karşılaşmaması yani kişinin eylemlerine yönelik bir "*engellemenin olmaması"*dır. Hobbes'a göre, "özgür kişi, güç ve yetenekleriyle edimde bulunabilen ve yapmak istediği şeyi yapmaktan alıkonmayan kişidir."[32]

2. Negatif özgürlük kavramı daha spesifik olarak, birey eylemlerinin "*başkaları tarafından*" engellenmemesidir. Mesela, birinin arabası bozulduğu için arabasını kullanamaması durumunda maruz kalabileceği engellenme hali ile başka birinin bu kişinin arabasının arkasına park etmiş olmasından dolayı arabasını kullanamaması durumunda maruz kalacağı engellenme hali arasında belirgin bir fark vardır. Bu ikinci durumda çok açık olarak başkalarından kaynaklanan bir engellenme hali söz konusudur.

3. Negatif özgürlüğün tanımı biraz daha detaylandırılacak olursa, bu kez devreye '*kasıt'* unsuru girecektir. Yani bu durumda negatif özgürlük, bireyin eylemlerine başkaları tarafından uygulanan "*kasıtlı engellemeler*"in olmadığı bir durum olarak tanımlanabilir. Park örneğinde, birinin dikkatsizlik eseri veya kazara başkasının arabasının arkasında park ederek arabasını kullanmasını engellemesi başka, bunu bilerek ve isteyerek yani kasıtlı yapması bambaşkadır.

4. Son olarak, negatif özgürlük, başkaları tarafından uygulanan "*haksız engellemeler*" olarak tanımlanabilir. Park örneğine dönülecek olursa, sözgelimi birisi arabasını trafik kurallarına aykırı ve tehlikeli bir şekilde park etmiş olsun. Doğal olarak, görevliler de bu arabayı o park yerinden çekmiş olsun. Bu olayda kişinin maruz kaldığı engellenmenin yasal bir dayanağı olduğundan, dolayısıyla haklılığından söz edilebilir. Öte yandan, mesela kanunsuzluğun hüküm sürdüğü bir şehirde, bir çete para karşılığı iade etmek üzere birinin arabasını çekmiş olsun. Birinci durumda arabası çekilen kişi belki üzülecek veya kızacak ama arabasının haksız yere çekildiğini (haksız bir engellemeye maruz bırakıldığını) düşünmeyecek veya bunu iddia edemeyecektir. İkinci durumda ise apaçık bir haksız engelleme söz konusudur.

2.2 Pozitif Özgürlük

Liberal bakış açısının baş tacı ettiği negatif özgürlük anlayışına ilk ve en ciddi eleştiriler, yine modern liberal düşünürler tarafından yöneltilmiştir. 19. yüzyılın sonlarında, sanayi kapitalizminin hoş ve meşru görülmesi veya mazur gösterilmesi imkânsız gibi gözüken adaletsizliklerine tepki duyan mezkûr düşünürlere göre, kapitalizm feodal yükümlülükleri ve

[29] Aynı yer.
[30] Aynı yer.
[31] SCHMIDTZ, David, *Brief History of Liberty* (USA: Wiley-Blackwell, 2009), s. 18-22.
[32] HOBBES, Thomas, *Leviathan* (Harmondsworth: Penguin, 1985), p. 261. Aktaran, Anthony H. Birch, *The Concepts and Theories of Modern Democracy* (USA: Routledge, 1993), p. 120.

yasal kısıtlamaları belki ortadan kaldırmıştır ama başta işçi sınıfı olmak üzere, toplumun imtiyazlı olmayan kesimlerinin yoksulluk, işsizlik, hastalık ve sıkıntılarına deva olmadığı gibi, bunların artmasında pay sahibi olmuştur. Şüphesiz, tıpkı yasalar ve diğer sosyal kontrol biçimleri gibi, bu olumsuz sosyal şartlar da özgürlükleri belli oranlarda kısıtlamıştır. Ancak, modern liberal teorisyenlerce ileri sürülen bu argümanın arkasında, genellikle J. S. Mill'in düşüncelerine kadar götürülebilecek olan, negatif özgürlükten çok farklı hatta onun antitezi telakki edilebilecek bir özgürlük anlayışı yatmaktadır. Her ne kadar Mill negatif özgürlük kavramını ve bireyin kendi maddi ve manevi varlığı üzerindeki egemenliğini yani saf bireyciliği savunuyor gibi gözükse de,[33] kendisine ait olan şu ifadeler, sosyal boyutu asla ihmal etmediğini yani pozitif özgürlüğün temel kabullerine bu anlamda yakın durduğunu göstermektedir: "(Bence) mutlu olan tek kesim, bilinçlerini kendi mutluluklarından başka bir takım şeylere, (meselâ) başkalarının mutluluğuna, beşeriyetin gelişimine hatta sadece bir araç olarak değil, nihai bir ideal olarak izlenen bazı sanat veya uğraşlara hasretmiş olanlardır".[34]

Liberal perspektifin negatif özgürlüğüne tamamen zıt bir içerik taşıyan pozitif özgürlüğün ilk ilham kaynaklarının yine liberal düşünürler olması, ironik olmakla birlikte gerçektir. Nitekim Mill'in bu yöndeki güçlü imalarından sonra, pozitif özgürlüğü çok net bir şekilde savunan ilk liberal düşünür, özgürlüğü "insanların kendileri için en iyisini yapma kabiliyetleri"[35] olarak tanımlayan T. H. Green'dir. Green'e göre, gerçek özgürlüğün iki yönü vardır: bireyin kendisini başkalarıyla birlikte mükemmelleştirme fırsatlarına sahip olması ve bu fırsatları takip etmek adına, başkalarının fırsatlarıyla uzlaşmayacak tarzda sorumluluk alması. Demek ki, Green'e göre gerçek özgürlük sorumluluktan özgür olmak değil, sorumlu olma özgürlüğüdür. Green'in özgürlük anlayışı bireyci değildir; ona göre sorumluluk bireysel olarak alınabileceği gibi, bir ailenin, topluluğun, dinin, iş dünyasının veya hayır kurumunun üyeleri vasfıyla, grup olarak da alınabilir. Birey cebir altında olmadığı sürece, üstleneceği tüm sorumluluklar onun özgürlüğü olacaktır.[36]

Sadece bireyi kendi haline bırakmayı yani ona müdahale etmemeyi değil, ayrıca herkesin sahip olabileceği fırsatlara dikkat çekmek suretiyle, etkili bir eylem gücünü ve güçlü bir ahlaki sorumluluk duygusunu da içeren bu özgürlük tanımı, sosyalistlerin memnuniyetle benimseyecekleri bir özgürlük anlayışıydı. Nitekim bu anlayış, Sosyalist, Marksist ve Neo-Marksist düşünürlerce daha geniş ve farklı boyutlarda ele alınarak işlenmiş ve içeriği zenginleştirilmiştir. Bu düşünürler özgürlüğün birey yerine sınıf, tabaka gibi sosyal katmanlara ait bir özellik olarak görülmesi gerektiğinden bahisle, bunun şekli bir hak olmaktan çıkarılıp fiili bir nitelik kazanabilmesi için devletin etkin ve düzenleyici müdahalesinin gerekli olduğunu savundular.[37]

Farklı düşünürlerin katkısıyla çeşitli anlamlar kazanan ve içeriği hayli zenginleşen pozitif özgürlük anlayışı, öncelikle *kendini gerçekleştirme* (self-realisation) ve *kendine yeterlik* (self-fulfilment) olarak anlaşıldı. Arzuların tatmini ve ihtiyaçların karşılanması anlamındaki bu özgürlük anlayışı, onu bireyin gerçek doğasının realizasyonu olarak gören sosyalistler tarafından baş tacı edildi. Nitekim Karl Marx gerçek özgürlük alanını "beşeri potansiyelin kendi iyiliği için gelişmesi" şeklinde tasvir etmiştir.[38] Marx'a göre bu potansiyel, ancak bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaları için başkalarıyla birlikte sergileyecekleri yaratıcı emek deneyimi sayesinde hayata geçirilebilir.

[33] HEYWOOD, Andrew, *Political Ideas and Concepts An Introduction* (London: Macmillan Press, 1994), p. 204.
[34] MILL, J. S., *Autobiography*, (London: Oxford University Press, 1924, p. 120. Aktaran, Anthony H. Birch, a.g.e., p. 122.
[35] GREEN, T. H., "Lecture on Liberal Legislation and Freedom of Contract", Works, Vol. 3, Longmans Green, London, 1911, p. 371. Aktaran Andrew Heywood, a.g.e., p. 204.
[36] SCHMIDTZ, David, a.g.e., p. 21.
[37] YAYLA, Atilla, *Liberal Bakışlar*, a.g.e., s. 160.
[38] Zikreden, HEYWOOD, Andrew, a.g.e., s. 205.

Mesela Robinson Crusoe, adada kendisine müdahalede bulunacak veya eylemlerini engelleyecek hiç kimse olmadığına göre negatif anlamda tam özgürdür. Ancak Robinson, insan türünün en önemli tatmin araçlarından olan sosyal ilişkilerden mahrum olması nedeniyle, pozitif anlamda özgürlüğü olmayan, engelli bir kişidir.[39]

Pozitif özgürlüğün taşıdığı diğer bir anlam, '*kişisel otonomi*'dir. Bu anlamdan hareketle, "halkın kendini yönettiği sistem" diye tanımlanan demokrasiye gönderme yapılmakta ve demokrasinin en çok pozitif özgürlük anlayışıyla uyuştuğu, dolayısıyla onu gerektirdiği ileri sürülmektedir. Bu anlayış daha çok Rousseau'nun düşüncelerinden mülhemdir ve açık bir şekilde onun siyasal felsefesinin izlerini taşır. Bilindiği gibi, Rousseau'ya göre insanı insan yapan şey, yasaya tabi olmasıdır ve '*gerçek özgürlük*' de kişinin kaderini kendisinin şekillendirmesi ve kontrol etmesi anlamında '*self-determinasyon'*dur. Başka bir anlatımla yurttaşlar, ancak mensubu oldukları toplumun sosyal hayatına dolaysız ve devamlı bir surette katıldıkları ve onun şekillenmesine katkıda bulundukları takdirde özgür olabilirler.[40] Bu yaklaşımın dini inançların telkin ettiği "*mükemmel özgürlük*" anlayışı ile benzerliği dikkat çekicidir. Kitabi dinlerde veya büyük dini geleneklerde tam ve mükemmel özgürlük, insanın Tanrı'ya kul olmasından ve yasalarına kayıtsız şartsız uymasından geçer. Buradaki argüman, insanın *sadece* Tanrıya kul olmasının, onu diğer dünyevi bağlılıklardan –mal, makam, şöhret, patron- azade edeceği, dolayısıyla onu mükemmel anlamda özgür kılacağıdır. Rousseau'nun toplumsal yasaya tabi olmaktan geçen "*gerçek*" özgürlüğü ile dini geleneklerin Tanrısal yasaya ittibadan geçen "*mükemmel*" özgürlüğü ilginç benzerlikler taşımaktadır. Keza Rousseau'cu "*gerçek*" özgürlük anlayışının bir diğer yönüyle, toplumun ayrılmaz bir organik bütün olarak görüldüğü ve çıkar ve ihtiyaçlarının da ancak mutlak iktidara sahip bir lider tarafından bilinebilip karşılanabileceğinin düşünüldüğü faşist teoriyi çağrıştırdığı ifade edilmektedir.[41] Çünkü bu anlayışta "*gerçek*" özgürlük, liderin iradesine mutlak itaat anlamına gelmektedir.

Pozitif özgürlüğün taşıdığı anlamlardan biri de bireyin esenlik, refah ve mutluluk dolu bir hayat sürmesidir. Bu anlamıyla, sosyal refah düşüncesine ve refah devleti anlayışına meşruiyet zemini sağlamıştır. Refah devleti düşüncesi, devletin vatandaşlarının refahı için asli sorumluluk üstlenmesine dayanır. Bu itibarla, vatandaşlarının ekonomik ve sosyal esenliklerinin korunması ve teşvik edilmesinde devletin ana rol oynamasını; kamu sorumluluğu ilkesi gereği yurttaşlar arasında fırsat eşitliği sağlanması, servetin eşit şekilde dağıtılması ve hayat standartlarının yükseltilmesi için gerekli asgari şartları sağlamak adına devletin piyasaya ve sosyal hayata etkin müdahalesini salık verir. Bu anlayışa göre, refah devleti bireyleri yoksulluk, işsizlik ve evsizlik gibi mahrumiyetlerden kurtarmak ve onları güçlendirmek suretiyle, özgürlük alanlarını genişletir. Zaten bu anlamdaki pozitif özgürlüğün peşinde olduğu şey de budur: *devletin sosyal hayatta aktif bir düzenleyici olarak yer almasını teşvik etmek*. Ama bu yaklaşımın "*en despotik devlet*"[42] biçimi olan paternalistik devleti tecviz ettiği, ona meşruiyet zemini hazırlayarak, davetiye çıkarttığı şeklinde eleştiriler yapılmıştır.

Heywood'un[43] da belirttiği gibi, pozitif özgürlük anlayışı siyasal ima, anlam, çağrışım ve yansımaları hayli farklı olan ve bazen de birbiriyle çelişen çok sayıda teori ve prensibi bünyesinde barındırmaktadır. "Etkin iktidar", "kendini gerçekleştirme", "öz-sahiplik" (kendinin efendisi olmak), "otonomi", "ahlaki veya içsel (deruni) özgürlük",[44] "irade özgürlüğü", "kendini bilmek",

[39] HEYWOOD, Andrew, a.g.e., s. 205.
[40] ROUSSEAU, J. J., *The Social Contract and Discourses*, Trans. G.D.H. Cole (London: Dart and New York, Dutton, 1913), p. 64. Aktaran, HEYWOOD, Andrew, a.g.e., p. 206.
[41] HEYWOOD, Andrew, a.g.e., p. 206.
[42] ERDOĞAN, Mustafa, *Liberal Toplum Liberal Siyaset* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1993), s. 52.
[43] HEYWOOD, Andrew, a.g.e., p. 203.
[44] Aynı yer.

"saygınlık", "dürüstlük", "bireysellik", "bağımsızlık" , "sorumluluk"[45] ve "mutluluk/refah/esenlik" gibi çok geniş bir anlamlar yelpazesine hitap eden pozitif özgürlüğün en temel tanımlayıcı özelliklerini şu şekilde toparlamak mümkündür:

1. Pozitif özgürlük anlayışına göre özgürlüğün ilk anlamı, harici engellerin yokluğundan ziyade, bireyin *"istediği şeyi"* yapabilme kapasitesidir.

2. Bu anlama, Kant gibi ahlakçı filozofların yaptığı şekilde moral bir içerik katarak, pozitif özgürlüğü "*doğru olan şeyi"* yapma yetisi olarak tanımlamak da mümkündür.

3. Pozitif özgürlüğün bir diğer anlamı, kişinin başka türlü davranmaya yönlendirecek "*tüm aldatmacalardan özgürleşerek doğru olan şeyi yapma"* yetisidir. Bu kavrayışın kökleri Platon'un '*gaddar kişilik'* ve Aristoteles'nun *'zayıf irade'* bahislerinde bulunmaktadır. Burada asıl olan nokta, kişinin kendisini başka taraflara çeken heva ve heveslerine kapılmaksızın doğru olan şeyi yapma özgürlüğüdür.

4. Burada pozitif özgürlüğün bir diğer anlamı, yani "*psikolojik özgürlük"* gündeme gelmektedir. Bu, insanın hayatını planlardan, vaatlerden, tasa, takıntı ve saplantılardan bağımsız olarak tanzim edebilme özgürlüğüdür. Bu anlamda özgürlük bir otonomidir. Yasal, siyasal ve psikolojik olarak otonom kişiler, hayatlarını istedikleri tarzda tanzim edebilme yetisine ve hayatı konusunda kendi kararlarını verebilme gücüne sahiptirler.[46]

2.3 Cumhuriyetçi Özgürlük

Avrupa'da modern siyasal düşünüşün ilk evrelerinde, birbirinden farklı iki tür cumhuriyetçi siyasal teori ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri Roma menşeliydi ve özgürlüğe, özel mülkiyete ve imparatorluğun gerçekleştirdiği zaferlere değer atfetmekteydi. Diğeri esas itibariyle Yunan siyasal düşünüşünün bir ürünü olup, daha çok servet düzenlemeleriyle mümkün hale gelen devletin doğal düzenine önem vermekteydi. Birincisi, kendisinden sonra gelen ve bireyin kendi alanında egemen bir entite olduğunu salık veren diğer tüm teorilere ilham kaynağı niteliğinde iken, diğeri bir sosyal-siyasal örgütlenme içindeki insanların özgürlüğe icbar edilebileceklerine -hatta edilmeleri gerektiğine- dair daha çok Rousseau ile özdeş kabul edilen teorik yaklaşımın tipik bir ifadesi niteliğindedir.[47] Bu cumhuriyetçi siyasal teorilerin her ikisi de müteakip siyasal düşünce gelenekleri üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olmuşlardır.

Bu teorilerden süzülerek varlık kazanan ve çağdaş katkılarla oluşumu halen devam etmekte olan Cumhuriyetçi özgürlük anlayışı, aslında özgürlük türlerinin en eskisidir. Eski Yunan ve Roma siyasal düşüncesinde kökleri olan Cumhuriyet kavramının kökü olan *res publica*, ortak veya kolektif ilişkiler anlamına gelir ve bir kamusal alana veya halk yönetimine işaret eder. Cumhuriyetçilik anlayışının temel özelliği, kamusal olanın özel olandan önce geldiği inancıdır.[48] Bu inancın doğal sonucu olarak özgürlüğün ancak kendi kendini yöneten bir siyasal topluluğa katılımla mümkün olabileceği düşünülmektedir. İnsanlar tabiatları itibari ile siyasal varlıklar (zoon politican) olduklarına göre, ancak tabiatlarıyla uyumlu bir kendini gerçekleştirme (self-realization) kapasitesine eriştikleri takdirde gerçek bir özerk yaşama kavuşabilirler.

[45] SCHMITT, Richard, *An Introduction to Social and Political Philosophy, A Question-Based Approach* (UK: Rowman & Litterfield Publishers, 2009), p. 274.
[46] SCHMIDTZ, David, a.g.e., pp. 22-25.
[47] NELSON Eric, "Republican Visions", *The Oxford Handbook of Political Theory*, John S. Dryzek, Bonnie Honig & Anne Phillips (eds.) içinde, (Oxford: Oxford University Press, 2006), pp. 193-211.
[48] YAYLA, Atilla, *Siyasi Düşünceler Sözlüğü* (Ankara: Adres yayınları, 2005), s. 49.

Cumhuriyetçi özgürlük anlayışına yakın duran düşünürlerden David Miller,[49] negatif ve pozitif özgürlük anlayışlarını sıkı bir eleştiriye tabi tuttuktan sonra, bunların hiçbirinin özgürlüğün gerçek doğası ile ilgili tatmin edici argümanlar sunmadığını ileri sürmüştür. Ona göre her iki yaklaşım da insanlar arasındaki moral yükümlülüklere değinmeden monopol sorununu halletmeye kalkışmak gibi bir kusurla maluldür. Bu yükümlülüklerden biri, toplumdaki diğer insanların ihtiyaçlarının karşılanmasının garanti edilmesi, diğeri ise başkalarına bağımlı bir pozisyonda olan insanlara adil muamele edilmesidir. Ayrıca, özgürlük ancak yurttaşların özgür bir siyasal topluluğa tam katılımları ile mümkündür. Özgür siyasal topluluk ise hem hariçten kaynaklanacak bir güvenlik tehlikesinin hem de topluluk içinde keyfi yönetim tehlikesine zemin hazırlayacak bir oluşumun mevcut olmaması anlamında *kendi kendini yöneten* (self-governing) bir toplumdur.

Cumhuriyetçi özgürlük anlayışının en önemli temsilcilerinden biri olan Skinner'ın[50] konu ile ilgili düşüncelerini iki madde halinde özetlemek mümkündür. Bunlardan birincisi "*öz-yönetim*"dir. Tıpkı Miller gibi Skinner da bireysel özgürlüğün sadece öz-yönetime sahip siyasal topluluklarda dışarıdan ve içeriden yönelebilecek tehlikeler karşısında güven altında olabileceğini düşünmektedir. Çünkü ancak böyle topluluklarda özgürlükler uzun vadede emniyettedir. Dolayısıyla öz-yönetim sahibi bir siyasal topluluğun ve onun oluşturduğu siyasal birim olarak devletin var olması, yurttaşların güvenliğinin devamı için elzemdir. Negatif bireysel özgürlüğü uzun vadede garanti altına almak ve maksimize etmek için de bu güvenlik şarttır. Skinner'ın düşüncesinin ikinci yönü "*yurttaşlık erdemi*" ile ilgilidir. Buna göre bireysel özgürlüğü güvence altına almak için özgür bir siyasal topluluğun var olması gerekir. Özgür bir siyasal topluluğun tesisi ise ancak sosyal erdemle, vatandaşlık erdemiyle ya da erdemli yurttaşlarla mümkündür. Sosyal erdemin iki yönü vardır. Bunlardan birincisi, yurttaşların siyasal topluluğu dış tehdit ve tehlikelerden korumaya dair istek ve kararlılıkları, ikincisi ise tam siyasal katılımdır. Tam siyasal katılım, siyasal topluluğun bencil veya despot yöneticilerin ya da kendi çıkarlarını toplumun çıkarlarına tercih eden belirli kesimlerin insafına terk edilmemesi için elzemdir. Kısaca, Skinner'e göre negatif özgürlüğü uzun vadede teminat altına almanın ve maksimize etmenin yolu, siyasal topluluğun dışından ve içinden yönelebilecek tehlikelere karşı özgürlüğün güvende olmasını sağlamaktan geçer. Bu da özgür ve tekin bir siyasal topluluğun var olması ile mümkündür. Böyle bir toplum ise ancak sosyal erdeme sahip vatandaşlar tarafından tesis edilebilir. Sosyal erdem sahibi yurttaşlar, haklarından önce görevlerini düşünen insanlardır: "*haklarımızdan önce görevlerimizi düşünmediğimiz takdirde, haklarımızın da tehlikeye düşeceğini bilelim*".[51]

Cumhuriyetçi özgürlük düşüncesini belki de en sistematik tarzda sunan düşünür Philip Pettit'dir. Pettit, özgürlüğün *pozitif* ve *negatif* şeklindeki ayırımını kabul etmediğini belirttikten sonra kendi cumhuriyetçi özgürlük anlayışını önermektedir:

> Ben politik düşüncede negatif-pozitif ayırımının pek bir işe yaramadığını düşünüyorum. Bu, ayrıntıları bir yana bırakarak, özgürlüğü anlamanın ancak iki yolu olduğuna ilişkin felsefi yanılgıyı pekiştirmektedir: Bu yollardan birinde, özgürlük bireysel seçimim önünde dışsal engeller bulunmamasından ibarettir; ikincisinde ise özgürlük, benlik hakimiyeti ve kendini gerçekleştirmenin hizmetindeki vasıtaların mevcudiyeti ve genel olarak işlemesi; özelde de bireyin ortak, popülist bir iradenin oluşumunda başkalarıyla birlik olabilmesini sağlayan katılım ve oy verme vasıtalarının mevcudiyeti ve işlemesi ile ilgilidir… Ben kurulan bu felsefi ve tarihsel zıtlıkların yanlış ve yanıltıcı olduklarına, özelde bunların üçüncü ve kökten farklı bir özgürlük kavrayışı ile özgürlüğün kurumsal gereklerini

[49] MILLER, David, "Constraints on Freedom", Ethics, Vol. 94, No. 1 (Oct., 1983), pp. 66-86.
[50] SKINNER, Quentin, "The Paradoxes of Political Liberty", a.g.m., p. 250.
[51] Aynı yer.

gözlerden gizlediğine inanıyorum. Bu üçüncü yolu cumhuriyetçilik olarak adlandırıyorum.[52]

Pettit, '*üçüncü ve kökten farklı bir özgürlük kavrayışı*' olarak sunduğu cumhuriyetçi özgürlüğü, "*tahakkümsüzlük olarak özgürlük"* şeklinde tesmiye etmektedir. Tahakkümsüzlük, "başka insanların varlığı durumunda tahakkümün yokluğu" demek olup, "kişiye keyfi bir temelde müdahale edebilecek durumda başka insanlar varken, bu insanların bunu yapmalarına engel olunmasını gerektiren bir sosyal idealdir".[53] Bu sosyal idealin hayata aktarılabilmesi için "ya insanların eşit güce sahip olmaları ya da yasal bir rejimin kendisi, karşılığında hiçbir tahakküm kurmadan, insanların birbirleri üzerinde tahakküm kurmalarını önlemesi" gereklidir. Bütün insanların eşit güce sahip olması imkânsız olduğuna göre tahakkümsüzlük idealini hayata aktarmanın bir tek yolu kalıyor; o da tahakkümün mümkün bütün yollarını kapatacak bir yasal rejimin tesisidir. Bu rejim de en temelde, tüm yurttaşların şahsi arzularını disiplin altına alarak kamusal değerleri içselleştirdikleri ve bir bütün olarak devletle özdeşleştikleri cemaatçi, itiraz temelli ve istişari bir yönetim anlayışına dayanır.[54]

3. Sonuç

Bu çalışmada siyaset felsefesinin çok önemli bir konusunu teşkil eden ve bu konudaki çağdaş tartışmaların ana temasını oluşturan özgürlük kavramıyla ilgili belli başlı üç anlayış ortaya konulmuştur. Bunlar negatif özgürlük, pozitif özgürlük ve cumhuriyetçi özgürlüktür.

Negatif özgürlük, tüm klasik (Locke, Hobbes, Bentham ve Mill) ve modern (Hayek, Berlin, Holden, Kukathas ve Türk entelektüel çevrelerinin de yakından tanıdığı M. Erdoğan ve A. Yayla) temsilci ve savunucularının nazarında, çok basit ve yalın bir anlatımla, "bireyin başkalarının keyfi müdahalesine maruz kalmadan eylemde bulunabilmesidir. En azından Weber'den beri "meşru şiddet kullanma tekeline sahip tek kurum" niteliğinde olduğu bilinen devletin birey eylemlerine müdahalede bulunması elbette doğal bir durumdur. Negatif özgürlük anlayışına göre doğal, normal dolayısıyla meşru olmayan şey, bu müdahalenin herhangi bir haklı gerekçeye dayanmaması, bir diğer ifadeyle 'keyfi' olmasıdır.

Negatif özgürlük anlayışının, devletin birey eylemlerine müdahalesinin sınırları ile ilgili olarak Mill'den mülhem çok net ve basit bir formülü vardır: Devletin bireyin eylemlerine müdahale etmesi, dolayısıyla bireysel özgürlüğü engellemesi, sadece ve sadece başkalarına zarar vermeyi önleme amacı taşıdığı takdirde meşru olabilir. Mill'in kendi ifadesiyle, "*Bir kişinin herhangi bir fiili başkalarının çıkarlarını hakkaniyete aykırı şekilde etkilediği andan itibaren toplumun ona müdahale etme hakkı vardır*".[55]

İkinci tipteki özgürlük anlayışı, içeriği ve atıf yaptığı anlamlar manzumesi çok geniş olan ve hayli farklı ve bazen de birbiriyle çelişen çok sayıda teori ve prensibi bünyesinde barındıran *pozitif özgürlük* anlayışıdır. Pozitif özgürlüğü tanımlamak üzere kullanılan şu ifadeler, onun ne denli geniş bir anlamlar dünyasına hitap ettiğinin göstergesidir: "etkin iktidar", "kendini gerçekleştirme", "öz-sahiplik" (kendinin efendisi olmak), "otonomi", "ahlaki veya içsel (deruni) özgürlük", "irade özgürlüğü", "kendini bilmek", "saygınlık", "dürüstlük", "bireysellik", "bağımsızlık", "sorumluluk" ve "mutluluk/refah/esenlik". Ancak pozitif özgürlük anlayışının belki de bütün bu anlamları kapsayan en tanımlayıcı özelliği, onun paternalistik karakteridir. Çünkü

[52] PETTIT, Philip, *Cumhuriyetçilik*, a.g.e., s. 39-40.
[53] A.g.e., s. 350.
[54] A.g.e., s. 360.

[55] MILL, J. S, *On Liberty* (Oxford: Blacwell Press, 1946), p. 67. Aktaran, Anthony H. BIRCH, *The Concepts and Theories of Modern Democracy* (USA: Routledge, 1993), p. 122.

pozitif özgürlük yanlıları, bireyin gerçek anlamda özgürleştirilmesi adına devletin topluma aktif müdahalesini meşru, mubah hatta gerekli görmektedirler. Paternalist tutum ve zihniyetin ise devleti en despotik yöntemlere başvurma noktasında cesaretlendirdiği ve bu hususta ona meşruiyet zemini sağladığı bilinen bir gerçektir.

Negatif özgürlük ve pozitif özgürlük anlayışları dışındaki bir diğer özgürlük anlayışı, bazılarına göre bu ikisinin arasında bir yerde duran ama savunucularının nazarında bu ikisiyle uzaktan yakından alakası olmayan, tamamen "üçüncü bir yolu" temsil eden *cumhuriyetçi özgürlük* anlayışıdır. Antik Yunan ve Roma siyasal düşünüşünden süzülerek günümüze gelen Cumhuriyetçi özgürlük anlayışı, tahakküme yol açması mümkün ve muhtemel hiçbir sosyal-siyasal unsur ve faktörün mevcut olmadığı ve tahakküm potansiyeli taşıyan tüm ilişki tarzlarının elimine edildiği bir sosyo-politik örgütlenme biçiminin tasarımı içindedir. Bu özgürlük anlayışına göre, insanlar topluluklar halinde yaşarlar ve bundan dolayı zorunlu olarak diyalog ve ilişki halindedirler. Ancak bu diyalog ve ilişkiler, hiç kimsenin yekdiğerini domine edemeyeceği veya toplum üyelerinden bir kısmının diğerleri üzerinde tahakküm kuramayacağı bir sosyal, siyasal ve hukuksal zeminde tesis edilmelidir. Cumhuriyetçi özgürlük anlayışında özgürlüğü güven altına almanın yolu, sadece tahakkümün yok edilmesinden değil, ayrıca ona yol açan ilişkilerin de ortadan kaldırılmasından geçer.

Daha özgür ve müreffeh bir toplum için bu anlayışlardan hangisi daha muteber ve tercihe şayan bir özgürlük teorisi olabilir? Beklenebileceği gibi, bu konu tartışmalıdır. Zaten her bir teorinin taraftarları da doğal olarak kendi teorilerinin en iyisi olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, Birch'in[56] de belirttiği gibi, günümüzde özgürlük tıpkı demokrasi gibi, o derece everensel kabul gören bir değer haline gelmiştir ki, herkes kendi siyasal teori ve gündemlerinin bu değerin korunması ve yaygınlaştırılması hedefiyle uyumlu olduğunu ispatlamak için ellerinden gelen her şeyi yapmaktadır.

Tartışma esas itibariyle negatif özgürlük ve pozitif özgürlük taraftarları arasında cereyan etmekte, cumhuriyetçi özgürlük yanlıları, deyim yerinde ise tartışmanın kenarında durmaktadırlar. Çok yakın dönemlere kadar negatif özgürlük yanlıları '*liberty'* (özgürlük) kelimesini kullanırken, pozitif özgürlük taraftarları daha çok '*freedom'* (serbestiyet) kelimesini kullanmayı tercih etmekteydiler. Ancak, son dönemlerde bu tercih farklılığı ve iki özgürlük kavramı arasındaki kesin ayrım, önemli oranda ortadan kalkmış gözükmektedir. Siyaset teorisyenlerinin yazı ve söylemlerine egemen olan yeni eğilim, özgürlük ile serbestiyetin aynı anlamlara geldiği, bu nedenle de pozitif ve negatif özgürlük arasında kesin bir tezat varmış gibi davranmanın doğru olmadığı şeklindedir. Bu çerçevede, daha tutarlı ve gerçekçi olmak adına, negatif özgürlük savunucularının (pozitif özgürlükçülerin dile getirdiği) demokratik öz-yönetimin bir kolektif özgürlük çeşidi olduğunu ve pozitif özgürlük taraftarlarının da negatif özgürlükçülerin önerdiği Mill'e ait formülün bir konsensüse ulaşmak için şart olduğunu kabul etmeleri gerektiğini[57] belirtmek ömelidir.

Bununla birlikte, ilkesel duruştan ödün vermeme adına, bu iki özgürlük anlayışının yakınlaşması belki de bu karşılıklı kabullerle sınırlı olmalı ve daha ileriye gitmemelidir. Bu özellikle negatif özgürlük anlayışı için çok önemlidir. Çünkü pozitif özgürlük anlayışının son tahlilde paternalist bir zihniyete ve ona uygun bir sosyal siyasal örgütlenmeye kapı araladığı -hayli güçlü argümanlarla desteklenerek- iddia edilmektedir.[58] Paternalizm ise liberalizm ile ve onun *negatif özgürlük* anlayışıyla tetabuk edebilecek en son pozisyondur.

[56] BIRCH, *The Concepts and Theories of Modern Democracy*, a.g.e., p. 132.
[57] Aynı yer.
[58] Pozitif özgürlük anlayışının paternalizmle ilişkisi, tarafımdan yapılmış olan yayın aşamasındaki başka bir makale çalışmasının konusunu teşkil etmektedir.

Şu halde, en uygun özgürlük teorisi tartışmaları ile ilgili olarak, -belli bir bakış açısını, dolayısıyla bir tercihi yansıttığını akılda tutmak kaydıyla- negatif özgürlüklere saygının, daha iyi yaşam konusunda tesadüfî olmayan bir başarı kaydettiği ve bunun tarihi yaşanmışlık tarafından da ispatlandığı söylenebilir.[59] Ayrıca, pozitif ve cumhuriyetçi özgürlük anlayışlarının, özgürlüğü ulaşılması neredeyse imkânsız bir ideal, bir ütopya gibi sundukları da dikkatlerden kaçmamalıdır. Çünkü bunlardan ilki, özgürlük idealinin realizasyonu için neredeyse kötülüklerden ari, hatalardan beri ve kusurlardan münezzeh mükemmel bir insan tasarımı içindedir; ikincisi ise, mükemmelen düzenlenmiş ideal bir toplum kurgulamaktadır. Oysa beşeri varlık alanında mükemmellik/kusursuzluk söz konusu olmadığına göre, özgürlüğü daha somut, ulaşılabilir ve realize edilebilir kriterlere göre tanımlamak en iyisidir. Bu anlamda, negatif özgürlük anlayışının önerdiği "bireyin dışından kaynaklanan keyfi müdahale veya engellemelerin yokluğu" kriteri, özgürlük idealinin reel dünyada bir karşılık bulması ve ete-kemiğe bürünmesi açısından en uygun özgürlük tanımı/anlayışı gibi durmaktadır.

KAYNAKÇA

BARRY, Norman P., *Modern Siyaset Teorisi*, Çev. Mustafa Erdoğan ve Yusuf Şahin (Ankara: Liberte yayınları, 2012).

BERLIN, Isaiah, "İki Özgürlük Kavramı", Çev., Mustafa Erdoğan, Liberal Düşünce, Sayı 45-46, Kış-Bahar 2007, s. 69-83.

BIRCH, Anthony H., *The Concepts and Theories of Modern Democracy* (USA: Routledge, 1993).

DWORKIN, Ronald, *Justice For Hedgehogs* (Cambridge: Harvard University Press).

ERDOĞAN, Mustafa, *Liberal Toplum Liberal Siyaset* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1993).

HOLDEN, Barry, *Liberal Demokrasiyi Anlamak*, Çev. Hüseyin Bal (Ankara: Liberte Yayınları, 2007).

HEYWOOD, Andrew, *Political Ideas and Concepts An Introduction* (London: Macmillan Press, 1994), P. 204.

KABOĞLU, İbrahim Ö., *Kolektif Özgürlükler* (Diyarbakır: DÜHF Yayınları, 1989).

KAPANİ, Münci, *Kamu Hürriyetleri* (Ankara: Sevinç Matbaası, 1968).

KNOWLES, Dudley, *Political Philosophy* (London: Routledge, 2001).

MILLER, David, "Constraints on Freedom", Ethics, Vol. 94, No. 1 (Oct., 1983), pp. 66-86.

PETTIT, Philip, *Cumhuriyetçilik*, Çev. Abdullah Yılmaz (İstanbul: Ayrıntı yayınları, 1998).

RUSSELL, Bertrand, *Sorgulayan Denemeler* (Ankara: TUBİTAK Yayınları, 1995).

RYAN, Alan, "Özgürlük", *Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi*, Çev. Bülent Beker ve Nevzat Kıraç (Ankara: Ümit Yayıncılık, 1995), s. 188–194.

SCHMIDTZ, David, *Brief History of Liberty* (USA: Wiley-Blackwell, 2009).

SCHMITT, Richard, *An Introduction to Social and Political Philosophy, A Question-Based Approach* (UK: Rowman & Litterfield Publishers, 2009).

[59] SCHMIDTZ, David, a.g.e., p. 22.

SKINNER, Quentin, "The Paradoxex of Political Liberty", The Tanner Lectures on Human Values (Delivered at Harward University, October 24 and 25, 1984), pp. 227-251.

YAYLA, Atilla, *Liberal Bakışlar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1993).

----------, *Özgürlük Yolu Hayek'in Sosyal Teorisi* (Ankara: Turhan Kitabevi, 1993).

----------, *Siyasi Düşünceler Sözlüğü* (Ankara: Adres yayınları, 2005).

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 305-319, ANKARA-TURKEY

DEVELOPING A CRITICAL EYE THROUGH REASONING FALLACIES*

*Mehmet BARDAKÇI***
Abdulvahit ÇAKIR

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the impact of raising awareness about reasoning fallacies on the development of critical reading skills of the first grade students in the ELT department, Gazi Faculty of Education. It was evaluated via a 56-question reasoning fallacies test confining seven questions to each fallacy studied in this research. Although there are numerous kinds of fallacies, between 14 and 191 to be more precise, the common ones were chosen in accordance with the reasoning fallacies test for practical reasons. In addition to this, during the literature review, some other common fallacies were determined and included in this dissertation. This study compared the students trained explicitly about questioning the arguments and argumentative texts on the one side and the students in the ordinary reading classes following the regular syllabus in terms of awareness about reasoning fallacies.

A true experimental design was used to collect data through pre- and post-tests. The collected data were analyzed by using independent samples t-test, Wilcoxon signed-ranks test and Mann-Whitney U-test. The experimental group consisted of 27 students and the control group consisted of 24 students. The groups were randomly selected from among ten classes.

The results of the analysis revealed that there was a statistically significant difference between the experimental group and the control group after the treatment (p<0, 01). According to the results, it can be concluded that students can improve their critical reading skills through learning how to determine reasoning fallacies. In accordance with the study and its results some implications were discussed and some suggestions were made for further research.

Key Words: Critical Reasoning, Reasoning Fallacies, Teaching Fallacies, Critical Reading

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi, El-mek: mbardakci@gantep.edu.tr

ELEŞTİREL BAKIŞ AÇISINI MUHAKEME YANLIŞLARI KULLANARAK GELİŞTİRME

ÖZET

Bu çalışmanın amacı muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerine etkisini incelemektir. Bu etki, çalışmada kullanılan her bir muhakeme yanlışı için 7 tane soru içeren, 56 soruluk muhakeme yanlışları testi ile değerlendirilmiştir. Literatürde, 14 ile 191 arasında değişen birçok muhakeme yanlışı olmasına rağmen bunların hepsi çalışmaya dahil edilmemiş, sadece testte geçen ve sık karşılaşılanlar tercih edilmiştir. Bunların yanı sıra, literatür çalışması esnasında bazı sık karşılaşılan muhakeme yanlışları da belirlenerek literatür taraması bölümüne dahil edilmiştir. Bu çalışma, argümanları ve tartışma yazılarını sorgulama üzerine eğitim alan öğrencilerle geleneksel okuma sınıflarında normal müfredatı takip eden öğrencilerin muhakeme yanlışları hakkındaki farkındalıklarını karşılaştırmaktadır.

Veri toplama aracı olarak ön-test ve son-test kullanılan gerçek deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız değişkenler t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu 27, kontrol grubu ise 24 öğrenciden oluşmuştur. Gruplar, on şube arasından rastgele yöntemle seçilmiştir.

Analiz sonuçları, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p<0,01$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin, eleştirel okuma becerilerini muhakeme yanlışlarını öğrenerek geliştirebilecekleri sonucuna varılmıştır. Çalışmayla ve çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak bazı sınıf içi uygulamalar tartışılmış ve daha sonraki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, Eleştirel Muhakeme, Muhakeme Yanlışları, Muhakeme Yanlışları Öğretimi, Eleştirel Okuma

1. Introduction

The world of today is more sophisticated and technological than ever. We are surrounded by media in all aspects of our lives and we are bombarded with ideas, values and advertisements. Crossley and Wilson (1979) point out language is a powerful tool, but it can be misused. People might try to persuade you by means of all sorts of appeals –by playing on your sympathies, your likes and dislikes, your fears, and so on. The key point about all of them is that they are very frequently successful as persuasive measures. But they do not succeed by logically connecting facts and drawing reasoned conclusions from them; their effect depends on trickery, emotional appeals, or threats of one sort or another. Such tricks and illogical moves are called fallacies. These fallacies can be observed in advertisements, political texts, arguments, and even in scientific articles. Damer (2001) defines fallacy as a violation of one of the criteria of a good argument. Any argument that fails to satisfy one or more of the four criteria is a fallacious one. Fallacies, then, stem from the irrelevance of a premise, from the unacceptability of a premise, from the insufficiency of the

combined premises of an argument to establish its conclusion, or from the failure of an argument to give an effective rebuttal to the most serious challenges to its conclusion or to the argument itself. Beginning with Aristotle, informal fallacies have generally been placed in one of several categories, depending on the source of the fallacy. There are fallacies of relevance, fallacies involving causal reasoning, and fallacies resulting from ambiguities.

1.1 Reasoning Fallacies

Fallacies are poor arguments the premises of which fail to satisfy the support of its conclusion. Although arguments have good forms, they are faulty in the reasoning. Fallacies are typical errors in reasoning that we commonly come across and can see if examine them critically. Tindale (2008) quoting Humblin gives the definition as "A fallacious argument, as almost every account from Aristotle onwards tells you, is one that seems to be valid but is not so" (p. 2). Similarly, Copi and Cohen (2004, p. 39) define fallacy as "An error in reasoning, a kind of argument that may seem to be correct, but that proves, on examination, not to be so".

As mentioned in the definitions above, fallacies seem to be correct, and also they are psychologically persuasive. In everyday life, we encounter such fallacious arguments a lot; for instance, in political speeches, advertisements, newspapers, courtroom speeches by lawyers etc. In order not to be persuaded by these kind of word tricks we, as critical thinkers, should be aware of the fallacies. Walton (1995, pp. 237-238) presents six basic characteristics of fallacies:

1. A failure, lapse, or error, subject to criticism, correction, or rebuttal.
2. A failure that occurs in what is supposed to be an argument (argument requirement).
3. A failure associated with deception or illusion.
4. A violation of one or more of the maxims of reasonable dialogue or a departure from acceptable procedures in that type of dialogue.
5. An instance of an underlying, systematic kind of wrongly applied technique of reasonable argumentation (argumentation theme).
6. A serious violation, as opposed to an incidental blunder, error, or weakness of execution.

It is impossible to list every fallacy that has been employed to change how people think. The list would be too long to be useful. Accordingly, only the most common and representative techniques are discussed in the current study. If we understand how fallacies work in general, we will be better prepared to recognize and defend against them. Toulmin, Rieke, and Janik (1984, p. 132) call the ability to recognize fallacies "a kind of sensitivity training" because they train the reader to be sensitive to common tricks of persuasion.

In foreign language teaching, four basic skills are stressed: listening, speaking, reading and writing. However, reading is recognized as the most needed skill in the national examinations such as YDS (Foreign Language Exam) and LYS (Undergraduate Placement Exam) in Turkey. Grammar and vocabulary are also emphasized, though the critical interpretation of the passage is often ignored. The study of texts is usually at a literal level. Rarely do the teachers spend time on teaching how to read critically. Reading has a social dimension; individuals have social dimensions, too. Mill (1886) expresses that "The only complete safeguard against reasoning ill is the habit of reasoning well; familiarity with the principles of correct reasoning, and practice in applying those principles" (p. 482). Thus, training in critical reading and fallacies in reasoning make students and teachers better thinkers, listeners, speakers and readers.

1.2 Related Studies

There are few studies on fallacies in education carried out in the USA. Sukchotrat (1980) investigated the ability of Thai university freshmen to detect common fallacies in reasoning. She found that the students do not have sufficient knowledge and experience in detecting fallacious language. In his study Laureano (1981) examined the growth in the critical reading ability of Puerto Rican students in grades four, eight and twelve. According to his study Puerto Rican public schools do not develop the skills necessary to detect fallacious language at a very high level.

Callen (1984) examined similarities and differences between elementary and secondary education majors in their ability to detect fallacies at The Florida State University and found a significant difference in favor of secondary education majors. According to the findings, she suggests that the specific fallacies in reasoning should be taught as part of coursework in the teacher education programs for both the elementary and secondary education majors.

Many other researchers such as Mosley (1978), Galotti et al. (1999), Turner (2000), Chan and Elliot (2002), and Ricco (2007) investigated fallacies in different aspects on various subjects. All these researchers found out that fallacies are neglected in education and students should be trained not only in reading comprehension skills but also in writing and speaking skills.

In addition to these studies on reasoning fallacies Callen (1984) refers to some other research such as Lyons who concludes that many teachers could not teach because they lack the requisite skills to instruct competently. She also refers to Reutzel and Swindle's study which reported that those who choose teaching as a career often have inadequate reading skills.

Alev Alatlı and a group of researcher translated the types of fallacies, and published a book titled *Safsata Klavuzu* (A Guide for Fallacies) in 2001 and it is the only study carried out in Turkey.

1.3 Purpose of the Study

The purpose of this study is to find an answer to the question of "Can critical reading skills be improved better by raising consciousness about common reasoning fallacies?" Specifically, the research was conducted in order to find answers to the following questions:

1. Are the first grade EFL teacher trainees able to detect fallacies in reasoning?

2. If they are not able to detect them, what are the reasons? Is it because they do not have the knowledge or is it because of the language?

3. Can this ability be improved without training or should it be fostered through activities in reading courses?

4. Are there significant differences between male and female students in their ability to detect certain reasoning fallacies?

Since there are a great number of fallacies, this study covered eight of the most common fallacies in daily life for practical reasons. As noted before, the aim of this study is not to teach the names of all these fallacies but to make students develop the habit of questioning and seeking answers while reading argumentative texts.

Although fallacies are related to all the four skills, this study is limited to the reading skill. The reason why reading was chosen is the assumption that students are better in reading than writing. Since people model their writing on the texts they read, critical reading ability should be improved first to make our students better writers.

2. Methodology

2.1 Research Design

The present study was conducted using a quantitative methodology. Scanlon (2000) briefly lists the most common types of quantitative research as, "Surveys, tests, structured interviews, laboratory experiments, and non-participant observation. One of the important features of quantitative research is that it is highly structured and produces data which are amenable to statistical analysis" (p. 7). Similarly, Wilkinson (2000) points out that "Quantitative data are those types of data that can usually be reduced to numerical form. The analysis of these data types involves manipulating them in some way and/or applying some form of statistical test" (p. 81).

Among these quantitative data collection methods, "True experimental design is regarded as the most accurate form of experimental research, in that it tries to prove or disprove a hypothesis mathematically, with statistical analysis" (Shuttleworth, 2008, para. 1). Furthermore, in his opinion, for a design to be classified as true experimental, it should meet the following criteria:

- The sample groups must be assigned randomly.
- There must be a viable control group.
- Only one variable can be manipulated and tested. It is possible to test more than one, but such experiments and their statistical analysis tend to be cumbersome and difficult.
- The tested subjects must be randomly assigned to either control or experimental groups (Shuttleworth, 2008, para. 3).

This study meets all the above criteria so it is a true experimental research design with a pre-test –post-test control group. The experimental design is represented in the table below:

Table 1: Research design

Group	**Class Assignment**	**n**	**Pre-test** (En-Turk)	**Treatment**	**Post-test** (English)
Class 1	R	27	O		O
Class 2	R	24	O	X	O

R = Random assignment; n = Number of the participants; O = The Reasoning Fallacies Test; X= Experimental treatment; Class 1 made up the control group and class 2 made up the experimental group.

The study was designed to investigate the impact of raising awareness about reasoning fallacies on the development of critical reading ability. The research for this study was conducted in the ELT Department, Gazi Faculty of Education, Gazi University, during the spring term of 2008-2009 academic year. Assuming that the students have already been assigned to classes randomly, two classes from the first year ELT students were randomly selected from among the five classes and one of them was assigned as the experimental group, the other as the control group.

2.2 Universe and Sampling

The research for this study was conducted in the ELT Department, Gazi Faculty of Education, Gazi University. Convenience sampling method was chosen to select the participants for the study. Cohen, Manion and Morrison (2005) mention that convenience sampling is sometimes called, accidental or opportunity sampling and they explain that "convenience sampling method involves choosing the nearest individuals to serve as respondents and continuing that

process until the required sample size has been obtained. Captive audiences such as students or student teachers often serve as respondents based on convenience sampling" (p.102).

The sample of the study consisted of 51 pre-service teachers in the ELT department. All the participants in this study were attending 'Advanced Reading and Writing Skills' course during the spring semester of 2008-2009 academic year. As this course is taken in the first year of the program, all of the participants were first grade students. The participants included 43 female and 8 male students, who were 19 or 20 years old.

The experimental group comprised 27 students while the control group comprised 24 students. 23 students were female and 4 were male in the experimental group. In the control group, there were 20 female students and 4 male students. At the very beginning of the study, there were 29 students in the experimental group. After the administration of the pre-tests, it was understood that two of the students were repeating the course. Supposing that they might have improved their language skills because of the other courses they had taken, their data were not included in the study.

2.3 Instruments

The Reasoning Fallacies Test as used as a quantitative data collection tool for this study. The instrument was taken from the study by Holihan (1980). In her study, 'The Relationship between the Ability to Detect Written Fallacies in Reasoning and Realistic Levels of Career Aspiration of Students in Grade Twelve,' she acknowledges that the test was originally developed by Gall (1973), and extended by Johnson (1974), Hurst (1977) and Mosley (1978). The test is comprised of 56 multiple choice questions, seven for each of the eight fallacies given below:

1. Appeal to False Authority
2. Either-or
3. Hasty Generalization
4. Self-contradiction
5. Appeal to Common Practice
6. Part-whole
7. Stereotyping
8. Sexism

The process in preparing a translated version of an assessment tool has always been problematic in any research. There are various approaches to translation and adaptation of assessment tools. The technical minutiae about these processes are not going to be dwelled upon here. Brislin (as cited in Douglas & Craig, 2007) states that "A procedure that is commonly used to test the accuracy of translation in multicountry research is back translation". However, as Brislin et al., 1973; Hambleton, 2001; Perneger, Leplege, and Etter, 1999; Van de Vijver and Tanzer, 1997 (as cited in van Widenfelt, Treffers, de Beurs, Siebelink&Koudijs, 2005, p. 136.) stated that a simple single forward and back-translation procedure would be an insufficient method of making and checking the quality of a translation and if it is going to be used as the only method, it can result in a poor translation. Van Widenfelt et al. (2005) also states that if the standardized instruments are translated into other languages with the goal of having a back-translation, it may result in inadequate consideration of the applicability of concepts in the new culture. Consequently, Douglas and Craig (2007) emphasize that when there is a need for literal or direct translation is required, back-translation method can be said to be the most useful, but it is not when there is a

need for the translation of the idioms or when the equivalence of a term or construct in another language is needed. Van Widenfelt et al. (2005) propose creating a translation team for the task. In the same way, Douglas and Craig (2007) propose an alternative approach to back translation and name it as 'Collaborative and Iterative Translation'. Similar steps, which are explained for creating a translation team in these studies, are followed in this research.

The translation team was set up of three experts, who were both fluent in English and had expertise in the field. After the individual translations were made, the team members met and discussed the differences in the translated version of the test. These differences were negotiated and the final version agreed upon was also proofread and edited by a professor of English. Since there were examples of spoonerisms in some of the items in the original version of the test where literal translation would not work, free translations were used to maintain the desired effect.

The answer sheet also included two demographic questions about age and gender in order to investigate whether there are significant differences between test results and these variables.

2.4 Procedure and Treatment

It is the aim of this research to find out whether it is necessary to teach explicitly how to detect reasoning fallacies in order to improve critical reading abilities or it is enough to continue teaching classes in the traditional way with no special emphasis on fallacies to attain the same results.

This research was completed in 10 weeks, studying three class hours per week. Our ten-week study also included the administration of the pre-tests (both in English and Turkish) and post-tests. Training was carried out by the same lecturer in the same classrooms so as to maintain the students' usual learning atmosphere and to eliminate the "teacher effect". The lecturer was trained in advance and provided with the necessary activities for the implementation process.

The activities were designed depending on the reviewed literature. Then I and the lecturer of the groups met and she was informed about the purpose of the study. We agreed to meet twice a week, before the lesson and after the lesson. Every week the lecturer was provided with the activities along with the necessary explanations.

Before the instructional experiment, the English version of the pre-test was applied to both the experimental and the control groups in order to test their knowledge about the topic. The test results revealed that neither groups had sufficient knowledge about the reasoning fallacies. The mean score was around 28. The pre-test scores were analyzed by using independent samples t-test. The results also showed that there were no statistically significant differences between the experimental and control group ($p>0.05$). In order to make sure whether the students did not really know much about the fallacies or whether their poor performance was due to their limited English knowledge, the Turkish version of pre-test was applied to the same participants two weeks later. Then, both Turkish and English pre-test scores were analyzed by using Mann Whitney U test and Pearson Correlation. The results revealed that the language of the test had no effect on the scores ($p>0.05$). The reasoning fallacies were taught explicitly in the experimental group while in the control group students were instructed in the same as before. The students were presented with fallacies by naming them and explaining how to apply them to arguments; the instructor modelled the fallacies on some arguments; the students were provided with opportunities to practice finding the reasoning fallacies in a variety of activities. It was aimed to enhance their ability to assess an argument and detect reasoning fallacies. The treatment will be explained in the following paragraphs.

In the first week of the treatment, since the study topic was fallacies and fallacies could be seen only in arguments or argumentative texts, students were taught the first requirement to search for arguments; knowing the difference between fact and opinion. They were shown three sets of five sentences via PowerPoint slides and asked to find the odd one in the sentence sets. Then the definitions of these concepts were introduced and the signal words used in fact and opinion sentences were given. They were given some statements to be identified as facts or opinions. One of the useful ways to learn the difference between the two is to turn them into each other, so students were given some facts and asked to put them into opinions. It was explained that a paragraph might contain both facts and opinions. As a post activity they were given a paragraph and asked to underline the facts and highlight the opinions with a color-pen.

In the second week, the students were asked to define 'argument'. As expected, most of them defined it in its first sense as 'a situation in which two or more people disagree, often angrily'. The term argument and its elements, which are premises and conclusion, were introduced through the lecture mode. A sufficient number of examples were provided to make these concepts clear in their mind. Then they were given samples of effective and poor arguments to show the flaws of reasoning in arguments. They were also given a fairly difficult task and asked to find the premises and the conclusions in the paragraphs.

After they had passed through these basic stages in critical reading, they were ready to be introduced to reasoning fallacies in the third week of the study. The things learnt in the previous lesson were reviewed with the class. After the revision, the lecturer gave the definition of a fallacy in English and explained that philosophers classified fallacies in different ways and there were a great number of fallacies. Therefore, they were told that they were going to be taught the fallacies most likely to be encountered in daily life. Two of the fallacies, namely 'appeal to false authority' and 'either-or', were introduced through lectures and examples. Then the students were given a task and encouraged to find out the premises and conclusions, and identify the fallacies.

In the fourth week, at the beginning of the lesson, the students were given three dialogues to remember the things covered in the previous lesson. The next two fallacies, namely Hasty Generalization and Appeal to Common Practice, were introduced explicitly through lecturing and giving examples. Then they were given some tasks like those in the previous weeks.

In the fifth week of the treatment, the lesson started with a brainstorming activity about the things learnt up to that week. They were asked about the fallacies and the ways to challenge an argument. Later, they were given some fallacious statements and were asked to determine the fallacies in the statements. They did the task, and explained the underlying reasons for these fallacies but, of course, could not name them. The scientific terms and definitions of these fallacies, which are Part-whole Fallacy and Self Contradictory Fallacy, are given via lecturing. Students got accustomed to the lecturing style and the order of the presentation of the lesson, so as in the previous weeks, they were given some tasks to complete.

In the last week of the treatment, students were given some proverbs and sayings in their native language, and were asked to examine them in terms of reasoning fallacies. E.g. "Elinin hamuruyla erkek işine karışma" (it is said in situations when men do not want women to involve in a work). Slang word, "Karı gibi ağlamak" (whine like a woman). "Erkek adam ağlamaz" (men never cry). Since these sentences are commonly used in daily life and has been repeated through the ages, the task was difficult; however, as they had gained an insight into reasoning and fallacies in reasoning, they easily discovered the fallacies and they almost correctly named the fallacy as 'appeal to gender'. Then they were introduced the last two fallacies for the treatment, which are Sexism and Stereotyping Fallacies. They were provided with a number of examples and they were given tasks to identify these fallacies. Because it was the last lesson of the treatment, the students

were presented with examples for each of the fallacies in a mixed way and were asked to identify the kinds of these fallacies by giving reasons.

A week after the treatment, the post-test was administered to both the experimental group and the control group.

3. Results

3.1 Data Analysis

Calculations and data analyses were performed by using the SPSS 15.0 statistical software program. Statistical significances were determined by independent samples t-tests, Wilcoxon signed ranks tests, and Mann Whitney U-tests. Differences were considered to be statistically significant if $p<0.05$.

3.2 Analysis of the Pre-test Scores

Table 2: The results of the independent samples t-test in reasoning fallacies test.

Group	n	mean	S	df	t	p
Experimental	27	27.52	5.77	49	1.46	0.150
Control	24	29.71	4.80	48.81		
Total	51					

Presented in the above table are the statistics of the pre-test scores of both experimental and control groups. An independent samples t-test was used to determine whether the first year teacher trainees had any knowledge of fallacies. This test also helped us compare the reasoning fallacies pre-test to determine if there was a significant difference between experimental and control groups before the treatment. As can be seen from the table, no significant difference was found between the mean scores of the experimental and control groups ($p>0.05$). The mean score in the experimental group was 27.52 (standard deviation 5.77) and in the control group the mean score was 29.71 (standard deviation 4.80). For this reason, it could be said that the knowledge level of both groups was almost the same. The answer to first research question was no, in other words, they were not able to detect reasoning fallacies in reading texts.

Since the students could not detect reasoning fallacies, the second question had to be answered. Fifteen days after the application of the English pre-test, the Turkish form of pre-test was applied so as to prevent any transfer. In order to find out the answer to the second question, the independent samples t-test was employed. The below table below illustrates the results.

Table 3: The results of independent samples t-test analysis of the English and Turkish pre-test scores

Test language	n	mean	S	df	t	p
Turkish	51	28.59	7.23	100	.031	.975
English	51	28.55	5.40			

As presented in table 3, no significant difference between the English and Turkish forms of the test was found ($p>0.05$), which showed that the students had not had the knowledge even in their native language. The cause of the low scores was not the language; thus it could be said that the language did not affect the results. The mean scores for both tests were almost equal (Turkish mean score=28.59; English mean score=28.55).

3.3 Comparisons of Pre and Post-test Scores

In order to find an answer to the question "*Can this ability be improved without training or should it be fostered through activities in reading courses?"* the results of the control group were analyzed via Wilcoxon signed ranks test.

Table 4: Wilcoxon signed ranks test results of the control group

Pre-test/post-test	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	14(a)	12.32	172.50	-1.051	.293
Positive Ranks	9 (b)	11.50	103.50		
Ties	1 (c)				
Total	24				

a post < pre
b post > pre
c post = pre

The above table illustrates that there was no statistically significant difference between pre-test scores and post-test scores of the control group ($p>0.05$). It can be concluded that following the ordinary reading syllabus, which deals with finding answers to the questions based the text, does not improve students' ability to detect reasoning fallacies.

Table 5: Wilcoxon signed ranks test results of the experimental group

Pre-test/post-test	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	0 (a)	.00	.00	-4.545	.000
Positive Ranks	27 (b)	14.00	378.00		
Ties	0 (c)				
Total	27				

a post < pre
b post > pre
c post = pre

In order to answer the same question, the same procedure was applied to analyze the pre- and post-test scores for the effects of instruction on the ability to detect certain fallacies. As is seen in table 5, there is a statistically significant difference between the pre and post-test results of the experimental group ($p <0.01$) after the treatment. Furthermore, it was found to signify a strong effect ($r= .87$) in the post-test. The empirical evidence indicated that, the ability to detect reasoning fallacies can be improved with training.

Table 6: Mann-Whitney U-test results of the comparison between experimental and control group post-test scores

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental	27	37.57	1014.50	11.500	.000
Control	24	12.98	311.50		
Total	51				

Mann-Whitney U-test was used so as to be able to answer the fourth question of the present study and to analyze the difference between groups and the effects of the treatment. Table 6 shows

the difference between the post-test scores of the groups. It shows that there is a statistically significant difference between the experimental group and the control group in terms of the post-test scores ($p < 0.01$). This figure allows us to infer that the treatment affected the post-test scores in a positive way.

As in most studies, which deal with social studies, gender differences are also assessed in this study. So our next question to be answered is whether there is a difference between boys and girls in their ability to detect reasoning fallacies.

Table 7: Mann-Whitney U-test results of the gender comparison

Gender	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Male	4	13.38	53.50	43.500	.863
Female	23	14.11	324.50		
Total	27				

As table 7 shows, no statistically significant difference concerning gender was found in this study ($p>0.05$). It allows us to come to the conclusion that both male and female students can detect the fallacies at the same level if trained.

4. Conclusion

This study explored the hypothesis that learning fallacies helps students to gain a critical eye as readers and therefore it can be suggested that fallacies should somehow be incorporated in reading classes. Data were collected from an experimental group in a pre- and post-test design with a control group. The scores of the pre and post tests were analyzed to see the differences between the experimental and the control groups.

The first research question for the study investigated whether or not the first year students in the ELT department were able to detect the reasoning fallacies in reading texts, and our first hypothesis was the first year students in ELT department were not able to detect reasoning fallacies. To measure this, a pre-test was applied to both the experimental group and the control group. The results revealed that neither group had this ability and both groups had almost the same mean scores on the English version of the pre-test; the mean score for the experimental group was 27.52 and the mean score for the control group was 29.71. Since the analysis of variance revealed that they could not do well in the English version of the test, our first hypothesis was accepted.

After finding out that the students performed badly on the English version of the test, we wanted to make sure whether these poor results stemmed from the students' level of English or not. Our second hypothesis was "The language of the test does not have any effect on the students' results". So, in order to test this hypothesis the Turkish version of the test was given to the students 15 days later. The results showed that their poor performance did not result from a language barrier. They failed to detect reasoning fallacies on the tests in English or in Turkish. Thus, our second hypothesis about the language barrier was verified.

As regards the findings of the pre-tests, it was hypothesized that the students could improve this skill via an explicit instruction. It was hypothesized that fallacies should be taught explicitly by giving examples from the real life and modeling how to ask hard-hitting questions. The necessary activities were provided for the lecturer and she was trained before the lessons. Corresponding to the literature, the training steps were explained below:

1. Students should learn to differentiate facts and opinions, because almost all the arguments appear in opinion paragraphs and facts generally cannot be questioned.

2. Second step should be recognizing arguments and parts of an argument; premises and conclusion. They should know the indicators to recognize the arguments easily. They are also explained that some arguments might have implicit premises.

3. The final step should be evaluating arguments by questioning.

After the treatment, both groups were given the post-tests and the scores were analyzed by using SPSS 15 software program. The answer to the third question was sought via these scores. The results of the analysis evidenced that the ability to question the arguments and find reasoning mistakes, namely fallacies, could not be improved through ordinary reading courses where the students were only responsible to find answers to questions about the texts and to fill some tables according to the texts. In addition to this, the comparison of the post-test results of the groups showed that there was a statistically significant difference between the experimental group and the control group. Since the analysis of variance revealed that there was a statistically significant difference between the groups, our third hypothesis was accepted.

Because Sukchotrat (1980) found statistically significant differences between genders on some fallacies such as fact and opinion fallacy, false-cause fallacy and stereotyping fallacy, our last research question aimed to find out whether there was a difference between genders in terms of detecting reasoning fallacies. Accordingly, we formulated our last main hypothesis as "There are statistically significant differences between males and females in certain fallacies". The data gathered was analyzed to test this hypothesis. The Mann-Whitney U-test used for this purpose revealed that there existed no difference between genders in the reasoning fallacies as a whole (see table 7).

In conclusion, consistent with the research findings, it can be argued that teachers should know how to unearth senders' intentions and fallacies, which are committed particularly to persuade others, and try to model their students develop an understanding of critical reading and listening.

4.1 Pedagogical implications

Critical thinking is a higher order thinking skill which is required in the solution of many problems encountered in life. Detecting reasoning fallacies obviously contribute to the improvement of this skill. Therefore any language course involving exchange of information offered at the university level should include some training to raise awareness about reasoning fallacies. When the students internalize this ability, they can easily adopt this skill in their lives when reading, listening, writing or speaking in all the languages they know. As previously mentioned, meaning is created subjectively and it changes according to the context in which it occurs, we need to be careful while reading or listening; in addition to this if there is an argument we should understand the reasons or causes of that argument by using logic and critical reasoning. Such an approach to reading and listening will certainly increase the students' comprehension of the oral as well as written texts.

Knowing the names of fallacies is not that important, the important point here is to develop an attitude of questioning what we hear or read and try to find mistakes or tricks that are intentionally or unintentionally done to persuade us. We come across fallacies in everyday life and teachers can find a lot of authentic examples for their students. For classroom discussions teachers may ask students to find authentic texts and ask them:

1. to find the facts and opinions (while-reading activity).

2. to identify words, phrases or sentences that appeal to our emotions (while-reading activity).

3. to find out the ambiguous sentences or sentences which lack well-organized arguments and need clarification (while-reading activity).

4. to figure out the arguments and then underline or highlight the parts of the arguments (while-reading activity).

5. to question and find out the fallacies that take place in those texts (while-reading activity).

6. also teachers may ask them to note the fallacies that are committed by the guests on TV discussion programs or even committed by politicians in their public speeches (pre-reading activity).

7. to correct the fallacies in the text by rephrasing them (post-reading activity).

Since this study was carried out as part of a PhD dissertation, the fallacy types introduced and the time spared to teach them may be too much for the special purpose of the reading course. However, teachers can adjust their time and syllabus in a way as to include as many types of reasoning fallacies as they find suitable for their students.

4.3 Limitations and future research

Since there are a great number of fallacies, this study covered eight of the most common fallacies in daily life for practical reasons. As noted before, the aim of this study is not to teach the names of all these fallacies but to make students develop the habit of questioning and seeking answers while reading argumentative texts.

Although fallacies are related to all the four skills, this study is limited to the reading skill. The reason why reading was chosen is the assumption that students are better in reading than writing. Since people model their writing on the texts they read, critical reading ability should be improved first to make our students better writers. Since our courses cover both reading and writing, the students were also asked to write two argumentative texts; however, this study is limited to reading only. Improving writing skills could be the concern of another study.

This study is also limited to first year students at Gazi University because with the new curriculum the reading skill is taught only in the first year course; "Advanced Reading and Writing Skills".

In the last decade, there have been growing interest in critical thinking and reading in Turkey, actually it has come to be called critical literacy recently. However, there have been a few studies related to teaching critical literacy as part of a curriculum or at least part of a syllabus of some courses. Furthermore, no studies were found related to the teaching of fallacies in ELT classes or even in reading classes in the native language.

Interdisciplinary research has been recognized and encouraged by the institutions; so more studies can be done via joint projects between ELT departments and philosophy departments. And other topics of logic, such as entailment and tautology, can be applied to ELT in order to improve prospective teachers' views and high order thinking skills.

For the treatment part of the present study, we choose a reading course for practical purposes. However, reasoning fallacies are at least important in other skills like writing, listening and speaking. For this reason, this topic may also be made use of improving students' other skills, specifically argumentative writing skills.

This study was limited to first year students enrolled in the ELT Department at Gazi University; another study may be carried out to find an answer to the first research question of this study with more participants, including more students from other classes as well. A large survey across different universities can be carried out in order to determine the level of awareness concerning reasoning fallacies.

Finally, in public and private sectors related to communication and public relations, the strategic use of reasoning fallacies could also be incorporated. For example, critical discourse analysts could study the language used in advertisements and newspaper articles from this perspective.

REFERENCES

ALATLI, A. (2001). *Safsata Klavuzu: laf ola beri gele*. İstanbul: Boyut Yayınevi.

BOYD, R. (2003). *Critical Reasoning and Logic*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Education, Inc.

CALLEN, D. G. (1984).A Study to Determine Similarities and Differences between Elementary and Secondary Education Majors in Their Ability to Detect Fallacies in Reasoning. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Florida State University, Florida.

CARTER, K.C. (2004). *A First Course in Logic*. New York: Pearson Longman Education.

CHAN, K. & ELLIOTT, R.G. (2002). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology* 27, pp. 392–414.

COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2005). Research Methods in Education (5th ed.).New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library.

COPI, I.M., &COHEN, C. (2004). *Essentials of Logic*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Education, Inc.

COPI, I.M., &COHEN, C. (2005). *Introduction to Logic (12thed.)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Education, Inc.

CROSSLEY, D. J. & WILSON, P.A. (1979).*How to Argue: An Introduction to Logical Thinking*. New York: Random House Inc.

DAMER, T.E. (2001).*Attacking Faulty Reasoning: A Practical Guide to Fallacy-Free Arguments (4th Ed)*. Canada: Wadsworth Thomson Learning Inc.

DOUGLAS, S.P. &CRAIG, C.S. (2007). Collaborative and Iterative Translation: An Alternative Approach to Back Translation. *Journal of International Marketing, American Marketing Association* Vol. 15, No. 1, 2007, 30–43. doi: 1547-7215

DOWDEN, B. (2010). *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-reviewed Academic Resource*. Sacramento: California State University. Retrieved [February 15, 2010] from http://www.iep.utm.edu/fallacy/#Stereotyping

GALOTTI, K.M. et al. (1999). A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Toward Thinking and Learning Survey (ATTLS). *Sex Roles*, Vol. 40, pp. 745-766.

HOLIHAN, D.D. (1980). The Relationship between the Ability to Detect Written Fallacies in Reasoning and Realistic Levels of Career Aspiration of Students in Grade Twelve. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Florida State University, Florida.

LAUREANO, A. (1981). An Investigation of Growth in the Critical Reading Ability of Puerto Rican Students in Grades Four, Eight, and Twelve. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Florida State University, Florida.

MILL, J.S. (1886). *System of Logic Ratiocinative and Inductive: Being a connected view of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation*. London: Longmans, Green, and Co.

MOSLEY, M. Y. (1978). Differences Between Disadvantaged and Nondisadvantaged Sixth Grade Students in the Ability to Detect Certain Types of Reasoning Fallacies. *Unpublished Doctoral Dissertation.* The Florida State University, Florida.

PIRIE, M. (2006).*How to Win Every Argument: The Use and Abuse of Logic*. London: Continuum International Publishing Group.

RICCO, R. B. (2007). Individual Differences in the Analysis of Informal Reasoning Fallacies. *Contemporary Educational Psychology* 32, pp.459–484.

SCANLON, M. (2000).Issues in Research. In D. Wilkinson (Ed.), *The Researchers' Toolkit: The Complete Guide to Practitioner Research* (pp. 1-13). London: RoutledgeFalmer.

SHUTTLEWORTH, M. (2008).*True Experimental Design*. Retrieved [February 26, 2010] from Experiment Resources: http://www.experiment-resources.com/true-experimental-design.html

SUKCHOTRAT, T. (1980).An Investigation of the Ability of Thai University Freshmen to Detect Common Fallacies in Reasoning. *Unpublished Doctoral Dissertation.* The Florida State University, Florida.

TINDALE, C.W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOULMIN, S., RIEKE, R. & JANIK, A. (1984). *An Introduction to Reasoning (2nd ed.)*. New York: Macmillan Publishing Co.,Inc.

TURNER, D. R. (2000). Fallacies and the Concept of an Argument. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of California Riverside, California.

VAN WIDENFELT, B.M., TREFFERS, P.D.A., DE BEURS, A., SIEBELINK, B.M., &KOUDIJS, E. (June 2005). Translation and Cross-Cultural Adaptation of Assessment Instruments Used in Psychological Research with Children and Families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 8, No. 2, 135-147.doi:10.1007/s10567-005-4752-1.

WALTON, D. (1995). *A Pragmatic Theory of Fallacy Studies in Rhetoric and Communication*. Alabama: University of Alabama Press.

WILKINSON, D. (2000). Analysing Data. In Wilkinson (Ed.), *The Researchers' Toolkit: The Complete Guide to Practitioner Research* (pp. 1-13). London: RoutledgeFalmer.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 321-333, ANKARA-TURKEY

SATISFACTION LEVELS OF TEACHERS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES IN TURKEY*

*Adem BAYAR***
*İlker KÖSTERELİOĞLU****

ABSTRACT

Literature shows that professional development activities are beneficial for teachers' self-improvement and students' learning and achievement. In spite of global efforts to address them, some issues surrounding professional development activities persist. The researchers in this study examined the satisfaction level of teachers in professional development activities in Turkey and identified the factors affecting their satisfactions in these activities. For this aim, this study addressed the following research questions: 1) what are the satisfaction levels of teachers in professional development activities in Turkey? and 2) what factors affect the satisfaction levels of teachers in professional development activities? The results of this qualitative study demonstrate that the satisfaction of Turkish teachers with professional development activities is really low; as a result, teachers are choosing not to participate in any activities. The reasons for this dissatisfaction and unwillingness to participate include: 1) offering only traditional professional development activities, 2) not involving teachers in the design of professional development activities, 3) ignoring teachers' needs during the process of planning of professional development activities, 4) offering activities unrelated to authentic classroom situations, and 5) having low quality of instructors in professional development activities. Finally, the researchers have some suggestions about how the Ministry of National Education might increase teacher satisfaction in professional development activities.

Key Words: satisfaction, teacher, professional development

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, El-mek: adembayar80@gmail.com
*** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, El-mek: ikostereli@hotmail.com

ÜLKEMİZDE DÜZENLENMEKTE OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN MEMNUNİYET DÜZEYİ

ÖZET

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleri, öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine faydalı olduğu ilgili alanyazın tarafından vurgulanmaktadır. Ancak, hizmet içi eğitim etkinliklerindeki bazı sorunların hala devam ettiği görülmektedir. Araştırmacılar bu çalışmada ülkemizde düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik olarak öğretmenlerin memnuniyetlilik derecesini belirlemeyi ve bu memnuniyet derecesini etkileyen etmenleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır: 1) Ülkemizde düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin memnuniyet düzeyi nedir? ve 2) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerindeki memnuniyet düzeyini etkileyen etmenler nelerdir? Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçları göstermiştir ki çalışmaya katılan öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik olarak sahip oldukları memnuniyet düzeyi oldukça düşüktür. Bunun doğal bir sonucu olarak öğretmenler herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmamayı tercih etmektedirler. Ayrıca araştırmacılar bu çalışmada düşük memnuniyet düzeyine sahip olma ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmamayı tercih etmeye ilişkin sebepleri; sadece geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerinin önerilmesi, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlamasına öğretmenlerin çok dâhil edilmemeleri, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, önerilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini icra ettikleri sınıf ortamlarında karşılaştıkları gerçek durumlarla çok ilgili olmaması ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde eğitmen olarak görev yapan kişilerin gerekli yeterlilikte olmamaları olarak sıralanmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, araştırmacılar hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenleyicisi olan Milli Eğitim Bakanlığı'na hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini arttırabileceğini düşündükleri birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: memnuniyet, öğretmen, hizmet içi eğitim

Introduction

Teachers play a vital component in schools and have profound effects on students learning and achievement (Borko, 2004; Cheng, 1996; McLaughlin & Talbert, 2006; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Seferoglu, 2007). To this extent, the quality of teachers has been examined by many researchers over the last several decades (Abbate-Vaughn & Paugh, 2009; Ascher & Fruchter, 2001; Borman & Kimball, 2005; Boyle, While, & Boyle, 2004; Collinson & Cook, 2000; Hodge & Krumm, 2009; Guskey, 2002; Mahon, 2003; Meister, 2010; Okoye, Momoh, Aigbomian, & Okecha, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Palardy & Rumberger, 2008; Pedder, James, & MacBeath, 2005; Peske & Haycock, 2006; Rockoff, 2004; Seferoglu, 2001; Visser & Coenders, 2010; Vogt & Rogalla, 2009) and some have found that teachers are not well prepared upon

graduation from university (Porter & Brophy, 1988). Therefore, numerous students fail to have quality teachers (Hirsh, 2001; Ozer, 2004; Palardy & Rumberger; 2008; Porter & Brophy, 1988; Seferoglu, 2001). According to the report of the National Commission on Teaching and America's Future (1996), almost a quarter of secondary school teachers need additional training because they are not adequately prepared for the subject to which they have been assigned to teach. Thomas Guskey, a noted author and researcher in professional development, (1994) addressed this issue when he stressed the importance of having well prepared and high quality teachers in schools, "We cannot improve schools without improving the skills and abilities of the teachers within them" (p.9). Consequently, teachers' continuing professional development has become one of the central concerns of educational research and has been widely debated over the last several decades by many educators, researchers, policy makers, and teacher unions not only in the United States but also most countries around the world (Boydak & Dikici, 2001; Carver & Katz, 2004; Easton, 2008; Jonson, 2002; McCaughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006; Moir & Gless, 2001).

In exploring the importance of professional development activities, the literature has failed to reach a consensus about a number of issues, such as: what a clear definition of what professional development should entail, how to determine the effectiveness of professional development activities, what types of professional development activities should be highlighted, what factors affect teacher participation in professional development activities, and how teacher satisfaction levels with professional development activities impact their professional growth. While each of these issues is important, the researchers have focused this study on the factors affecting teacher satisfaction with professional development activities. Although the satisfaction of teachers in professional development activities has been examined in the United States over the last several decades, there is a dearth of information in the literature related to Turkish teachers' satisfaction levels in professional development activities. This study addresses the need for further research into teacher satisfaction with professional development activities, and identifies some main factors influencing the satisfaction levels of teachers in Turkey.

Literature Review

The purpose of this literature review is to investigate related articles and books about professional development and corresponding factors that affect the satisfaction of teachers in professional development activities. This chapter includes strengths and limitations of existing professional development studies. To that end, the researchers begin by addressing the purpose and definition of professional development activities. Then, the researchers discuss types of professional development activities. Finally, the researchers mention the importance of professional development activities for teachers.

Purpose and Definition of Professional Development

Numerous researchers explain the purpose of professional development activities in the literature. Lowden (2005) has stated that, "Much of the literature and research states that the goal of professional development is to provide opportunities for teachers to learn and grow within the profession, thereby making an impact on student learning"(p.8). Similarly, Payne and Wolfson (2000) have asserted, "The purpose of professional development is to provide teachers with the knowledge and skills to improve student achievement" (p. 14). As is evidenced by these statements, there is a common sense among researchers that teacher learning through professional development is meant to improve academic outcomes for students.

However, professional development takes many forms, and definitions of professional development are too broad to encompass any and all activities that achieve the above purpose.

Thomas Guskey (2000) defines professional development as, "Those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might in turn improve the training of students" (p.17). Torff and Sessions (2008) have offered the following definition, "…PD initiative refers to a program of activities designed to enhance the professional knowledge of groups of teachers. The terms professional development, staff development, and teacher training are often used to describe such activities" (p. 124). Additionally, Ducheny, Allezhauser, Crandell, and Schneider (1997) have described professional development as, "An ongoing process through which an individual derives a cohesive sense of professional identity by integrating the broad based knowledge, skills, and attitudes within psychology with one's values and interests" (p. 89). The National Staff Development Council (2001) definition states that "Staff development is the means by which educators acquire or enhance the knowledge, skills, attitudes, and beliefs necessary to create high levels of learning for all students" (p. 2). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2009) has defined professional development as "activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher" (p. 49). Elman, Illfelder-Kaye and Robiner (2005) have identified that "… PD is the developmental process of acquiring, expanding, refining, and sustaining knowledge, proficiency, skill, and qualifications for competent professional functioning that result in professionalism" (p. 369). The definition this researcher will use for professional development, can be gleaned from the above definitions, is *an ongoing process developed to improve teacher abilities - specifically their professional knowledge, skills and attitudes - in the hopes of improving student achievement.*

Types of Professional Development Activities

Professional development programs for teachers can be divided into two main categories, including traditional and nontraditional. The duration of these programs is a key factor for deciding if the activity is regarded as traditional or nontraditional (Ozer, 2008). The international literature explains that traditional professional development activities comprise short workshops and conferences; while nontraditional professional development activities take the form of mentoring, coaching, or peer observation. Further it has indicated that traditional professional development activities have multiple limitations, including: minimal or lack of collaboration, lack of relevance to the daily work of teachers, lack of teacher engagement, limited knowledge, and lack of application to the classroom practice (Fullan, 1995; Lieberman; 1995; Miller, 1998). In this regard, some researchers have come to the conclusion that while traditional professional development activities may require less time than nontraditional professional development activities, traditional professional development activities have little or no impact on the teaching skills of teachers (Boyle et al., 2004; Collinson, 2000; Easton, 2008; Kelleher, 2003). Birman, Desimone, Porter, and Garet (2000) have contended that traditional professional development activities do not provide enough time to teachers, and therefore they fail to have much influence in changing teaching practices. In a similar vein, Abadiano and Turney (2004) have stated that because traditional professional development programs are organized for a short duration, they are inefficient and unproductive. Hirsh (2001) has claimed that, "For years, educators have been confronted with poorly designed staff development. Scarce resources have been wasted because few understood or took time to understand what helps adults acquire the knowledge and skills that help students achieve" (p. 255). Corcoran (1995) has also criticized traditional professional development programs and stated, "There is a growing body of opinion among 'experts' that the conventional forms of professional development are virtually a waste of time" (p. 4).

As a result, the international consensus has agreed that professional development activities are important and beneficial for both teachers and the achievement of students, but only when they are conducted effectively (Boydak & Dikici, 2001; Carver, & Katz, 2004; Desimone, Porter, Garet,

Yoon, & Birman, 2002; Jonson, 2002; McCaughtry et al., 2006; McLaughlin & Talbert, 2006; Moir & Gless, 2001).

The Importance of Professional Development Activities for Teachers

Once teachers begin their careers, they should seek to improve themselves by attending different professional development activities (Ozer & Beycioglu, 2010). Kwakman (2001) has emphasized the importance of professional development for teachers in order to improve the overall quality of education. Professional development programs play a key role in preparing all teachers to do their jobs better (Birman et al., 2000). Also, Borko (2004) has said, "Teachers' professional development is essential to efforts to improve our schools" (p. 3). Likewise, Ozer (2004) has said that "In-service training is especially important in the maintenance of continuous professional development" (p. 92) and Demirtas (2010) has noted that teachers are not well prepared in pre-service training programs; therefore in-service training programs are vital to complete their proficiencies on teaching. Sparks and Loucks-Horsley (1989) have stated, "state legislators and administrators of local school districts saw staff development as a key aspect of school improvement efforts. Many school districts initiated extensive staff development projects to improve student learning" (p. 35). Additionally, Starkey et al. (2009) have spoken of the importance of professional development programs for teachers and said that "in-service teacher education is also often viewed as an extension of pre-service teacher education in ensuring teachers- whether new or experienced- have up to date snapshots of the knowledge needed to be effective" (p. 186). In this regard, Rogers et al. (2007) have stressed the importance of professional development programs to veteran teachers for self-renewal. Thus, professional development activities help both novice and veteran teachers to develop their existing skills and acquire new ones. Hirsh's opinion (2001) is consistent with the above studies and agrees that professional development of teachers is the best way to affect the quality of teaching. Consequently, as stated by Rogers et al. (2007), professional development of teachers will continue to play a critical role in teacher quality for a long time.

The Purpose of Study

Even though some recent empirical studies show the importance of professional development activities for teachers in Turkey (Aytac, 2000; Boydak & Dikici, 2001; Saban, 2000; Seferoglu, 2007), there is not sufficient research evaluating the satisfaction of teachers in professional development activities and explaining which factors affect their satisfaction in professional development activities. This gap in knowledge illustrates a need for additional research to examine Turkish teachers' satisfaction in professional development activities, and to identify the main factors influencing their satisfaction levels in professional development activities in Turkey. Consequently, this paper considers what has come to be known as "teachers' satisfaction levels" in professional development activities and "factors" affecting their satisfaction in professional development activities in Turkey. To this end, the researchers have begun to fill the gap that exists in the field of professional development of teachers; by specifically exploring the factors that influence their satisfaction levels in professional development activities in Turkey.

The purpose of this study was twofold: first, to examine satisfaction levels of teachers in professional development programs in Turkey, and second, to identify factors influencing teachers' satisfaction in these programs. The outcomes of this study are of utmost importance to policymakers and educators in Turkey, so that they may develop strategies for improving teacher satisfaction as it relates to professional development activities. Additionally, this paper is informative for the readers of the journal to learn more about one of the top issues in the Turkish educational system – factors affecting teachers' satisfactions with professional development activities. In conducting this study, the researchers have hoped to find possible factors that affect

professional development of Turkish teachers. This study, therefore, addressed the following research questions:

1. What are the satisfaction levels of teachers in professional development activities in Turkey?
2. What factors affect the satisfaction levels of teachers in professional development activities?

Methodology

Sample

The researchers have conducted this research in Osmaniye, which is one of the cities of Turkey. The researchers visited 15 elementary schools (out of 66 in the Centre District) and asked teachers how many professional development activities they have participated in the past 12 months. Then, the researchers selected 12 teachers (6 male and 6 female) from among the participant teachers in those 15 schools to interview.

Data Collection and Analysis

The researchers used a qualitative research approach in this study, which Taylor and Bogdan (1998) pointed out "refer in the broadest sense to research that produces descriptive data on people's own written or spoken words and observable behavior" (p.7). Mertens (2009) also explained, "qualitative methods are used in research that is designed to provide an in-depth description of a specific program, practice, or setting" (p. 225).

The researchers employed three different qualitative research techniques in order to triangulate the data for this study. First, the researchers conducted open-ended interviews with 12 selected teachers who participated in at least three professional development activities within last 12 months. The researchers asked the participants about their satisfaction levels in professional development activities and instructed them to identify factors that influenced their satisfaction during those experiences. Each teacher interview lasted around 50 minutes. All interviews were recorded and transcribed verbatim. Second, the researchers asked the interviewees to generate a list of factors that affect their satisfaction in professional development activities. Finally, the researchers checked the result reports from professional development activities offered by the Directorate of Educational Department of Osmaniye and performed document analysis related to the purpose of this study.

The researchers used "peer review/examination", "rich, thick descriptions" and "adequate engagement in data collection" strategies (Merriam, 2009) to promote the reliability and validity of the data analysis process.

Findings

Based on the analysis of the collected data, the researchers found that some Turkish teachers believe professional development activities help them improve their own teaching skills and increase the achievement of students. For instance, Ibrahim said that, "Professional development activities are [a] very big opportunity to improve my teaching skills during my career. As I participate in more professional development activities, I teach my students more effectively." In a similar vein, Filiz said that, "I believe that as I participate in more professional development activities, I feel much better. Since, to me, it is one of the best ways to refresh/update my teaching skills and, as a result, increase the achievement of students." This finding is consistent with the results of Pedder et al. (2005), who found that teachers already know about the importance of participation in professional development activities because they firmly believe that participation in

these types of programs directly improve their teaching skills and consequently increase the achievement of students.

Additionally, the researchers also found that most teachers in Turkey are unsatisfied with the offered professional development activities; as a result, they are not willing to participate in these activities. For instance, Ahmet stated, "I am not satisfied [with] participating in professional development activities even though I have participated in three professional development activities." This finding is consistent with the outcomes of Ozer (2001), who found that while 31.3% of Turkish teachers are willing to attend in-service training programs, 68.7% of them are not willing to attend to such programs.

The researchers explored the reasons for teacher dissatisfaction and lack of willingness to participate in professional development activities and found the following major factors for teachers' dissatisfaction on professional development activities:

1. Offering Only Traditional Professional Development Activities: The participants reported that the Ministry of National Education generally offers traditional professional development activities. Along those lines, previous researchers have criticized traditional professional development activities and have pointed out the multiple limitations inherent in a more traditional approach: minimal or lack of collaboration, lack of relevance to the daily work of teachers, limited knowledge, and lack of application to the classroom practice (Fullan, 1995; Lieberman; 1995; Miller, 1998). Most participants pointed to these limitations when explaining why they were not satisfied with the traditional professional development activities offered. For instance, Mehmet said that, "I just go to class and sit. We [all participants] are not active and have no activities. Therefore, I feel very bad when I participate in professional development activities."

2. Lack of Teacher Involvement in the Design of Professional Development Activities: The researchers, furthermore, found that the lack of teacher involvement in the design of professional development activity is another important factor leading to teacher dissatisfaction with professional development activities. For example, Esra said that, "We, teachers, [are] not involved [with the] planning process of professional development activities. I wish we could get involve[d] in this process. Unfortunately, we -as teachers- have no [voice] in the process of planning. As a result, I am not satisfied participating in any professional development activities." This is consistent with the results of Starkey et al. (2009), who emphasized the importance of teacher involvement (based on their needs) in planning professional development programs and declared that there exists a positive relationship between satisfaction and teacher involvement in setting professional development activities.

3. Matching up with Teachers Needs: Matching professional development activities with the needs of teachers is another important factor that affects the satisfaction of teachers in professional development activities. For example, Hasan said that, "When offered professional development activity matches up with my personal needs, I am very happy to participate in this activity. Otherwise, it is really boring, and I do not learn anything." This is consistent with, Garet, Porter, Desimone, Birman, and Yoon (2001); who found the importance of matching professional development activities with the needs of teachers. Additionally, Harris, Day, Goodall, Lindsay, and Muijs (2005) claimed that if professional development programs met the needs of teachers, teachers would be more likely to participate in these activities. Likewise, Starkey et al. (2009) pointed out that when professional development activities meet teachers' personal needs and when they help to improve their teaching skills, teachers place greater value on these activities (Starkey et al., 2009).

4. Relevance to Real Classroom Situations: The researchers also found that when professional development activities are related to authentic classroom situations, teachers are more willing to participate in these activities. For instance, Sedat said that, "When professional development activities are not relevant to my classroom situations, I really do not enjoy [them]. If they do not help me in my classroom, then participating in these kinds of these professional development activities is just waste of time." To this end, Sandholtz and Scribner (2006) have stated that professional development activities should be related to real classroom situations. They (2006) have said that, "Teachers need to see links and benefits between what they are learning and their own classroom" (Sandholtz & Scribner, 2006, p. 112).

5. The Quality of Instructors: The low quality of instruction in professional development activities is another important reason for the dissatisfaction of teachers in professional development activities. For instance, Merve said that, "Most instructors are not good enough and they just read from slide shows. More interestingly, sometimes they ask us to read the slide shows." Another participant (Guler) said, "I know more than most instructors in professional development activities. They just read whatever is in the slide shows." These comments indicate that teachers perceive that instructors of professional development activities are not properly prepared, which deeply affects the satisfaction of teachers in professional development activities.

Due in large part to the factors above mentioned, teachers in Turkey are dissatisfied with participating in professional development activities. Consequently, as noted by Ucar and Ipek (2006), teachers report that professional development programs are not sufficient for their personal improvement. Similarly, Gonen and Kocakaya (2006) concluded in their research that professional development programs mostly have little or no effect on teachers.

Recommendations

Based on the findings of this study, the researchers have the following recommendations:

1. Nontraditional professional development activities should be offered in order to increase the satisfaction of teachers with professional development activities.
2. Teachers should be involved in the planning of professional development programs to increase the satisfaction of teachers with professional development activities.
3. The needs of teachers should be considered during the design process of professional development programs in order to increase the satisfaction of teachers with professional development activities.
4. Professional development programs should be related to authentic classroom situations in order to increase the satisfaction of teachers with professional development activities.
5. High quality instructors should be hired/trained to increase the satisfaction of teachers with professional development activities.

Conclusion

All teachers are expected to participate in professional development activities in Turkey (Gonen & Kocakaya, 2006; Kaya, Cepni, & Kucuk, 2004). However, researchers have found that professional development activities have little or no effect on teacher effectiveness and professional growth in Turkey (Erisen, 1998; Gonen & Kocakaya, 2006; Ucar & Ipek, 2006). Quick, Holtzman, and Chaney (2009), noted that, "Teachers are influenced by their past and current experiences with professional development - what they liked and what they did not like" (p. 54). Researchers found that most teachers, who participated in professional development activities, report generally negative experiences (Bayindir, 2009; Desimone et al, 2002), and these negative experiences

impact the teachers' thoughts and participation in future professional development activities (Bayindir, 2009; Scanlan, 1986). Teachers (participants) in this study reported a lack of satisfaction with the professional development activities being offered. Due to this dissatisfaction, teachers' willingness to participate in professional development activities is rapidly declining. Teachers lacking the satisfaction to participate in professional development activities often view participation in these types of activities as just waste of time (Hodkinson & Hodkinson, 2005).

The researchers have come to the conclusion that the Ministry of National Education should 1) offer mostly nontraditional professional development activities, 2) involve teachers in the planning of professional development activities, 3) consider the needs of teachers during the design/process of professional development activities, 4) offer professional development activities that related to authentic classroom situations, and 5) hire/assign high quality instructors in order to increase the satisfaction level of teachers with professional development activities. So, unless teachers' dissatisfaction with professional development activities is addressed, policymakers and educators in the field of teacher professional development will continue to fall short of their goal to improve teacher abilities - specifically their professional knowledge, skills and attitudes - in the hopes of improving student achievement.

REFERENCES

ABATE-VAUGHN, J. & PAUGH, P. (2009). The paraprofessional to teacher pipeline: Supports throughout graduation. *Journal of Developmental Education, 33*(1), 14-27.

ASCHER, C. & FRUCHTER, N. (2001). Teacher quality and student performance in New York City's low-performing schools. *Journal of Education for Students Places at Risk, 6*(3), 199-214.

AYTAÇ, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. [The concept of in-service training and issues in the process of its implementation]. *Milli Egitim, 147*, 66-69.

BAYINDIR, N. (2009). Teachers' perception levels of activities directed towards professional progress. Retrieved from

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35666692/pg_6/

BİRMAN, B. F., DESİMONE, L., PORTER, A. C., & GARET, M. S. (2000). Designing professionaldevelopment that works. *Educational Leadership, 57*(8), 28-33.

BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(3), 3-15.

BORMAN, G. D. & KİMBALL, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal, 106*(1), 3-20.

BOYDAK, O. M., & DİKİCİ, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi.[The evaluation of the effectiveness of in-service training programs]. *Firat Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 225-240.

BOYLE, B., WHİLE, D., & BOYLE, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal, 15*(1), 45-68.

CARVER, C. L. & KATZ, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education, 55*(5), 449-462. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269524

CHENG, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research, 89*(3), 163-171.

COLLİNSON, V. & COOK, T. F. (2000). "I don't have enough time" Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration, 39*(3), 266- 281.

DEMİRTAŞ, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim [As a tool for training teacher in-service, supervision]. *Electronic Journal of Social Sciences (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi), 9*(31), 41-52.

DESİMONE, L. M., PORTER, A. C., GARET, M. S., YOON. K. S., & BİRMAN, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81–112.

DUCHENY, K., ALLEZHAUSER, H. L., CRANDELL, D., & SCHNEİDER, T. R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice, 28*, 87–91.

EASTON, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta Kappan,89*(10), 755-761.

ELMAN, N. S., ILLFELDER-KAYE, J., & ROBİNER, W. N. (2005). Professional development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 367–375.

ERİŞEN, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi egitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. [The process of the determination of the needs of teachers on in-service training programs]. *Milli Egitim,* 140, 1-12.

FULLAN, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, &

M. HUBERMAN (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices.* New York: Teacher College Press.

GARET, M. PORTER, A., DESİMONE, L., BİRMAN, B., & YOON, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.

GÖNEN, S. & KOCAKAYA, S. (2006). Fizik öğretmenlerninin hizmetici eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. [The evaluation of physics teachers on in-service training]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 37-44.

GUSKEY, T. R. (1994). Professional development in education: In search of the optimal mix (Report No: ED 369181). *American Educational Research Association,* New Orleans, LA.

GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3).

HARRİS, A., DAY, C., GOODALL, J., LİNDSAY, G., & MUİJS, D. (2005). *What different does itmake? Evaluating the impacts of continuing professional development in schools.* Retrieved from http://www.scotedreview.org.uk/pdf/228.pdf

HİRSH, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development, 22*(3), 255-258.

HODGE, C. L. & KRUMM, B. L. (2009). NCLB: A study of its effects on rural schools- School administrators rate service options for students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly, 28*(1), 20-27.

HODKİNSON, H. & HODKİNSON, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Paper in Education, 20*(2), 109-131.

JONSON, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

KAYA, A., ÇEPNİ, S. & KÜÇÜK, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. [An in-service training model at university for psychics teachers]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 112-119.

KELLEHER, J. (2003). Professional development that works: A model for assessment-driven professional development. *Phi Delta Kappan, 84*(10), 751-756.

LİEBERMAN, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan, 76* (8), 591-596.

LOWDEN, C. (2005). Evaluating the impact of professional development. *The Journal of Research in Professional Learning,* 1-22. Published by the National Staff Development Council www.nsdc.org

MAHON, J. P. (2003). Professional development for K-12 reform. *Principal Leadership (Middle School Edition), 3*(6), 51-53.

MCCAUGHTRY, N., MARTİN, J., KULİNNA, P. H., & COTHRA, D. (2006). What makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-service Education, 32*(2), 221-235.

MCLAUGHLİN. M. W., & TALBERT, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement.* New York: Teacher College Press.

MEİSTER, D. M. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report, 15*(4), 880-898.

MERRİAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MERTENS, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integratingdiversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

MİLLER, E. (1998). The old model of staff development survives in a world where everything else has changed. In R. Tovey (Ed.), *Professional development, Harvard education letter focus* series, 4. Cambridge: Harvard Education Letter.

MOİR, E. & GLESS, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*(1), 109-114. Retrieved February 17, 2010, from ERIC database.

OKOYE, S. N., MOMOH, S. O., AİGBOMAİN, D. O. & OKECHA, R. E. (2008). Teachers' quality, instructional strategies and students' performance in secondary school science. *Journal of Instructional Psychology, 34*(4), 204-211.

OPFER, V. D. & PEDDER, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 3-24.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from Teaching and Learning Survey (TALIS).*

ÖZER, B. (2001) Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime yaklaşımı [Secondaryschool teachers' approach to professional development]. *Yayimlanmamis arastirma raporu*, Eskisehir.

ÖZER, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89-100.

QUİCK, H. E., HOLTZMAN, D. J., & CHANEY, K. R. (2009), Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk,14*(1), 45-71.

PALARDY, G. J. & RUMBERGER, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 111-140.

PAYNE, D. & WOLFSON, T. (2000). Teacher professional development: The principal's critical role. *NASSO Bulletin, 84*(13), 13-21.

PEDDER, D., JAMES, M., & MACBEATH, J. (2005). How teachers value and practice professional learning. *Research* Papers in Education, 20(3), 209-243.

PENUEL, W. R., FİSHMAN, J. B., YAMAGUCHİ, R., & GALLAGHER, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921-958 http://aerj.aera.net

PESKE, H. C. & HAYCOCK, K. (2006). Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality, A report and recommendations by The Education Trust. *The Education Trust*, 1-18.

PORTER, A. C., & BROPHY, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. Educational Leadership, 74-85.

ROCKOFF, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement evidence from Panel Data. *The American Economic Review. 94*(2), 247-252.

ROGERS, M. P., ABELL, S., LANNİN, J., WANG, C-Y., MUSİKUL, K., BARKER, D., & DİNGMAN, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*, 507-532.

SABAN, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. [New approaches in in-service training] Retrieved from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm

SANDHOLTZ, J. H. & SCRİBNER, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1104-1117.

SCANLAN, C. L. (1986). Deterrents to participation: An adult education dilemma. Information Series No. 308. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education,

Columbus, Ohio. Sponsoring Agency: Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1986. (ERIC #ED272768)

SEFEROĞLU, S. S. (2001). Elementary school teachers' perceptions of professional development (Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşleri). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 117* -125.

SEFEROĞLU, S. S. (2007). Professional teaching standards: The case of Turkish teacher candidates. *World Applied Science Journal, 2*(4), 412-419.

SPARKS D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development, 10*(4), 40-57.

STARKEY, L., YATES, A., MEYER, L. H., HALL, C., TAYLOR, M., STEVENS, S. & TOİA R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education, 25*, 181-189.

TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (1998). *Introduction to qualitative research (3rd Ed.).* New York, NY: Wiley.

TORFF, B. & SESSİONS, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly, 35*(2), 123-133.

UÇAR, R. & İPEK, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri.[The views of principals and teachers about in-service training activities]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 34-53.

VİSSER, T. C. & COENDERS, F. G. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary Science Module. *Journal of Science Teacher Education, 21*, 623-642.

VOGT, F. & ROGALLA, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education, 25*, 1051-1060.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 335-348, ANKARA-TURKEY

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 4+4+4 UYGULAMASI SONUCUNDA YAŞADIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ) *

*Necdet AYKAÇ***
*Hasret KABARAN****
*Ersin ATAR*****
*Hilal BİLGİN******

ÖZET

Bu çalışma, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 eğitim sisteminin uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öğretmenlerin ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin dağılımına bakılmış ve bu görüşlerin öğretmenlerin "cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okulun yerleşim yeri, birleştirilmiş sınıfta görev yapmaları" gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Muğla il ve ilçelerinde görev yapmakta olan 102 ilkokul 1. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu" ve bu çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki "4+4+4 Eğitim Sisteminde 1. Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi (2013)" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anketin bu çalışma için Cronbach Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, 4+4+4 eğitim sisteminin uygulaması sonucunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri çalışmanın değişkenleri arasından yalnızca "cinsiyet" değişkeni açısından kadınlar lehinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak, öğretmen görüşleri çalışmanın diğer değişkenleri olan "mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları

---

* Osmangazi Üniversitesi tarafından 5-7 Eylül 2013 tarihleri arasında düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri 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 Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, necdetaykac@mu.edu.tr
*** Öğr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, hasretkabaran@gmail.com
**** Arş. Gör. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: hilalbilgin91@gmail.com
**** Öğr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, atarersin@hotmail.com
*****Arş. Gör. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: hilalbilgin91@gmail.com

okulun yerleşim yeri, birleştirilmiş sınıfta görev yapmaları" değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 4+4+4 eğitim sisteminin uygulaması sonucunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri çalışmada ele alınan problem durumlarına göre farklılıklar gösterse de, öğretmenler her problem durumu için ağırlıklı olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: 4+4+4 Uygulaması, Öğretmen Görüşleri, Eğitim Sistemi

AN EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PROBLEMS 1ST GRADE STUDENTS ENCOUNTERED AS A RESULT OF 4+4+4 APPLICATION

(THE PROVINCE OF MUGLA SAMPLE)

ABSTRACT

This study aims to evaluate teachers' opinions about the problems which the 1st grade students encountered as a result of 4+4+4 education system's application. In accordance with this aim, the distribution of teachers' opinions about the problems which the 1st grade students encountered as a result of 4+4+4 application and whether these opinions show a significant difference in terms of some variables such as "gender, seniority, graduation department, settlement of the school they work and their working in multi-grade class" are investigated. Descriptive survey model is applied in this study. The sample of this study consists of 102 first-grade teachers who work in the province and districts of Mugla in 2012-2013 school year. "Personal Data Form" and "Teachers' Opinions about the Problems Encountered in 1st Grade Classes in 4+4+4 Education System Questionnaire (2013)",a five point likert scale, which has been developed by the researches for this study, are applied as data collection tools. As a result of the analysis, the cronbach's alpha of the questionnaire for this study is measured as .90. According to the results obtained from this study, while teachers' opinions about the problems 1st grade students encountered as a result of 4+4+4 education system's application only show a significant difference in terms of "gender", which is on the favour of the women. However, teachers opinions show no significant difference in terms of "seniority, graduation department, settlement of the school they work and their working in multi-grade class" variables. Although teachers' opinions about the problems the 1st grade students encountered as a result of 4+4+4 education system's application differs with regard to the problem status that are dealt in the study, teachers have stated predominantly negative opinions for each problem status.

Key Words: 4+4+4 Application, Teachers' Opinions, Education System

1. GİRİŞ

Dünya ölçüsünde gelişen teknoloji ve bilim, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim sistemlerinde ve programlarında da önemli değişikliklere yol açmaktadır. Bu yönüyle program geliştirme süreci gerek bilim ve teknolojideki bu gelişmeleri programlara yansıtma gerekse uygulanan programlardaki eksiklikleri uygulama süreci içindeki öğretmen, öğrenci, veli, okul müdürleri ve müfettişlerin görüşleri doğrultusunda sürekli olarak geliştirmeye dayalı bir çabayı içermektedir. Bu açıdan bakıldığında program geliştirme bir kişinin yaptığı bir çalışmadan öte eğitimle ilgili uzmanların (program geliştirme, ölçme değerlendirme, eğitim felsefesi, eğitim sosyoloji alan uzmanları, eğitim psikolojisi vb.) uygulayıcıların, velilerin, eğitim yöneticilerinin, müfettişlerin sivil toplum kuruluşu üyelerin birlikte yürüteceği koordineli çabaları içermektedir. Ancak bu şekilde hazırlanan programların etkili ve verimli olması sağlanabilir. Bunun dışında hazırlanan süreçler program geliştirme alanını bilimsel bir alan olmaktan uzaklaştırmasının yanında bilimsel süreçleri takip etmeyen günlük ve siyasi görüşlerle alınan kararların eğitim sürecini başarıya götürme şansı bulunmadığı gibi eğitim sistemi içerisinde onarılması güç sorunların oluşmasına yol açabilmektedir.

Türkiye'de de 2012–2013 eğitim-öğretim yılında eğitim sisteminde yapılan 4+4+4 düzenlemesinde eğitimin bilimsel gerçekleri göz önüne alınmadan eğitim bilimciler ve eğitim programcılarının uygulamaya ilişkin olarak çıkacak sorunlara yönelik görüşleri dikkate alınmadan yapılan bir düzenleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düzenlemeye göre, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması yönünde karar alınmış, 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde kesintili olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012). Yapılan bu düzenleme ile zorunlu eğitimin süresi uzatılmış görünmesine karşın bu sürecin kesintili olması 4 yıldan itibaren öğrencilerin örgün eğitim sisteminden kopmasına yol açacağı düşünülmektedir. Bu süreçle ilgili olarak MEB her ne kadar "öğrencilerin eğitim süresini yükseltmeyi" amaçladıklarını belirtse de eğitim seviyesinin yükselmesinin aksine bu seviyenin düşmesine yol açabilecektir. Bu sürece ilişkin yapılan eğitim bilimsel tartışmalarda da özellikle kırsal bölgelerde çocuk gelinleri çoğalacağı, küçük yaşta çocukların bağ, bahçe işlerinde çalıştırılmaya başlanacağı ve şehirlerdeki çocukların sanayilere çırak olarak verilebileceği yönünde görüşler ortaya sunulmuştur.

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından yapılan açıklamaya göre;

"4+4+4 kapsamında öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıklarını dikkate almayan sekiz yıllık kesintisiz eğitimle ülkemizin en önemli zenginliği olan genç nüfusu bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmanın mümkün olmadığından hareketle eğitim sistemimizde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sisteminde başlayan yeni dönemin iki temel amacından biri toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek, diğeri ise eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmesidir (MEB, 2012)."

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer 8 yıllık eğitim sisteminde bireysel faklılıklar ve yaş gruplarının dikkate alınmadığı ve bu yeni kademelendirme sisteminin bu açığı kapatacağı yönünde görüş belirtse de, 4+4+4 sisteminde öğrenci yaş grupları hiç dikkate alınmadığından bu eğitim sistemi farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin (60–66 Ay, 72 Ay ve 80 aylık) aynı sınıfta öğrenim görmesine yol açmıştır. Bu durum farklı yaş grupları içersinde yer alan özellikle 66 aylık çocukların fiziksel, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin diğer öğrencilere göre geri olmasından dolayı başarısızlık duygusu yaşamalarına neden olacaktır. Ayrıca, bu eğitim sistemi, öğrencilerin sınıf ortamında yeterli performans gösterememesi durumunda başarısızlık, güvensizlik ve okula karşı korku geliştirmeleri ve dolayısıyla okuldan uzaklaşmaları gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır.

Bu görüş, düşünceler ve 4+4+4 eğitim sürecine ilişkin kaygılar sürekli olarak vurgulanmasına rağmen 4+4+4 düzenlemesine ilişkin bir genelge yayımlanmış ve kamuoyu ile paylaşılmıştır. 9 Mayıs 2012 tarihinde yayımlanan 2012/20 sayılı ve "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" konulu bu genelgede, 30 Eylül 2012 itibarıyla 66 ayını tamamlayan çocukların ilköğretime kaydının yapılacağı belirtilmiştir. Eylül 2012'de 66–80 aylık çocukların kaydının yapılması sonucunu doğuran bu durum, 21 Temmuz 2012'de yayımlanan yönetmelik değişikliğiyle kesinleşmiştir. Genelgede;

"İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60–66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da Kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir" (ERG, 2012) biçiminde ifade edilmiştir.

4+4+4 uygulamasına göre, öğrencilerin zorunlu eğitime başlama yaşları erkene alınarak normal okul çağına gelmiş olan 72–83 ay arası öğrenciler ile onlardan yaş ve gelişim açısından daha geri olan 5 yaşındaki (60 aylık) öğrencilerin aynı ortamda eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir. 60 aylık öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında gelişimsel açıdan büyük farklılıklar olduğu açıktır. Senemoğlu (2011)'e göre, "2–6 yaş (ilk çocukluk) dönemindeki çocukların etkinlik düzeyleri çok yüksektir. İlgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça, uzun süre bir yerde oturamazlar. Büyük kaslarını küçük kaslarından daha iyi kullanırlar." Ancak, artık okul çağına gelmiş olan 6 yaş ve üzeri çocuklar küçük kas becerileri gelişmiştir ve ince kas koordinasyonu gerektiren becerileri kolaylıkla yapabilirler (Senemoğlu, 2011). 60 ile 83 ay aralığındaki çocukların aynı sınıfta eğitime alınması sonucu, 72–83 aylık çocukların gelişimsel özellikler bakımından 60-66 ay arasındaki çocuklara göre çok önde olduğundan onlardan daha hızlı öğrenecek, kendilerinden beklenenleri daha kolay yerine getirebilecektir.

Bugün evrensel düzeyde kabul edilmiş bilgilerden çocukların fiziksel, zihinsel (zekâ) ve ruhsal (psikolojik) gelişimlerinin birkaç evrede tamamlandığı bilinmektedir. Her evrenin kendine göre özellikleri vardır ve her evrede yeni gelişen bazı beceriler ortaya çıkar. Okul öncesi ya da ilk çocukluk olarak kabul edilen 3- 5 yaş (72 aya kadar) dönemindeki çocukların bazı özellikleri şunlardır: Oyun kurabilme, oyun çerçevesinde bazı kuralları öğrenebilme, başka çocuklarla birlikte oyun oynayabilme, ilgisini çeken şeylere dikkatini vermeye başlama somut düşünme (neden-sonuç ilişkisi kuramama), kendisinden yapması istenen davranışların veya kendi yaptığı davranışların sonuçlarını kestirememe. Özellikle davranışların neden ve sonuçlarını algılayamama bu yaş çocuğunun henüz kendini tehlikelerden koruyamayacağının bir göstergesidir (TTB, 2012). 4+4+4 sistemi bu açıdan değerlendirildiğinde henüz okul öncesi eğitim ve oyun çağında olan çocukların ilkokula alınarak okuma yazma çalışmaları içine dâhil edilmesi çocukların sosyal, bedensel ve psikolojik gelişimlerini engelleyici bir rol oynayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, bu yöndeki eleştirilere yönelik olarak ilkokul 1. Sınıfın ilk altı ayının oyun ağırlıklı olacağını belirtmiştir. Ancak, bu yönde hazırlanmış bir program olmaması, ders kitapları ve materyal hazırlanmaması ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulmamasından kaynaklı olarak oyun türü etkinlikler hayata geçmemiştir. Ayrıca ilkokulun birinci sınıfı eğer okul öncesi oyun etkinliği olacaksa okul öncesi kurumlardan neden vazgeçilmiştir. Otuz ilde yürütülen zorunlu okul öncesi eğitim çalışmaları neden sekteye uğratılmıştır anlaşılması oldukça güçtür.

Pek çok araştırmada da bilişsel, duygusal, fiziksel ve toplumsal olarak okula hazır olan çocukların okul yaşamlarında daha başarılı olduklarını, hazır olmadan okula başlayan çocukların

ise okul yaşamlarında daha başarısız olduklarını ve okulu bırakma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Güven, 2012).

Bunların yanı sıra, okula başlama yaşının 66 aya çekilmesiyle okula başlayacak olan öğrenci sayısında bir artış olacağından bazı sorunlarla karşılaşılabileceği açıktır. Okulların fiziksel koşulları okula başlaması zorunlu olan 66 aylık çocuklar ve velilerinin talebiyle okula başlayabilecek olan 60–65 aylık çocuklar için uygun bir ortam sunmamaktadır. Okul binalarında çeşitli tadilat çalışmaları ve hazırlıklar yapılmış, ancak bu kadar kısıtlı bir sürede tüm okul binalarında merdivenlerin, lavaboların, sıraların vb. bu yaştaki çocukların fiziksel koşullarına uygun hale getirilmesi mümkün olmamıştır. Fiziksel ortamların elverişsizliği, eğitimin kalitesi kadar çocukların güvenliği açısından da tehlike oluşturmaktadır (ERG, 2012).

4+4+4 uygulamasının deneme uygulaması yapılmadan eğitim bilimcilerin görüş ve eleştirilerini dikkate alınmadan hızlı biçimde uygulamaya konması fiziki ve altyapı sorunlarını beraberinde getirmiştir. İlköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasından dolayı bazı ilköğretim okulları ortaokul, bazıları ise ilkokul olmuştur. Bu uygulama sonucunda, mevcut fiziki yapılar çocukların yaş grubuna uygun hale dönüştürülmeye çalışılsa da, 2–3 ay gibi kısa bir sürede bu mekânların etkili bir öğretim ortamına dönüştürülmesi mümkün olmamıştır. Ayrıca okulların yerlerinin değişmesi pek çok öğretmenin tayin olmasına ve ilkokulun 4 yıla indirilmesi sonucu pek çok öğretmenin norm fazlası olarak açıkta kalmasına neden olmuştur. Bu yönüyle 4+4+4 uygulaması daha başlangıçta öğretmenler tarafından olumsuz olarak algılanmasından dolayı öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemede rol oynamıştır. Buna mevcut bir programın olmaması, bu uygulamaya ilişkin ders kitaplarını basılmaması öğretmenleri daha da mağdur etmiş birçok 1. sınıf öğretmenin alan değiştirmesine ya da yan alanlara geçmesine yol açmıştır.

Tüm bu varsayımlar değerlendirildiğinde, 4+4+4 düzenlemesi sonucunda henüz ilk çocukluk döneminde bulunan 60 aylık öğrencilerin kendilerinden fiziksel ve devinimsel olarak büyük olan öğrencilerle aynı sınıfta bulunması gerek öğrencinin gelişim düzeyinden kaynaklanan gerekse okul ve dersliklerin fiziki koşullarından kaynaklanan bazı sorunlara yol açabilecektir. Eğitim sisteminin kritik değişikliklerle karşılaştığı ilk eğitim-öğretim yılı sonunda, yapılan düzenlemelerin etkilerinin ortaya çıkarılabilmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi için, bu süreçte uygulamaların yakından izlenerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle, bu araştırmada, 2012–2013 öğretim yılında 4+4+4 düzenlemesinin ilk uygulamasının olumlu ve olumsuz etiklerini ortaya çıkarabilmek için 1. yılı tamamlanan bu sisteminin öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrenme sürecinin rehber ve yürütücüsü olan ve öğrencileri 1 yıl boyunca gözlemleme fırsatına sahip olan öğretmenlerinin bakış açısına göre değerlendirmek oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma bir yandan ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sorunlarını ortaya çıkarırken diğer yandan eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunabilecektir.

Araştırmada, "Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkında ki görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Bu çalışma, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri **mesleki kıdem** değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri **mezun oldukları bölüm** değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri **çalıştıkları okulun yerleşim yeri** değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri **birleştirilmiş sınıfta görev yapmaları** değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. ÇALIŞMANIN YÖNTEMSEL MODELİ

3.1.Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, ilkokul 1. (60–72 aylık yaş arasında) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmelerde bulunulduğu için araştırma modeli olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel araştırma kısaca; var olan bir olayı nicel ya da nitel yönden betimleyen bir araştırma türüdür. Bu araştırma modelinin en önemli özelliği var olan bir olay ya da durumu var olduğu şekilde tanımlamasıdır (Çepni, 2009). Diğer bir tanımlamayla, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, s. 77). Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

3. 2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde görev yapmakta olan 1. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü nedeniyle kolay ulaşılabilirlik ölçütüne dikkat edilerek gelişigüzel örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi, Bodrum, Dalaman, Datça, Fethiye, Kavaklıdere, Marmaris, Milas, Ula ve Yatağan ilçeleri, Muğla belde ve köylerinde görev yapmakta olan 102 ilkokul 1. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1.Kadın	62	60.8
	2.Erkek	40	39.2
Mesleki Kıdem	1.0-5 yıl	12	11.8
	2.6-10 yıl	8	7.8
	3.11-15 yıl	16	15.7
	4.16-20 yıl	22	21.6
	5.21 ve üstü	44	43.1
Mezun Olunan Bölüm	1.Sınıf	74	72.5
	2.Diğer Branşlar	28	27.5
Yerleşim Birimi	1.İl merkezi	33	32.4
	2 İlçe	45	44.1
	3.Belde/Köy	24	23.5
Birleştirilmiş Sınıf	1.Evet	9	8.8
	2.Hayır	93	91.2
	TOPLAM	**102**	**100**

3. 3. Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama aracı olarak, "**Kişisel Bilgi Formu"** ve bu çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki "**4+4+4 Eğitim Sisteminde 1. Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi (2013)" (Ek–2)** kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu, katılımcıların çeşitli özelliklerini (cinsiyet, mesleki kıdem vs.) belirlemek için hazırlanmıştır. "4+4+4 Eğitim Sisteminde 1. Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" ise 1. sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi uygulamaları sonucunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken 4+4+4 uygulamasıyla yeniden düzenlenen 1. sınıf programıyla ile ilgili literatür taraması yapılmış, uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve anket maddeleri hazırlanmıştır. Anket üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda öncelikle 76 maddeden oluşan denemelik bir form hazırlamış, alınan uzman görüşleri neticesinde yanlış ifade edilen, eksik, hatalı ve kapsam geçerliliğine uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda 21'i olumlu, 21'i olumsuz olmak üzere toplam 42 maddeden oluşan anket formu oluşturulmuştur. **Yapılan analiz sonucunda anketin bu çalışma için Cronbach Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur.** Anketteki maddeler "tamamen katılıyorum", "çoğunlukla katılıyorum", "kararsızım", "az katılıyorum", "hiç katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Olumsuz soru maddelerinde 1 "hiç katılmıyorum", 2 " çok az katılıyorum", 3 "kararsızım", 4 "çoğunlukla katılıyorum", 5 "tamamen katılıyorum" olarak alınmıştır. Olumlu soru maddelerinde ise; 1 "tamamen katılıyorum", 2 "çoğunlukla katılıyorum", 3 "kararsızım", 4 "az katılıyorum", 5 "hiç katılmıyorum" olarak alınmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Anket çalışmalarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmış; verilerin analizinde değişkenlere uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında elde edilen verilerin eşit aralıklı ölçekle birimlenip birimlenmediği, normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların eşit olup olmadığı varsayımlarına dikkat edilmiştir. Bu varsayımları

karşılayan cinsiyet dağılımına göre elde edilen verilerin karşılaştırmasında parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları yer ve birleştirilmiş sınıf okutma değişkenlerine göre görüşlerinin anlamlı derecede değişip değişmediğini ortaya çıkarmada çoklu karşılaştırmalar için Kruskall Wallis H-testi ve ikili karşılaştırmalarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

3. 5. Sayıltılar

Bu araştırmanın dayandığı sayıltılar şunlardır:

1. Veri toplama aracının geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
2. Araştırmadaki tüm katılımcılar anketi aynı koşullar altında yanıtlamışlardır.
3. Katılımcılar anketi yanıtlarken gerçek durumlarını yansıtmışlardır.

3. 6. Sınırlılıklar

Araştırma ile ilgili sınırlamalar şunlardır:

1. Araştırma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Muğla ili, ilçe ve köylerinde görev yapmakta olan 102 ilkokul 1. sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.
2. Araştırma bulguları, veri toplama aracı ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular başlıklar hâlinde aşağıda yer almaktadır:

Öğretmenlerin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin 4+4+4 Uygulaması Sonucunda Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan "**4+4+4 Eğitim Sisteminde 1. Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi (Ek-1)**"nden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkında ki görüşlerinin ele alınan problem durumlarına göre dağılımlarını incelemek amacıyla maddelerin yüzde-frekans ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan Yüzde-Frekans hesaplamalarının sonuçlarına Tablo-2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Sisteminde 1. Sınıflarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Yüzde-Frekans Tablosu

Başlıklar	Madde No	Katılım Düzeyi										Toplam		$\overline{X}$
		Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum				
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Uyum Problemleri	**1**	78	76,5	20	19,6	0	0	4	3,9	0	0	102	100	**4,68**
	2	2	2,0	4	3,9	10	9,8	23	22,5	63	61,8	102	100	**4,38**
	3	69	67,6	23	22,5	2	2,0	6	5,9	2	2,0	102	100	**4,48**
	4	32	31,4	26	25,5	2	2,0	16	15,7	26	25,5	102	100	2,78
	5	56	54,9	32	31,4	2	2,0	9	8,8	3	2,9	102	100	4,26
	6	16	15,7	23	22,5	11	10,8	27	26,5	25	24,5	102	100	3,21
	7	74	72,5	22	21,6	2	2,0	4	3,9	0	0	102	100	**4,62**
	8	30	29,4	12	11,8	1	1,0	14	13,7	45	44,1	102	100	3,31
	9	46	45,1	24	23,5	18	17,6	10	9,8	4	3,9	102	100	3,96
	10	10	9,8	1	1,0	38	37,3	23	22,5	30	29,4	102	100	3,60
Hazırbulunuşluk	**11**	44	43,1	36	35,3	8	7,8	8	7,8	6	5,9	102	100	4,01
	12	2	2,0	4	3,9	1	1,0	25	24,5	70	68,6	102	100	**4,53**
	13	54	52,9	27	26,5	5	4,9	12	11,8	4	3,9	102	100	4,12
	14	17	16,7	23	22,5	3	2,9	10	9,8	49	48,0	102	100	3,50
	15	58	56,9	28	27,5	2	2,0	7	6,9	7	6,9	102	100	4,20
	16	14	13,7	10	9,8	4	3,9	17	16,7	57	55,9	102	100	3,91
	17	56	54,9	25	24,5	5	4,9	10	9,8	6	5,9	102	100	4,12
	18	1	1,0	4	3,9	7	6,9	42	41,2	48	47,1	102	100	**4,29**
	19	44	43,1	36	35,3	3	2,9	14	13,7	5	4,9	102	100	3,98
	20	4	3,9	13	12,7	5	4,9	41	40,2	39	38,2	102	100	3,96
	21	69	67,6	25	24,5	1	1,0	3	2,9	4	3,9	102	100	**4,49**
	22	1	1,0	2	2,0	1	1,0	17	16,7	81	79,4	102	100	**4,71**
	23	59	57,8	31	30,4	2	2,0	4	6,9	3	2,9	102	100	**4,33**
	24	9	8,8	10	9,8	2	2,0	25	24,5	56	54,9	102	100	4,06
Ders Problemleri	**25**	55	53,9	28	27,5	13	12,7	4	3,9	2	2,0	102	100	4,27
	26	9	8,8	8	7,8	17	16,7	21	20,6	47	46,1	102	100	3,87
	27	70	68,6	22	21,6	4	3,9	5	4,9	1	1,0	102	100	**4,51**
	28	9	8,8	17	16,7	22	21,6	22	21,6	32	31,4	102	100	3,50
	29	49	48,0	26	25,5	3	2,9	7	6,9	17	16,7	102	100	3,81
	30	8	7,8	12	11,8	2	2,0	34	33,3	46	45,1	102	100	3,96
	31	69	67,6	24	23,5	2	2,0	6	5,9	1	1,0	102	100	**4,50**
	32	10	9,8	18	17,6	4	3,9	23	22,5	47	46,1	102	100	3,77
	33	74	72,5	21	20,6	2	2,0	3	2,9	2	2,0	102	100	**4,58**
	34	13	12,7	11	10,8	6	5,9	22	21,6	50	49,0	102	100	3,83
	35	56	54,9	21	20,6	5	4,9	9	8,8	11	10,8	102	100	4,00
	36	14	13,7	11	10,8	3	2,9	23	22,5	51	50,0	102	100	3,84
Disiplin P.	**37**	67	65,7	25	24,5	1	1,0	8	7,8	1	1,0	102	100	**4,46**
	38	5	4,9	8	7,8	1	1,0	23	22,5	65	63,7	102	100	**4,32**
	39	53	52,0	35	34,3	6	5,9	5	4,9	3	2,9	102	100	4,27
	40	2	2,0	1	1,0	6	5,9	18	17,6	75	73,5	102	100	**4,59**
	41	46	45,1	19	18,6	15	14,7	13	12,7	9	8,8	102	100	3,78
	42	10	9,8	3	2,9	10	9,8	11	10,8	68	66,7	102	100	4,21

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin uyum problemleri, hazır bulunuşluk, ders problemleri ve disiplin problemleri yaşadıkları görülmektedir. Ele alınan bu dört problem durumundan ortalamaları ($\overline{X}$) yüksek olan maddeler dikkate alınmıştır.

- Uyum problemleri içerisinde ağırlıklı olarak okula 60 aylıkken başlayan çocukların 72 aylıkken başlayanlara oranla daha fazla uyum sorunu yaşadıkları ($\overline{X}$ = 4,68) ve uzun süre sınıfta kapalı kalmaktan sıkıldıkları ($\overline{X}$ = 4,62) ortaya çıkmıştır. Bunun yanında erken yaşta okula başlamanın eğitimi aksattığı ($\overline{X}$= 4,48) okulu seven öğrenci sayısında azalmaların olduğu ($\overline{X}$= 4,38) ve öğrenciler arası iletişim problemlerinin oluştuğu ($\overline{X}$= 4,26) belirtilmiştir.

- Hazırbulunuşluk ile ilgili problem durumlarından en belirgin olanı yaşı küçük olan öğrencilerin derslerde uzun süre dikkatini koruyamadıklarıdır ($\overline{X}$=4,71). Bununla birlikte 60–66 ay arası çocukların okula başlamaları için henüz hazır olmadıkları ($\overline{X}$=4,53), ince kas koordinasyonu gerektiren hareketlerde zorluk yaşadıkları ($\overline{X}$=4,49), kâğıt tutma pozisyonu ve oturma şekli gibi konuları kavramakta güçlük çektikleri ($\overline{X}$ =4,33) doğrultusunda öğretmen görüşleri ortaya çıkmıştır.

- Ders problemleri içerisinde en çok öne çıkan sorun, konular kavratılırken 60–66 ay arası çocuklara yönelik fazladan tekrar çalışmaları yapılmak zorunda kalınmasıdır ($\overline{X}$ = 4,58). Bunun yanında seviye ve yaş gruplarına göre sınıf oluşturulmaması dersin belirlenen süreler içerisinde hedeflenen kazanımlarına ulaşılmasında aksaklıklara neden olduğu ($\overline{X}$=4,51) ve 72 aydan küçük çocukların, programda hedeflenen kazanımlara ulaşmada güçlük yaşadıkları ($\overline{X}$=4,50) belirtilmiştir.

- Disiplin problemlerini incelediğimizde 60–66 yaş arası çocukların okula başlamaları ile okul içi kazalarda artışlar olduğu ($\overline{X}$ = 4,59) ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 60–66 ay arası öğrencilerin sınıf ve okul kurallarını öğrenmede ve uygulamada zorluklar yaşadıkları ($\overline{X}$ = 4,46), okul içi disiplin sorunlarında artışların gözlendiği ($\overline{X}$ = 4,32) doğrultusunda öğretmen görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin *t*- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kadın	62	**177.29**	20.73	100	3.153	.002
Erkek	40	163.15	24.11			

Tablo 3'e göre 62 kadın sınıf öğretmeninin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin puanlarının ortalaması 177.29 ve 40 erkek sınıf öğretmeninin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin puanlarının ortalaması 163.15'dir. Bu ortalamalar dikkate alındığında kadın ve erkek öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler yönünde anlamlı farklılık görülmüştür **[t(100)= 3.153; p=0.002; p<0.05].**

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkında ki görüşlerinin **mesleki kıdem** değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H-Testi sonuçlarına Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
0-5 yıl	12	34,54	4	9,18	0,057
6-10 yıl	8	62,38			
11-15 yıl	16	59,59			
16-20 yıl	22	60,16			
21 ve üstü	44	46,88			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, **x^2(sd=4, n=102) =9.18, p>0.05.**

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin **mezun oldukları bölüm** değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenliği	74	48,99	3625,50	850,50	.164
Diğer	28	58,13	1627,50		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin mezun oldukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, **U=850.50, p>0.05.** Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin anket puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin **çalıştıkları yerleşim yeri** değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H-Testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
İl	33	47,41	2	1.044	.593
İlçe	45	54,32			
Belde/Köy	24	51,83			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin çalıştıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, **x^2(sd=2, n=102) =1.044, p>0.05.**

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkında ki görüşlerinin **birleştirilmiş sınıf okutup okutmamaları** değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıf Okutmaları Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Birleştirilmiş Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	9	42,00	378,00	333,00	.313
Hayır	93	52,42	4875,00		

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birleştirilmiş sınıf okutup okutmadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, **U=333.00, p>0.05.** Sıra ortalamaları dikkate alındığında birleştirilmiş sınıf okutmayan öğretmenlerin anket puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, anketlerden elde edilen verilerin analizine göre öğretmenlerin yeni uygulamaya koyulan 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. 4+4+4 uygulaması sonucunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri ele alınan problem durumlarına göre farklılıklar gösterse de, öğretmenler her problem durumu için ağırlıklı olarak olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Uyum problemleri içerisinde okula erken başlayan öğrencilerin daha fazla uyum sorunu yaşadıkları ve uzun süre sınıfta kalmaktan sıkıldıkları; hazırbulunuşluk problemleri içerisinde yaşı küçük olanların derslerde dikkatlerini koruyamamaları; ders problemleri içerisinde seviye ve yaş gruplarına göre sınıflar oluşturulmaması sebebiyle derslerin hedeflenen kazanımlarının belirlenen sürelerde yetiştirilememesi; disiplin problemleri içerisinde küçük yaştaki çocukların okula başlamaları ile okul içi kazalarda yaşanan artışlar dikkat çekmektedir. Bu sorunların ortaya çıkmasında, 60–66 ay arası çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerinin 1. sınıfta öğrenim görebilmek için yeterli düzeyde olmamasının etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü

öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenebilmesi ve uygulanabilmesi için öğrencilerin gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanında yeni düzenlenen 4+4+4 uygulamasının hiçbir deneme çalışması yapılmadan faaliyete geçirilmesi bu sorunlara yol açan diğer bir etken olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin 4+4+4 eğitim uygulamasının 1. sınıf öğrencilerinde oluşturduğu sorunlara ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz olmasının nedeni olarak kadın öğretmenlerin uygulama ile ilgili duygusal tepkilerini görüşlerine yansıtması olarak düşünülebilir.

Elde edilen diğer bir bulgu, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin öğretmenlik hayatındaki mesleki yaşantıları ile değişmediği ve mesleki kıdemin 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşlerinde belirleyici bir etmen olmadığı yorumları yapılabilir.

Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir diğer sonuç ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olan ve farklı branştan öğretmenlerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığıdır. Bu sonuç üzerinde 4+4+4 uygulamasının öğretmenlerin alan bilgisi veya pedagojik bilgisine göre değişmediği ve öğretmen yeterliliklerinden ziyade düzenlemenin uygulanabilirliği açısından problemlerin bulunduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin ortalama puanlarının çalıştıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 4+4+4 uygulamasının 1. sınıf öğrencileri açısından doğurduğu sorunların okulların sosyo-ekonomik durumuna ve fiziki koşullarına göre değişmediği, yerleşim birimlerindeki farklılığa rağmen öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinin paralel olduğu yorumu yapılabilir.

Bunlara ek olarak, öğretmenlerin ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin ortalama puanlarının birleştirilmiş sınıfta görev yapmaları değişkenine göre analizi sonucu anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun nedenleri, çalışmanın uygulandığı Muğla il merkezi, ilçe, belde ve köylerinde birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin sayıca diğer öğretmenlerden az olması ve çalışmanın sınırlılıklarında belirtildiği gibi çalışma kolaylığı açısından il ve ilçe merkezine yakın okullarda görevli öğretmenlere anket uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, 4+4+4 uygulaması sonucu ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin birçok uyum, hazır bulunuşluluk, ders ve disiplin problemleri yaşadıkları görülse de öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşlere sahip olmaları ve öğrencilerin yeni uygulamadan en az zararla eğitim-öğretime devam etmelerinin sağlanması için, araştırma bulgu ve sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki araştırma önerileri sunulabilir:

1. İlkokula başlama yaşı ya da ayı yeniden düzenlenmelidir.

2. Yeni sistemin sağlıklı işlemesi için her kademede, özellikle de ilkokul kademesinde yeni öğretim programları düzenlenmelidir.

3. İlkokulun ilk sınıfında okula, okul yaşamına ve sınıf ortamına uyum sağlamaya ve ilkokul döneminde kazanılacak davranışlara yönelik kazanımlara ağırlık verilmelidir.

4. Yeni sınıf açma imkânı bulunan ilkokullarda öğrenci mevcudu 30'dan fazla olan sınıflar bölünmelidir.

5. İlkokulda öğretim programları, çocuğun henüz oyun çağında olduğu gerekçesi göz önüne alınarak esnek ve çocuk zihnini yormayacak, bu döneme ilişkin bedensel ve zihinsel kazanımlar ile yaşına uygun etkinlikleri gerçekleştirmesine katkı sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır.

6. KAYNAKÇA

ÇEPNİ, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık (4. Baskı).

ERG, (2012). *4+4+4'e Geçiş: Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları, Bilgi Notu.* İstanbul: ERG

ERG, (2012). *18 Soruda "4+4+4 Yasa Teklifi".* İstanbul: ERG

ERG, (2012). *TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlanan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" hakkında değerlendirme.* İstanbul: ERG.

GÜVEN, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB, (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar*. Ankara.

SENEMOĞLU, N.(2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

TTB, (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama.* Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

29.8.2012 tarihli ve 139 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 349-362, ANKARA-TURKEY

DENİZLİ İLİ ÇARDAK İLÇESİ SÖĞÜT KÖYÜ GELİN DONLARI*

*Emel BULMUŞ***
Saadet BEDÜK

ÖZET

Zengin çeşitliliğe sahip yöresel giysilerimiz kültür varlığımızın en değerli belgeleridir. Kişilerin giyim anlayışı, giyim şeçimindeki bilgisine bağlı olup her yörenin giysileri, o yörenin kültürel, ekonomik ve sosyal durumuna göre şekillenerek değişiklik göstermektedir. Zamanla insanlar yaşam biçimine uygun örf ve adetlerine göre giyinerek kendilerine has giysiler ortaya çıkarmıştır. Tarihin birikimini üzerinde taşıyan yöresel giysilerimizi saklayarak korumak yeterli değildir. Bu giysiler her açıdan incelenmelidir. Türk toplumunda düğün törenlerinde giyilen gelin kıyafetleri geçmişte olduğu gibi günümüzdede giyilmeye devam etmektedir. Beyaz gelinlik öncesi giyilen geleneksel gelin kıyafetlerinin model, kesim, kumaş, dikiş, astarlama ve süsleme özelliklerinin tanıtılıp belgeleyerek bu mutlu günün giysilerini yaşatmak amaçlanmalıdır. Teknolojinin getirdiği yeniliklerle geri plana atılan ve unutulmaya mahkûm kültürel mirasımızın ürünü olan bu giysilerin bölge özelliklerini yansıtması açısından incelenip gelecek nesillere aktarılması önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında yöresel gelin donlarının incelenmesinde gözlem ve röportaj yöntemi, donlarla ilgili bilgilerin yorumlanması ve çözümlenmesin de ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Denizli'nin Çardak İlçesi Söğüt Köyüne gidilerek alan araştırması yapılmıştır. Köyde kıyafeti kullanan ve elinde kıyafet bulunan kişilerle görüşülmüştür. Gelin kıyafetlerinden don örnekleri araştırılmıştır. Giysiler oluşturulan gözlem fişleri doğrultusunda; kullanılan malzeme, renk, model, kesim, dikim, astar, süsleme ve boyut özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda donlarda en çok karagöz (Kutnu) kumaşın tercih edildiği, dikdörtgen kesim, ön, arka, ağ ve yanların dikişli, ağına parça ekli, bel ve paçaların farklı kumaştan çalışıldığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelime: Denizli, Çardak, Söğüt Köyü, Don, Gelin Kıyafeti

* Bu çalışma Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünce 2010 yılında kabul edilen Yüksek Lisans Tezinden oluşturulmuştur.

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

** Öğr. Gör. Sinop Üniversitesi Gerze Meslek Yüksekokulu El-mek: emelm@sinop.edu.tr

DENİZLİ CITY ÇARDAK PROVIDENCE SÖGÜT VILLAGE BRIDE UNDER PONTS

ABSTRACT

Our traditional clothings which have a rich variety are the most procious documents of our culture. Understanding of people's clothing is dependent on the knowledge of the clothing selection and each region's clothes have variety form according to that region's cultural, economic and social situation. In course of time, people revealed their own clothes according to the life style, customs and traditions. By storing protect our local clothes which are carrying on of the history of accumulation is not sufficient. These clothes should be examined from every angle. In Turkish society bride's attire worn during wedding ceremonies as in the past continues to be worn today. Bridal dress pattern which worn before the traditional white wedding dress, cut, fabric, stitching, lining and decorative features descibed by documenting the happiest day of their clothes must be to perpetuate. With the innovations of technology and doomed to being thrown into the background of our cultural heritage which is the product of these garments reflect the region in terms of features it is important to review and transmission to future generations. In this study, observation and interview methods are used In the examination of local bridal dresses and descriptive methods are used interpretation and analysis of data. Field research was conducted by going to Sogut Village of Çardak Town of Denizli Province. In the village people were interviewed who uses clothes or have in the hands. Bridal outfits "don" samples were investigated. Clothes were examined in terms of materials, color, pattern, cutting, sewing, lining, adornment and size characteristics. At the end of the study, it seen that the most preferred cloth is karagöz and rectangular cutting. Front, back and crotch are generally sewed. Also there is a cloth is added to crotch and it is preferred to study with different parts at waistband and lowest part of the trouser leg(trotter).

Key Words: Denizli, Cardak, Sögüt Village, Under Ponts, Bride Outfit

Giriş

Geleneksel kıyafetlerimiz arasında yer alan, düğünlerde gelinlerin giydiği, zengin ve değişik özellik gösteren yöresel gelinliklerin Türk giyimin de önemli bir yeri vardır. Çağlar boyu insanlar, yaşamlarının özel günü olan evlilik törenlerinde özel giysiler giymiştir. Kadınların düğün törenlerinde giymiş olduğu bu giysiler gelinlik olarak adlandırılır (Gümüş, 1996: 82). Geleneksel gelin giyimleri arasında yer alan gelinlikler, günümüze kadar değişikliğe uğrayarak bugünkü şeklini almıştır.

Beyaz gelinlik, hayatımıza girmeden önce gelin kıyafetleri birkaç parçadan meydana gelmiştir. Bunlar: İşlemelerden oluşmuş iç gömleği, değerli kumaşlardan işlemeli don, işlemeli entari ya da üçetektir. Bunlarla beraber gelinlik, takılan takılarla tamamlanır. Ayrıca ince kumaştan yere kadar uzanan al duvak, dize kadar uzanan gelin teli, gümüş tepelik, süslü fes, sorguç ya da gelin tacı takılması adetlerdendir. Bunlardan başka gelinliği tamamlayan aksesuarlar arasında gümüş tokalı kemer, altın ve gümüş işlemeli ayakkabılar yer alır (Anonim 1, 1993: 198).

Günlük hayatta ve özel günlerde giyilen şalvar ve don, çeşitli kaynaklarda şu şekilde tanımlanır:

Torba biçiminde yanları gizli cepli, ayak yerleri açık bol dökümlü bir dondur. Cep ağızlarına ve paçalara kaytanlar dikilir (Önder, 1962: 29).

Yaşa, mevsime, hal ve vakte göre değişiklik gösteren şalvar yaygın bir kadın giyimidir. Bunların çeşitli şekillerde olanları vardır: Helta, ağı çalık, kuyruklu, don entari v.s. gibi. Paçaları bağcıklı olup, boy uzunsa bileğin üzerinden bağlanarak paçada bol döküm sağlanır (Tizer, 1974: 169).

Üst kısmı geniş ve büzgülü, paçaları ayrı ve genişçe dikilmiş bir dış dondur. Yün ve şaldan yapıldığı için şalvar denilir (Oral, 1963: 15).

Hem kadınların hem erkeklerin giydiği bol, ağlı geniş bir üst donudur. Erkek şalvarları ekseriya kumaştan, kadın şalvarları ipekli kumaştan olur (Koçu, 1969: 215).

Türk giyim tarihimizle ilgili bilgilere, Orta Asya'daki kazılardan, çini seramiklerinden, minyatür, heykeller, madeni eşyalardan, Divanü Lügat-it Türk'ten, seyahatnamelerden ve müzelere ulaşan giyim ve kuşam örneklerinden öğrenilir (Özel, 1992: 12). Türk kültür tarihimizde çeşitli dönemlere ait kadın giyim kuşamı ilgili bilgi veren kaynak bulunmasına rağmen kadın yaşamında önemli bir yeri olan evlenme adetlerinde yer alan düğünlerde giyilen gelinliklerle ilgili bilgilere çok az rastlanır.

Osmanlı dönemi giyim kuşamı ile ilgili yazılı kaynaklar ve İstanbul Topkapı Müzesinde bulunan örnekler, Osmanlı Dönemi giyimleri arasında gelinliklerin çok çeşitli örneklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Fatih devrinde, gelinliklerin en üstüne elmas ya da sırma işlemeli al kaftan, kaftanın altına kırmızı ipekli kumaştan mücevher, inci veya sırma işlemeli yanları yırtmaçlı entari giyilmiştir. Elbisenin altında aynı tarzda işlemeli narçiçeği çakşır bulunur, başlarına külah şeklinde başlık takılır. Başlık gelinin servetine göre boydan boya mücevherle veya telli pulla dolu olmuştur. Telli pullu kırmızı duvak külahın tepesine elmas iğne ile tutturulmuştur. Bu duvak 19.yüzyıla kadar İstanbul'da giyilmiştir. Gelinin babası tarafından beline törenle kemer ya da kuşak bağlanmıştır (Sevin, 1990: 64-65). 19. yüzyıl başlarında üçetek ve dört etek denilen modeller gözde olmuştur. Üçetekler; yanları yırtmaçlı, önü açık, belden birkaç adet düğmeli, boyu yere kadar olan entarilerdir. Sultan Abdülaziz'in Avrupa seyahati dönüşünden sonra üçetek ve donlara gençlerin rağbeti azalmış, iki etek entari modası görülmeye ve Batı modasının etkisi hissedilmeye başlamıştır. Entarilerin dört peşli, dolama, topuk döven, kumru yaka, hakim yaka, çantalı, kutu içi gibi değişik adlarla anılanları vardı. Bu entarilerden sadeleri günlük, ağır işlemelileri düğün, tören kıyafetleri ve gelinlik olarak kullanılmıştır. Entariler; genellikle kadifeden yapılmış, baştan geçmeli, beden kısmı vücuda göre olan uzun giysilerdir. Yakası yuvarlak ve önü bele kadar açıktır. Yakanın açığından, içe giyilen helali gömlek görünür. Bu entari ile başa krep veya yemeni örtülür, bele gümüş kemer takılır. Kadifeden yapılan, üzerine dival işi tekniğinde sırma ile çeşitli bitki motifleri ile süslenerek ve bindallı adı verilen elbiseler, gelinlik ve tören kıyafeti olarak tercih edilmiştir. Kırsal kesimde, aynı tarz işleme ve kumaşlar kullanılarak don ceket olarak giyilir (Özbel, 1946: 7-10). Fransız imparatoriçesinin İstanbul'a gelmesiyle Sultan Abdülazizin Avrupalı kadınların giysilerini beğenmesi, saray hanımlarının Paris modasına uygun giyinmesine neden olmuştur. Saraylı hanımlar bu modaya göre üstü vücuda oturtmalı iki parçalı kabarık kollu, arkası kabarık özel kesimli elbiseler giymeye başlamıştır (Önge, 1995). Kemal Paşa ile evlenen II. Abdülhamit'in kızı Naima Sultan ilk kes beyaz kumaştan gelinlik yaptırmıştır. Sarayda başlayan ve giderek yaygınlaşan beyaz gelinlik vazgeçilmez olmuştur (Anonim 2, 1993: 25).

Bölgeden bölgeye entariler ve şalvarlarda farklılıklar olabildiği gibi zaman zaman da bazı bölgelerin giyimlerinin diğer bölgelere örnek olduğu görülür. Fakat bütün bölgelerde iki türlü gelin

elbisesi vardır. Biri gelenek ve göreneklere uygun yapılmış olan, diğeri ise İstanbul'dan satın alınan veya getirtilmiş olan gelin elbiseleridir (Özbel, 1946: 7-10).

Çeşitli özellikler sergileyen Denizli gelinlikleri ilçeler ve köylerde model, kesim, kumaş ve süsleme yönünden farklılık gösterir. Atlas, kadife, saten, kutnu, karagöz, paralı kumaşlardan dikilir veya satın alınır. İşlik-don, işlik-don-cepken, bindallı entari, üçetekten oluşur (Sarı, 2009). Durumu iyi olanlar pahalı kumaşlardan don ve entari giyer Ekonomik ve sosyal durum, gelenek ve görenekler gelinliğin seçimini önemli ölçüde etkiler (Cunnus, 2009). Denizli ili Çardak ilçesi Söğüt köyü yöresel gelinlikleri geçmişte köy halkı tarafından beğenilerek giyilir. Günümüzde ise teknolojinin ve çağın getirdiği yenilikler sayesinde yerini beyaz gelinliğe bırakmıştır. Fakat beyaz gelinlikle birlikte bu geleneği sürdüren genç kızlarımıza az da olsa köyde rastlanır (Topuz, 2009).

Söğüt köyünde düğünden bir hafta önce gelinin kıyafetleri kız evine götürülür. Düğün günü gelin, don ve entarisini giyer. Beline kuşağını kuşanır, üstüne peştamalı bağlanır. Başına fesini takıp üzerine oyalı yemeni, onun üzerine sarı kozalı dastarı örtülür. Fesin üzerine ise altınlar ortasına baş altını dizilir. Boğazına gerdanlık, beşibiryerde, seksenlik altın, ailelerin durumuna göre 5 bilezik, saat, küpe, yüzük takılır. Durumu iyi olmayan aileler düğün günü takınmak için eğreti altın bilezik alırlar, düğünden sonra iade eder. Süslemesi ve giyimi tamamlanan gelinin beline babası tarafından kırmızı kuşak bağlanır, gelin evden çıkacağı zaman gelinin başına al duvak örtülür ve bu şekilde gelin uğurlanır (Adem, 2009).



Söğüt Köyü Yöresel Gelin Giyimi(Ön-Arka)

Söğüt köyü gelin kıyafetleri arasında yer alan donlar şalvara benzese de köy halkı tarafında don olarak adlandırılmıştır. Günümüzde ise Batının etkisiyle değişik model ve kumaşlardan hazırlanan beyaz gelinlik ve duvağın ortaya çıkmasıyla yöresel gelinliklerimiz yavaş yavaş kaybolmaya yüz tutmuştur.

Yöntem

Araştırmada donların incelenmesinde gözlem ve röportaj yöntemi, donlarla ilgili bilgilerin yorumlanması ve çözümlenmesin de ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Denizli'nin Çardak İlçesi Söğüt Köyüne gidilerek alan araştırması yapılmıştır. Köyde kıyafeti kullanan ve elinde kıyafet bulunan kişilerle görüşülmüştür. Kişilere donlarla ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Görüşme esnasında önceden hazırlanan soruların yanı sıra konuşmanın seyrine göre de sorular sorulmuştur. Yöresel gelin kıyafetleri arasından 5 adet gelin donunun fotoğrafları çekilip, ölçüleri alınıp, dikiş, kumaş ve süsleme özellikleri gözlem fişleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Bu gözlem fişlerinde, giyside kullanılan malzemeler ve renkleri, giysinin modeli, kesimi, dikimi, astarlanması ile ilgili bilgiler, süsleme ve kalıp özellikleri, boyutları belirlenmiştir. Doküman araştırmasında ise ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Görüşme sırasında aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1-Söğüt köyünde yöresel gelinliklerde en çok tercih edilen kumaş nedir?

2-Köye özgü kıyafetler nelerdir?

3-Donlarda en çok hangi renkler tercih edilmektedir?

3-Donlarda süsleme var mıdır?

4-Kullanılan kıyafetlerin yörede özel bir ismi var mıdır?

6-Günümüzde bu kıyafetler halen kullanılmakta mıdır?

Bulgular (Don Örnekleri)

Örnek No: 1



Resim No: 1

İnceleme Tarihi: 25.09.2009

İlgili Kişi: Firdevs Sarı

Kişiye Geliş Tarihi: 1978

Geliş Şekli: Çeyiz olarak gelmiştir.

Cinsi: Don

Giyside Kullanılan Malzeme ve Renkler: Don, çiçek desenli basma ve paralı adı verilen yöresel kumaştan tasarlanmıştır. Astarı krem Amerikan bezinden yapılmıştır. Donda süsleme yoktur. Dikişlerde siyah ve beyaz renk pamuklu ip, bel ve paçalarda lastik kullanılmıştır.

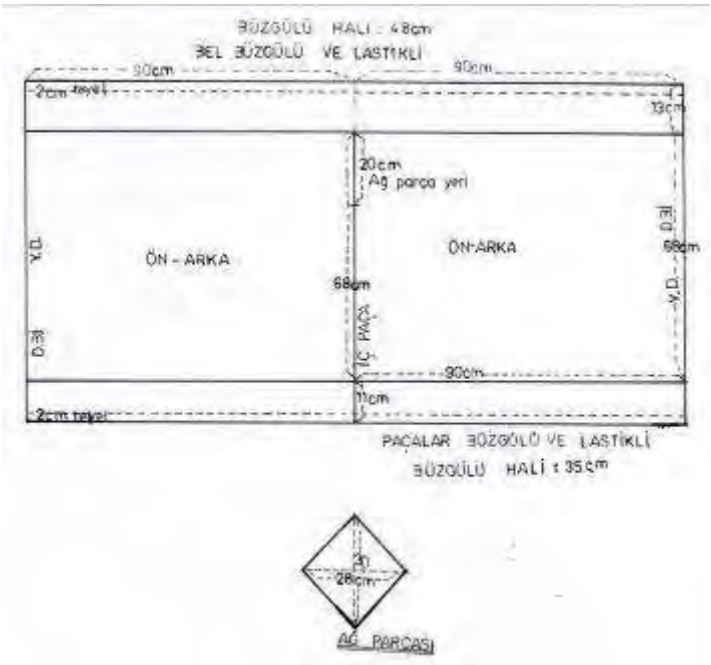
Giysinin Modeli ve Kesimi: Ön ve arka don parçası aynı ölçü ve kesimde 4 parçadan oluşmaktadır. Donun ön ve arka ortası dikişlidir. Rahatlığını sağlamak amacıyla ağına desenli basma kumaştan ağ parçası yerleştirilmiştir. Paça ve beline yine aynı kumaştan parça eklenmiştir. Beli ve paçası lastiklidir.

Dikiş Tekniği: Donu oluşturan parçalar düz boy ipliği doğrultusunda siyah iple elde makine dikişi ile dikilmiştir. Beline ve paçasına eklenen desenli basma kumaşlar elde makine dikişi ile tutturulmuştur. Lastik geçirilecek yerler teyel alınarak 2cm'den dikilmiştir. Donun ağına geçirilen parça teyelle kumaşa tutturulmuştur.

Süsleme Tekniği: Donda süsleme yoktur.

Astar ve Astarlamayla İlgili Bilgiler: Don aynı ölçülerde krem Amerikan bezi ile astarlanmıştır. Bel ve paça kısmı desenli basma kumaştan çift kat yapılarak çevrilmiştir. Ağ dikişi elde makine dikişi ile dikilmiştir. Astar kumaşı ağ parçasının kenarına 1cm'den kıvrılarak teyelle tutturulmuştur, ağ parçasının üstü astarlanmamıştır. Astar bel ve paçaya eklenen kumaşlara çırpma dikişi ile tuturularak astarlama tamamlanmıştır.

Giysinin Çizimi:



Çizim No: 1

Örnek No: 2



Resim No: 2

İnceleme Tarihi: 25.09.2009

İlgili Kişi: Hacer Aydın

Kişiye Geliş Tarihi: 1982

Geliş Şekli: Çeyiz olarak gelmiştir.

Cinsi: Don

Giyside Kullanılan Malzeme ve Renkler: Don; çiçek desenli basma, desenli pazen ve karagöz kumaştan tasarlanmıştır. Astarı krem Amerikan bezinden yapılmıştır. Donda süsleme yoktur. Dikişlerinde siyah ve beyaz renk, pamuklu ip, bel ve paçalarında lastik kullanılmıştır.

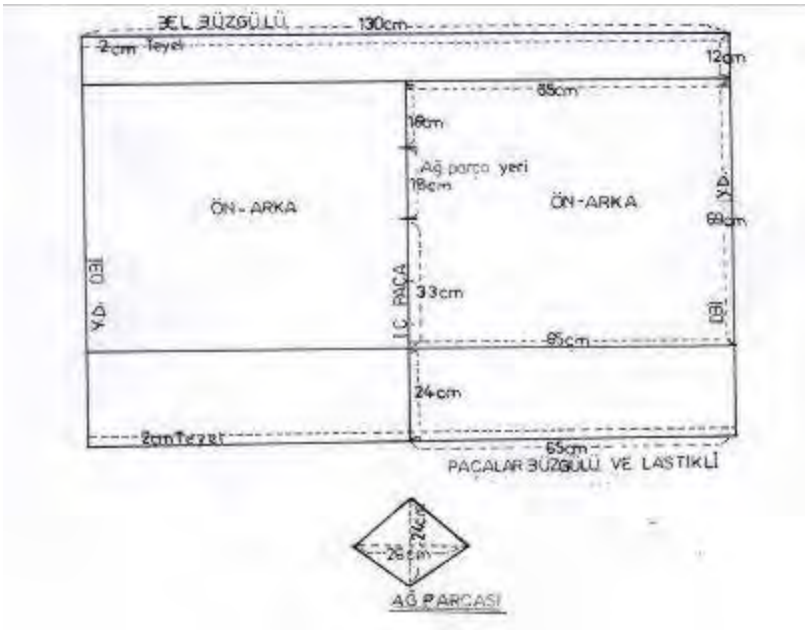
Giysinin Modeli ve Kesimi: Ön ve arka don parçası aynı ölçü ve kesimde 4 parçadan oluşmaktadır. Ön, arka ortası, ağ ve yanlar dikişlidir. Rahatlığını sağlamak amacıyla donun ağına desenli pazenden ağ parçası yerleştirilmiştir. Paça ve beline desenli basma kumaş eklenerek çalışılmıştır. Donun beli ve paçası lastiklidir.

Dikiş Tekniği: Donu oluşturan parçalar düz boy ipliği doğrultusunda siyah iplikle, elde makine dikişi ile dikilmiştir. Bel, paça ve ağına eklenen kumaşlar teyelle tutturulmuştur. Lastik geçirilecek yerler 2 cm'den teyel alınarak dikilmiştir.

Süsleme Tekniği: Donda süsleme yoktur.

Astar ve Astarlamayla İlgili Bilgiler: Don, aynı ölçülerde krem Amerikan bezi ile astarlanmıştır. Bel ve paça uçları desenli basma kumaş çift kat yapılarak çevrilmiştir. Astar kumaşı bel, paça ve ağ parçasının kenarlarından çırpma dikişi ile tutturulmuştur. Ağ parçası astarsızdır.

Giysinin Çizimi:



Çizim No: 2

Örnek No: 3



Resim No: 3

İnceleme Tarihi: 25.09.2009

İlgili Kişi: Melahat Topuz

Kişiye Geliş Tarihi: 1990

Geliş Şekli: Çeyiz olarak gelmiştir.

Cinsi: Don

Giyside Kullanılan Malzeme ve Renkler: Don; çiçek desenli pazen çiçek desenli basma, Amerikan bezi ve karagöz kumaştan tasarlanmıştır. Astarı krem Amerikan bezinden yapılmıştır. Donda süsleme yoktur. Dikişlerde siyah ve beyaz renk pamuklu ip, bel ve paçalarında lastik kullanılmıştır.

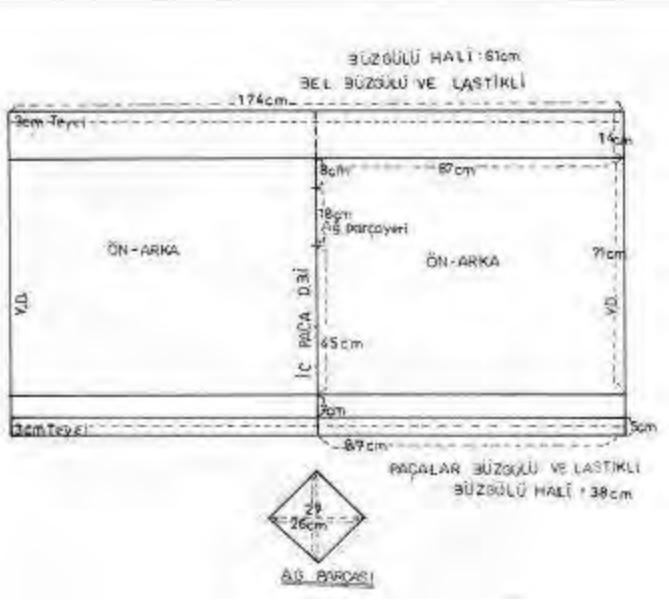
Giysinin Modeli ve Kesimi: Ön ve arka don parçası aynı ölçü ve kesimde 4 parçadan oluşmaktadır. Ön, arka ortası, ağı ve yanları dikişlidir. Rahatlığını sağlamak amacıyla donun ağına pazen kumaştan ağ parçası yerleştirilmiştir. Beline çiçek desenli basmadan, paçasına ise yine aynı basma ve Amerikan bezinden ek çalışılmıştır. Donun beli ve paçası lastiklidir.

Dikiş Tekniği: Donu oluşturan parçalar düz boy ipliği doğrultusunda siyah iplikle, elde makine dikişi ile dikilmiştir. Bel, paça ve ağına eklenen kumaşlar teyelle tutturulmuştur. Bel ve paçada lastiktik yerleri 3cm'den teyel alınarak dikilmiştir.

Süsleme Tekniği: Donda süsleme yoktur.

Astar ve Astarlamayla İlgili Bilgiler: Don aynı ölçülerde Amerikan bezi ile astarlanmıştır. Bel ve paça kısmı çift kat yapılarak çevrilmiştir. Astar kumaşı bel, paça ağ parçası kenarlarına çırpma dikişi ile tutturulmuştur. Ağ parçasının üstü astarlanmamıştır.

Giysinin Çizimi:



Çizim No: 3

Örnek No: 4



Resim No: 4

İnceleme Tarihi: 25.09.2009

İlgili Kişi: Hüsnügül Demir

Kişiye Geliş Tarihi: 1981

Geliş Şekli: Çeyiz olarak gelmiştir.

Cinsi: Don

Giyside Kullanılan Malzeme ve Renkler: Don; desenli basma, desenli pazen ve karagöz adı verilen yöresel kumaştan tasarlanmıştır. Astarı krem Amerikan bezinden yapılmıştır. Donda süsleme yoktur. Dikişleri siyah ve beyaz renk pamuklu ip ile uygulanmıştır. Bel ve paçalarında lastik kullanılmıştır.

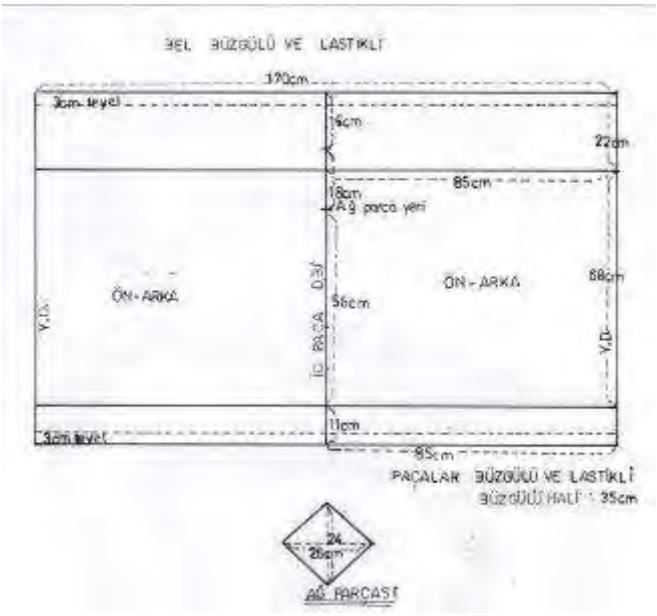
Giysinin Modeli ve Kesimi: Ön ve arka don parçası aynı ölçü ve kesimde 4 parçadan oluşmaktadır. Ön, arka ortası, ağı ve yanlar dikişlidir. Rahatlığını sağlamak amacıyla donun ağına desenli pazen kumaştan ağ parçası yerleştirilmiştir. Paçasına ve beline desenli basma kumaştan parça eklenerek çalışılmıştır. Donun beli ve paçası lastiklidir.

Dikiş Tekniği: Donu oluşturan parçalar düz boy ipliği doğrultusunda siyah iplikle, makine dikişi ile birleştirilmiştir. Bel, paça ve ağına eklenen kumaşlar makine dikişi ile tutturulmuştur. Lastik geçirilecek yerler 3cm'den makine dikişi dikilmiştir.

Süsleme Tekniği: Donda süsleme yoktur.

Astar ve Astarlamayla İlgili Bilgiler: Don, krem Amerikan bezi ile astarlanmıştır. Bel ve paçaya eklenen desenli basma, çift kat yapılarak çevrilmiştir. Astar kumaşı bel, paça ve ağ parçası kenarlarından makine dikişi ile tutturulmuştur. Ağ parçasında astar yoktur.

Giysinin Çizimi:



Çizim No: 4

Örnek No: 5



Resim No: 5

İnceleme Tarihi: 25.09.2009

İlgili Kişi: Suna Sarı

Kişiye Geliş Tarihi: 1980

Geliş Şekli: Çeyiz olarak gelmiştir.

Cinsi: Don (Yöredeki Adı: Don)

Giyside Kullanılan Malzeme ve Renkler: Don; çiçek desenli jarse kumaştan tasarlanmıştır. Astarı krem Amerikan bezinden yapılmıştır. Donda süsleme yoktur. Dikişlerinde siyah ve beyaz renk pamuklu ip, bel ve paçalarında lastik kullanılmıştır.

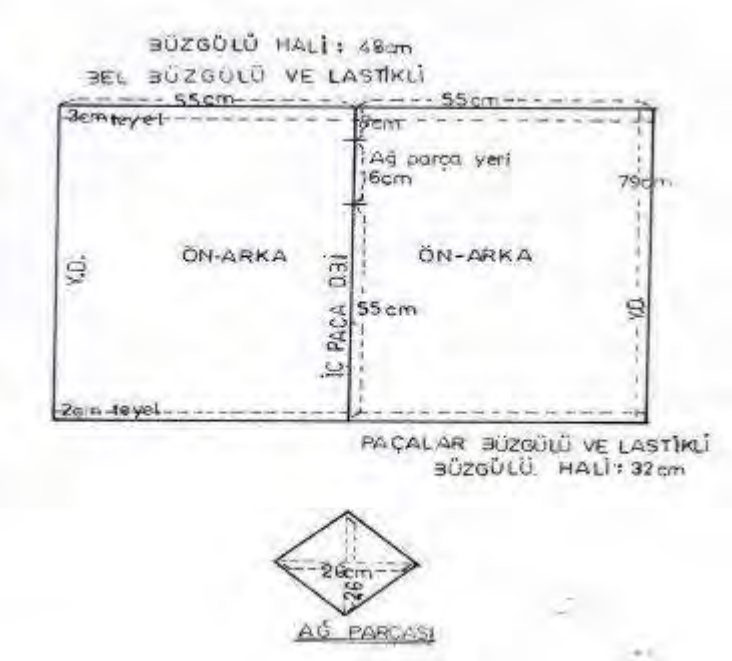
Giysinin Modeli ve Kesimi: Ön ve arka don parçası aynı ölçü ve kesimde 4 parçadan oluşmaktadır. Donun ön, arka ortası, ağı ve yanları dikişlidir. Rahatlığını sağlamak amacıyla donun ağına çiçek desenli jarse kumaştan ağ parçası yerleştirilmiştir. Donun beli ve paçası lastiklidir.

Dikiş Tekniği: Donu oluşturan parçalar düz boy ipliği doğrultusunda siyah iplikle elde makine dikişi ile birleştirilmiştir. Lastik geçirilecek yerler belde 3cm'den, paçada 2cm'den teyel alınarak dikilmiştir. Donun ağına geçirilen parça teyelle kumaşa tutturulmuştur.

Süsleme Tekniği: Donda süsleme yoktur.

Astar ve Astarlamayla İlgili Bilgiler: Don, aynı ölçülerde krem Amerikan bezi ile astarlanmıştır. Ağ dikişi ve yan dikişler elde makine dikişi ile birleştirilmiştir. Astar kumaşı bel, paça, ağ parçası kenarlarından çırpma dikişi ile elle tutturulmuştur. Ağ parçasında astar yoktur.

Giysinin Çizimi:



Çizim No: 5

Sonuç ve Öneriler

Toplumların kültürel değerleri, gelenek görenekleri, giyim kuşamı o toplum hakkında bizleri bilgilendirmektedir. Günümüzdeki değerinin kaybolmaya yüz tuttuğu yöresel kıyafetlerimizden gelin donlarının ele alınıp belgelenmesini sağlamak araştırmanın öncelikli amacıdır. Giyim sınıflamaları arasında yer alan gelin kıyafetleri konusunda araştırma yaparak Söğüt Köyünde bulunan gelin donlardan örnekler sunulmuştur. Giysi çeşitleri arasında yer alan Söğüt Köyüne ait don örneklerinin kesim, dikim, süsleme ve kumaş açısından birbirine benzerliği dikkat çekmektedir. Bu benzerliğin sebebi halkın birbirinden etkilenmesi olarak düşünülebirlir.

Don özelliklerinden elde edilen verilere göre;

Don örneklerine bakıldığında en çok karagöz (kutnu) kumaşın tercih edildiği görülmektedir. Kullanılan kumaş renkleri açısından en fazla sarı, beyaz, siyah, kırmızı renklerde çizgili kumaşın kullanıldığı saptanmıştır. Paça ve uçkurlarında ise en çok karışık renklerde çiçek desenli kumaş dikkat çekmektedir. Donlarda astar kumaşı incelendiğinde donun hepsinde pamuklu krem kumaşın (Amerikan bezi) kullanıldığı görülmektedir.

Donların kesim özelliklerine bakıldığında herhangi bir kalıp sisteminden yararlanmadıkları görülmektedir. Donlarda daha çok; dikdörtgen kesim, ön, arka ortası yanların ve ağının dikişli olduğu görülmektedir. Donların en dikkat çeken tarafı bel, paça ve ağına ek yapılarak dikilmiş olmasıdır.

Don kumaşlarında dikim tekniği olarak en fazla teyel ve elde makine dikişi kullanılmıştır. Astar dikişlerinde en fazla çırpma dikiş tekniği uygulanmıştır.

Donların tümünde süsleme özelliği yoktur. Sadelik ve rahatlık ön plandadır.

Sonuç olarak Söğüt köyü gelin kıyafetinde önce don, donun üstüne göynek, onun üstüne de üçetek (kuyruk) giyilmektedir. Üçeteğin üstüne kuşak arkada üçgen oluşturulacak şekilde kuşanılıp, kuşağın üstüne peştamal önde büzgü oluşturacak biçimde öne bağlanmaktadır. Başa ise yöre halkı tarafından özel hazırlanan "takka" denilen başlık takılmaktadır.



Söğüt Köyü Gelin Giyimi(Ön-Yan- Arka)

Söğüt Köyü gelin kıyafetleri, teknolojinin verdiği yenikler sebebiyle yerini beyaz gelinliklere bırakmıştır. El emeği göznuruyla yapılan ve sanatsal değeri olan bu giysilerin

bozularak yorgan yapılması engellenmeli, sandıklarda saklanan giysilerin gün yüzüne çıkarılarak müzelere bağışlanması sağlanmalı, kültürel değerlerimizin bu sayede yok olmaması sağlanmalıdır. Elinde yöresel kıyafet bulunan köylülere bu kıyafetleri koruma ve yaşatma anlamında bilgi verilmelidir. Yeni nesil gençlere geleneksel kıyafetleri tanıtıcı katolog hazırlanarak köy gelenek ve göreneklerinin unutulmamasını sağlamak yararlı olacaktır. Bu kıyafetleri, yöredeki halk oyunlarında kullanmaya teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

ADEM, Hacer., 1960 Söğüt Köyü Doğumlu, Ev Hanımı, Denizli-Çardak- Söğüt Köyü, Görüşme Tarihi: 16.10.2009

ANONİM, 1., 1993. Gelinlik Maddesi. Anabiritannica Genel Kültür Ansiklopedisi, (13). İstanbul, s.198-199.

ANONİM, 2., 1993. Çağlar Boyu Anadolu'da Kadın-anadolu Kadının 9000 Yılı. Sergi Katologu; Giyim-Kuşam, T.C. Kültür Bakanlığı Anıtlar Genel Müdürlüğü Yayını, İstanbul, s.25.

CUNNUS, Havana., 1962 Söğüt Köyü Doğumlu, Ev Hanımı, Denizli-Çardak- Söğüt Köyü, 16.10.2009

GÜMÜŞ, B. (1996). Gelinlik Hakkında Bilgi. Konfeksiyon Teknik Dergisi, (29), İstanbul, s.82.

KOÇU, R., 1969. Türk Giyim Kuşam ve Süsleme Sözlüğü. Ankara, s.215.

ORAL, M. Z., 1963. Şelçukilerde Giyim Eşyası. Türk Etnografya Dergisi, (5), Ankara, s.15.

ÖNDER, M., 1962. Milli Giysilerimiz Konya Kadın Giyimleri. Türk Etnografya Dergisi, 15 (4), İstanbul, s.29-31.

ÖNGE, E., 1995. Türk Giyim Tarihi Ders Notları, Konya.

ÖZBEL, K., 1946. Anadolu Kadın Kılıkları. El Sanatları V, Ankara, s.7-10.

ÖZEL, M., ve NAİL, T., 1992. Foklorik Türk Kıyafetleri. Türkiye Güzel Sanatları Geliştirme Vakfı Yayınları:1, Ankara, s.12.

SARI, Suna., 1963 Söğüt Köyü Doğumlu, Ev Hanımı, Denizli-Çardak-Söğüt Köyü, 16.10.2009

SEVİN, N., 1990. On Üç Asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara s.64-65.

TİZER, G., 1974. Giyim- Kuşam ve Türk Kadın Kıyafetleri. Türk Foklor Araştırmaları Dergisi, 15, İstanbul, s.169.

TOPUZ, Melahat., 1963 Söğüt Köyü Doğumlu, Ev Hanımı, Denizli-Çardak- Söğüt Köyü, 5.2.2013

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 363-376, ANKARA-TURKEY

GÜZEL SANATLAR LİSESİ VİYOLA ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ TÜRK MÜZİĞİ KONULARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

*Damla BULUT***

*Rüstem KILINÇ****

ÖZET

Araştırmada, Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilgili görüşlerin tespiti, programda kullanılan ifade ve başlıklar, Türk müziğinde tampere sisteme yönelik yaklaşım, programda yer verilen makamların niteliği ve sayısı, konuların işleniş sırası, etkinlik örneklerinin işlevselliği ve öğrencilerin yer alan kazanımlara ulaşma durumu başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırma betimsel niteliktedir. İlgili veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde 55 ilde müzik eğitimi veren GSL'de kadrolu görev yapan 26 viyola öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kurumlarda görev yapan kadrolu viyola öğretmenlerinin tamamına ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemi evreni temsil etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda; GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programında Türk müziği konularında kullanılan ifade ve başlıkları yetersiz buldukları, Türk müziği konularının öğretimine yönelik tampere sistemdeki yaklaşımı uygun bulmadıkları, Türk müziği konularında yer verilen makamların niteliğini ve sayısını 9. sınıf seviyesine uygun bulmadıkları, konuların işleniş sırasını 9. sınıf seviyesine uygun buldukları, Türk müziği konularında yer verilen etkinlik örneklerinin işlevselliğini yeterli bulmadıkları, Türk müziği eğitimi ile programda yer alan kazanımlara öğrencilerinin ulaşamadıkları yönünde görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Li sesi, Viyola Eğitimi, Viyola Öğretmenleri, Program, Türk Müziği.

---

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

** Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: dbulut@nigde.edu.tr

***

THE OPINIONS OF TEACHERS IN VIOLA EDUCATION PROGRAMME AT FINE ARTS HIGH SCHOOLS ABOUT TURKISH MUSIC TOPICS

ABSTRACT

In this research, it is aimed at determining the opinions of viola teachers in Fine Arts High Schools (FAHS) about Turkish Music topics in 9th class viola teaching program. For this purpose, the determination of related opinions have been analyzed under the captions of expressions and headings used in the programme, approach to equal temperament in Turkish Music, quality and number of modes used in programme, application sequence of mode topics, functionality of activity samples and also ability of students for anticipated attainment.

Research is descriptive. In line with expert opinions, the data has been collected through semi-structured interview forms that was developed by researcher. In the analysis of obtained qualitative data, content analysis has been used.

The sample of research comprises of 26 permanent viola teachers in FAHS at 55 cities of Turkey. All permanent viola teachers in these schools were reached. Consequently, the sample group of research represents the universe.

In line with the research findings; it's been determined that the teachers in FAHS find the expressions and captions, which are used for Turkish Music topics at 9th class viola teaching programme, insufficient; disapprove the approach to equal temperament for teaching Turkish Music topics; disapprove the quality and number of modes used in Turkish Music topics according to 9th class level; disapprove application sequence of the topics according to 9th class level; find the functionality of activity samples, which take place in Turkish Music topics, insufficient; and also the teachers are of the opinion that the students are not able to reach anticipated attainments in programme with Turkish Music education.

Key Words: Fine Arts High Schools, Viola Teaching, Viola Teachers, Programme, Turkish Music.

Giriş

Toplulukların etkileşimini ve toplumsal özelliklerinin tanınmasını sağlayan en etkili kültürel olgu müziktir. Müziğin insana özgü olması üreticisinin insan olmasından değil, konusunun insan duygu ve düşüncelerinden oluşmasıdır. Çünkü toplumun yapı taşı olan insan, sevinç, hüzün, heyecan vb. duygu ve düşüncesini müziğin ifade zenginliğini kullanarak, yeri geldiğinde bir türkü ile dillendirmiş, yeri geldiğinde çalgısı ile seslendirmiş, bazen de bir oyun vasıtası ile anlatmıştır.

Müziğin insan yaşamındaki önemi, yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevlerinden kaynaklanır. Bu işlevlerden müziğin eğitimsel işlevi, müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin, düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesini sağlayıcı müziksel öğrenme-öğretme

etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsadığı için daha çok önem kazanmaktadır (Uçan, 1997: 13).

Müziğin eğitimsel işlevinin en önemli özelliği ise toplumlara özgü olmasıdır. Türk toplumunda eğitim, Kazancı (1989: 7) ve Tezcan'a göre (1988: 55) Türk milletinin bütün bireylerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve karaktere, bilimsel ve hür düşünmeye ve geniş bir dünya görüşüne sahip gerek kişilik gerekse toplumsal yönden yaratıcı, yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Dolayısıyla, Türk toplumunda müzik eğitiminin, bireylerin müzikal yaşantılarından ilham alınarak, planlı ve yöntemli bir şekilde hazırlanmasının gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda Uçan (1997: 14) müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklendiğini belirtmiştir. Ayrıca, müzik eğitimi programları oluşturulurken ve uygulanırken çocuğun müziksel gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi, yeterince göz önünde bulundurulması ve iyi izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu programlar içerisinde en kapsamlı ve en üst düzeyde müzik eğitimi türü, eğitim verilen yaş grupları, eğitimin süresi, müzik eğitiminin devamlılığını sağlaması yönleri ile mesleki müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi; bireylere müziği erken yaşlarda meslek olarak seçebilme imkânı vermekte ve müzik kültürünün, müzikal ve kültürel değer taşıyan davranışlarını erken yaşlarda öğrencilere aktarımını sağlamaktadır.

Sağer'e göre (2002: 22) mesleki müzik eğitimi, genellikle, örgün eğitim kurumlarında ya da bu kurumlardakine benzer ortamlarda gerçekleştirilir. Bazı (özel) durumlarda, bazı dallarda çok erken yaşlarda başlamakla birlikte, genellikle öğretimin son yıllarındaki yönlendirmelere de bağlı olarak, orta öğretimde belirginleşir ve yükseköğretimde kesin biçimini alır. Alan bilgisi, genel bilgi ve meslek bilgisini birlikte kapsayacak biçimde programlanır. Programlarda, ortaöğretimden yükseköğretime doğru gidildikçe alan ve meslek bilgisine daha çok ağırlık verilir.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi ise; orta eğitim seviyesinde, örgün eğitim kurumlarında konu alan çalgı uzmanı eğitimciler tarafından, Güzel Sanatlar Liselerinde (GSL)'de yürütülmektedir. GSL 14. 06. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 29 ve 33 üncü maddeleri ile 30/ 4/ 1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunun 2. maddesine dayanılarak açılmıştır. Eğitim öğretime ilk açılan okul Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 1990- 1991 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır (ankara-agsl.k12.tr). GSL Anadolu Lisesi statüsünde olup güzel sanatlar eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ortaokul üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.

Okulun amacı, öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar alanlarında;

a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,

b) Güzel sanatlarla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,

c) Türk sanat, kültürüne katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,

ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,

d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,

e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,

f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (mevzuat.meb.gov.tr).

GSL programının yapısı gereği, mezunlarının yükseköğretimde yerleştikleri programlar açısından GSL de mesleki müzik eğitimi veren kurumların bir alt basamağı olarak görülmekte olup, meslek lisesi statüsünde değerlendirilebilir. Türkiye genelinde 2014 verilerine göre 55 müzik bölümü bulunan GSL mevcuttur (ogm.meb.gov.tr). GSL mesleki müzik eğitimi kapsamında bulunduğundan kültür derslerinin yanı sıra, meslek dersleri de programa alınmakta ve haftada 40 saat üzerinden eğitim verilmektedir. GSL müzik alan eğitimi; "Kuram Eğitimi", "Ses Eğitimi" ve "Çalgı Eğitimi" gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. GSL müzik alan dersleri de bir ana çalgı (piyano) ve okulların fiziki şartlarına göre değişiklik gösterse de alan çalgı eğitimi kapsamında, yaylı ailesi, yan flüt, bağlama, gitar vb. çalgıların eğitimi verilebilmektedir.

Derin (2007: 5)'e göre müziğe ilgisi olan bir bireyin kendi müzikal yönlerini tanıyarak yeteneklerini keşfetmesi, açığa çıkarması ve yine müzikal becerilerini geliştirmesi açısından müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Bu eğitim genel müzik eğitiminin bir boyutu olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin mevcut durumlardaki ve gelecekteki müziksel yaşantılarını biçimlendirmek üzere müziksel davranış kazandırma ve müziksel davranış değişikliği oluşturmada etkili ve vazgeçilmez bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler yerel, ulusal ve evrensel müzikleri tanıma fırsatı bulabilir. Bu müzikleri dinlemeye daha istekli hale gelebilir ve müziksel bilgilerini, becerilerini ve müziksel zevklerini, yeteneklerini ve beğenilerini geliştirebilirler. İzledikleri konser, resital vb. etkinliklerde çalıcıyı ve yorumcuyu eleştirebilme ve takdir edebilme gücü kazanarak bu etkinliklerin ardında emek, sabır ve çalışma disiplini gibi etkenleri fark edebilir. Böylelikle müzikle daha yakın ilişki kurabilir, estetik anlayışlarını geliştirebilirler (Özen, 1996: 13).

Dolayısıyla çalgı eğitimi ile öğrenciler var olan müzikal yeteneklerini ve müzikal bilgilerini geliştirecekler, dinledikleri evrensel ve kültürel müziklerde seçici davranacaklardır. Böylece müzik icra yetenekleri ve yorum yetenekleri gelişecek, düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmış müzik disiplinine sahip bireyler olacaklardır.

Müzik eğitiminin önemli bir parçası olan çalgı eğitimi, GSL'nin kuruluşundan günümüze kadar en önemli unsur olarak işlenmektedir. GSL müzik eğitimi kapsamında zorunlu piyano ve öğrencilerinin kendilerinin seçimini yapabilecekleri keman, viyola, viyolonsel, gitar, yanflüt, bağlama çalgılarının eğitimi verilmektedir. Ayrıca GSL müzik bölümlerinin fiziki şartlarının yeterli olması ve öğretmen bulunması durumunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretim programını yayınladığı bütün çalgıların eğitimi bu kapsamda verilebilmektedir.

GSL eğitimi verilen bir çalgı olan viyola, solo eserlerde gösterdiği tını, renk farklılığı ve orkestradaki eşlik pozisyonu göz önüne alındığında hem sanat eğitimi, hem de müzik eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir. Viyolanın tarih sahnesine çıktığı yıllar Batı Müziği tarihinin başlangıcı ile paralellik gösterir. Kendine özgü tınısı ve ses rengi ile viyola Türk müziğinde de önemli bir yere sahiptir. Viyola hüzünlü sesi ile Türk toplumunun yaşanmışlıklarını anlatırken, kendine özgü sesi ile de Türk milletinin kültürel zenginliğini anlatır gibidir. Bunun yanında viyola perdesiz bir çalgı ve insan ses aralığına en yakın ses genişliğine sahip bir çalgı olduğu için, Türk müziği ses sitemine ve nağme yapısına uygun bir çalgıdır.

Bu düşünceden hareketle GSL mesleki müzik eğitimi kapsamında yürütülen viyola çalgı eğitimi programının, Türk müzik kültürünün eğitime dönük konuları ve evrensel viyola müziğinin bir birleşimi olması gerektiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının Güzel Sanatlar Liselerinde eğitimi verilmek üzere 2009 yılında Türk Batı Müziği Çalgıları Dersi Viyola Öğretim Programı yayımlanmıştır. Günümüze değin yer yer içerik, yöntem ve öğretim teknikleri güncelleştirilmiş olup, genel ilke ve amaçları korunarak uygulanan viyola çalgı eğitim programıdır.

Bu programın Türk müziği eğitimine yönelik;

- Programın uygulanmasına ilişkin genel ilke ve açıklamalar incelendiğinde 6. ve 8. maddelerde; " Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak, öğrencilerin millî duyarlılığı geliştirilmelidir. Öğretmen, Atatürk'ün "Türk, öğün, çalış, güven", "Ne mutlu Türküm diyene!" ve "Yurtta sulh, cihanda sulh." gibi sözlerinden hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir." "Öğretmen, öğrencileri millî, ahlaki, insani, manevi, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır,

- Alana özgü ilke ve yaklaşımların açıklanmasına ilişkin Türk Müziği eğitimi incelendiğinde 7, 8 ve 9. Maddelerde, "Makamların öğretimi hususunda, geleneksel yaklaşımlara teorik olarak değinildikten sonra, çoksesli müziğin gereği olan uluslararası yedirimli ses dizgesi olan tampere ses sistemine gereken uyarlama yapılmalı ancak makama ilişkin seyir özelliklerinin değişmediği belirtilmelidir. Ayrıca gerekli durumlarda Türk Sanat Müziğine ilişkin makamların Türk Halk Müziğindeki karşılıklarına da değinilebilir (Örnek; Türk Sanat Müziğinde Hicaz makamı, Türk Halk Müziğindeki karşılığı Garip ayağı vb.)." "Öğrenilen makamlar sadece programda yer alan işleniş sırasında ele alınmamalı, ulaşılan teknik ve müzikal düzeye ilişkin olarak farklı nitelikteki eserlerle desteklenmelidir." "Viyola Müziğinde Dönemler" öğrenme alanına ilişkin olarak, söz konusu Viyola Öğretim Programı'nın teknik ve müzikal düzeyi de göz önüne alındığında; çalınabilecek düzeydeki eserlerin yoğunluğunu Rönesans ve Barok dönemlerinin oluşturacağı muhakkaktır. Zira diğer dönemlere ilişkin eserlerin boyutları ve teknik düzeyleri programın kazanımlarından çok daha üst konumlarda olabilecektir. Ancak yine de diğer dönemlere ilişkin olarak düzeye uygun daha küçük formlarda ve küçük boyutlarda eser taraması yoluna gidilip mutlaka uygun örneklere ulaşılmaya çalışılmalıdır,

- Programın temel yaklaşımının 11. maddesinde, "Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir" cümlesi yer almaktadır. Ayrıca her öğrenci kalıtsal olarak taşıdığı genler ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi ile şekillenir ve bu nedenle öğrenciler öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahiptir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri çeşitlendirilir ve teknoloji ile desteklenir." ifadelerine yer verildiği görülmüştür.

Viyola öğretim programının yapısı incelendiğinde, bu bölümde; genel amaçların, temel becerilerin, değerler ve tutumların, öğrenme alanlarının, kazanımların, etkinlik örnekleri ve açıklamaların bulunduğu belirlenmiştir. Programın yapı incelemesinde ise;

- Genel amaçlar sıralanırken programın yapısında öğrencilerin;

1. Türk Müziği ile Batı Müziğini klasik ve folklorik yönleriyle karşılaştırmaları,
2. Türk müziğinin dünya müziği içindeki yerini analiz etmeleri,
3. Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyo- kültürel gelişimine katkıda bulunmaları,

4. Viyola ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmaları,

5. Atatürk'ün çağdaş Türk müziğine ilişkin görüş ve düşüncelerini yorumlamaları amaçlamaktadır.

6. Ülkemizi ulusal ve uluslararası müzik etkinliklerinde temsil etmelerinin gerektiği belirtilmiştir.

- Temel becerilerin kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarda; "günümüz eğitim ve öğretim anlayışındaki gibi bilgiyi olduğu gibi almak yerine, bilgiyi bulma, kullanma ve bilgiyi yapılandırma ön plana çıkmıştır. Beceri, öğrencilerde, öğrenme sürecinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Bu program ortak becerileri kazandırmanın yanında, alana özgü olarak geliştirilen becerileri kazandırmayı da amaçlamaktadır" ifadelerine yer verilmiştir.

- Programdaki değer ve tutumlar boyutu ise, "toplumun varlığını, işleyişini, devamını sağlamak ve sürdürmek için doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, ahlaki ilke ve inançlar olarak tanımlanmıştır."

Viyola öğretim programı Öğrenim Alanları boyutunun Viyola Çalmanın Temelleri, Diziler – Etütler – Eserler, Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı, Viyola Müziğinde Dönemler, alt boyutlarından oluştuğu görülmüştür. Bu doğrultuda;

- Viyola çalmanın temelleri boyutunda; Bir enstrümanı başarı ile çalabilmek ve o enstrüman üzerinde duygularımızı ifade edebilmek için iki yeteneğin gelişmesi gerekir; ruhsal ve bedensel yetenek. Ruhsal yeteneğimiz; beğeni, duygu, düşünce, hayal gücü, yani ifadede büyük rol oynayan "stil kaynağı", içimizde gizli bulunan yaratıcılık özelliğidir. Zekâmız, kültürümüz ne kadar gelişirse ruhsal yeteneğimiz de o derece genişlemiş olur,

- Diziler – etütler – eserlerin işlenişi başlığı altında; Viyolada etütlerin belirli biçimleri vardır. Belli bir konu alınarak bestelenir. Belirli bir araştırma sonucu yazılır. Günümüzdeki ulusal, uluslararası ve evrensel boyutlu viyola müziğinin özellikleri, G. S. S. L. müzik bölümleri viyola derslerinde kapsanan dizi, etüt ve eserlerin tonal, atonal ve makamsal olmalarını gerektirir. Alıştırma, dizi ve etüt çalışmaları esere hazırlık aşamalarıdır,

- Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı başlığı altında; Dağarcıkta solo ve ikili ve piyano eşlikli ezgiler, etütler, etüt-yapıtlar, sonatin, sonat, konçertino ve konçertolar yer alır. Bunların seçimi amaca ve düzeye uygun ölçütlere göre yapılır. Dağarcığını sergileyen öğrenci bu sürecin bilincine ve doyumuna erişir. Böylece özgüvenli, başarılı, doyumlu adımlarla daha ileri çalışmalara yönelir. Dağarcık esas olarak uygulama geliştirme ve sergileme amacına yöneliktir. Parçaların birçoğu ezbere çalınır.

- Viyola müziğinde dönemler işlenirken; günümüz Türk bestecilerinden Ertuğrul Oğuz Fırat, İlhan Usmanbaş, Necil Kazım Akses, Ahmet Adnan Saygun, Yalçın Tura, Nejat Başeğmezler (kendisi de viyola sanatçısı) viyola için solo eserler yazmışlardır. Viyola eğitim müziği alanında Aytekin Albuz' un da makamsal yapıda piyano eşlikli solo viyola eserlerinin bulunduğu,

- Programın Öğrenme-Öğretme Süreci boyutunda; Programda verilen etkinlikler birer öneri niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Bunun dışında başka etkinlikler de geliştirebilir. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir, ifadelerine yer verildiği görülmüştür (MEB, 2009).

Viyola Öğretim Programının Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreler alt boyutlarında ise GSL'de 4 yıllık viyola eğitimi süresince;

1. Her sınıf seviyesinde en az 2 makam eğitimi alınacağı, toplamda en az 10 makamın dizi- etüt ve eser öğreniminin yapılacağı,
2. Bu makamların sınıf seviyelerine uygun zorlukta işleneceği,
3. Her makamın öğrenimi için 4 kazanımın elde edilmesi gerektiği,
4. Öğrenilen makamın Türk Halk Müziği ile ilişkilendirilip seçkin eser örnekleri ile dağarcığın geliştirileceği,
5. Türk Müziği Makamsal konularının işlenirken sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği, dayanışma, sorumluluk vb. toplumsal değer ve tutumlarında kazanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2009: 22).

Programın ana boyutları ve alt boyutlarında kullanılan ifadelerden de anlaşılacağı üzere GSL viyola çalgı eğitimi öğretim programı, öğrencilerin 4 yıllık eğitimleri süresinde hem evrensel müzik ile hem de çağdaş Türk müziği ile uyum içinde bir eğitim almalarını amaçlamaktadır. Bu durumdan hareketle bu eğitim süresince öğrencileri hem evrensel müzik ile hem de Türk müziği ile tanıştıracak olan viyola öğretmenlerinin rolü ön plana çıkmaktadır. Bu öğretmenlerin görüşleri ise ilgili eğitimin mevcut durumunu tespit etmede oldukça önemli ve gereklidir. Bu önem ve gereklilik doğrultusunda, araştırmada GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programda yer alan Türk Müziği konularına yönelik görüşleri incelenmiştir.

Problem Cümlesi

"GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programda yer alan Türk Müziği konularına yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programda yer alan Türk Müziği konularına yönelik görüşleri;

1. Kullanılan ifade ve başlıklar açısından nasıldır?
2. Tampere sisteme uyarlanma yaklaşımı açısından nasıldır?
3. Yer verilen makamların niteliği açısından nasıldır?
4. Yer verilen makam sayısı açısından nasıldır?
5. Konuların işleniş sırası açısından nasıldır?
6. Etkinlik örneklerinin işlevselliği açısından nasıldır?
7. Öğrencilerin yer alan kazanımlara ulaşıp ulaşmama durumlarına yönelik değerlendirmeleri açısından nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programda yer alan Türk Müziği konularına yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu görüşlerin tespiti, programda kullanılan ifade ve başlıklar, Türk müziğinin tampere sisteme uyarlanması yaklaşımı, programda yer verilen makamların niteliği ve sayısı, konuların işleniş sırası, etkinlik örneklerinin işlevselliği ve öğrencilerin yer alan kazanımlara ulaşma durumu başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda mevcut durumda yaşanan sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilmesidir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde, betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmada GSL viyola öğretmenlerinin 9. Sınıf viyola öğretim programının Türk müziği eğitimine yönelik yaklaşıma ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki GSL Müzik Bölümünde görev yapan kadrolu viyola öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Türkiye genelinde 55 ilde müzik eğitimi veren GSL de kadrolu görev yapan 26 viyola öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kurumlarda görev yapan kadrolu viyola öğretmenlerinin tamamına ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemi evreni temsil etmektedir.

Görüşme formundaki soruların yöneltildiği GSL Müzik Bölümlerinde görev yapan kadrolu viyola öğretmenlerinden 3'ünün görüş bildirmek istememesi, 1 öğretmenin ise yurt dışında bulunmasından dolayı 22 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Görüşme formu aşağıda belirtilen bölümlerden oluşmaktadır.

1. Bölümünde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerine yönelik kişisel bilgiler,
2. Bölümünde Türk Müziği eğitimine yönelik durum tespit soruları,
3. Bölümde viyola öğretmenlerinin konuya yönelik kişisel görüş ve önerileri.

Görüşme formu hazırlanırken kapsam geçerliliğine yönelik uzman görüşü alınmış, iki Profesör, iki Doçent, iki yardımcı doçent ve bir araştırma görevlisinin incelediği uzman değerlendirme formundan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan form ile yapılan görüşmeler, her bir katılımcıya formunda yer alan soruların sorulması ve alınan cevapların ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı ile birer kez yapılan görüşmeler ortalama 30 (otuz) dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları yazılı ortama aktarılmıştır.

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır. Son olarak da elde edilen bulgular yorumlanır (Yıldırım, Şimşek, 2006: 227-240). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından yazıya aktarılan veriler ayrı ayrı incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve bölümlere tanımlayıcı isimler yani kodlar bulunmuştur. Böylelikle anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kod (kavram) altında toplanmıştır. Kodlanan veriler bir araya getirilerek kategorize edilmiş ve temalar saptanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ulaşılan araştırma bulguları tablolar şeklinde yorumlanmıştır.

Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular tablolar şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularında Kullanılan İfade ve Başlıklara İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö18, Ö21, Ö22	11	49.94
Yetersiz	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	11	49.94

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %49.94'ünün 9. sınıf viyola öğretim programdaki Türk müziği konularında kullanılan ifade ve başlıkları yeterli bulduklarını, %49.94'ünün ise yetersiz bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin söz konusu ifade ve başlıkların kullanımına ilişkin görüşlerinde bir eşitlik bulunduğu bu nedenle öğretmen görüşlerinin manidar olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö19: "Açıklayıcı ve yeterli değil bence. Öğrenci mutlaka bana soruyor ifadeyi. Açıklama kitapta yok."

Ö3: "9. sınıflar viyola öğretim programımı genel olarak incelediğimde programda kullanılan ifade ve başlıklar geleneksel ifadelerden çok uzak ifadeler değil."

Tablo 2. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği Konularının Tampere Sisteme Uyarlanma Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Uygun	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18	10	45.40
Uygun değil	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	12	54.48

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %45. 40'ının 9. Sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularının tampere sisteme uyarlanma yaklaşımını uygun bulduklarını, %54.48'inin ise bu yaklaşımı uygun bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin çoğu Türk müziği konularının tampere sisteme uyarlanması yaklaşımını uygun bulmasa da bu yaklaşımı uygun bulan öğretmenlerin sayısı da fazladır. Türk müziği konularının öğrenciye aktarılmasında tampere sisteme uyarlanma işlemi bazı öğretmenler için makamsal yapıdan uzaklaşılması, Türk müziğinin batı sistemine benzetilerek özünden uzaklaşması, özelliklerini kaybetmesi, tampere sistemde Türk müziğinin birebir karşılık bulmaması anlamına geldiğinden bu görüşteki öğretmenlerin olumsuz görüş belirttikleri, buna karşılık Türk müziği ses sisteminin, makamsal yapısının ve özelliklerinin öğretiminin karmaşıklığı nedeniyle öğrencilerin önce batı müziği ses sitemini ve Türk müziği konularının da öncelikle bu sisteme uyarlanmış şekilde öğrenmeleri gerektiğini düşünen öğretmenlerin de olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö4: "Türk müziğinin tampere ses dizgisine yönelik yaklaşımını, pek hoş karşılamıyorum yedirildiği zaman Türk müziğinin en güzel özelliklerinden birini harap etmiş oluyoruz bu durumda batı müziğinden bir fakı kalmıyor."

Ö6: "Türk müziğinin normal tamperesi si bemol değil. Bunun kullanımı gayet zor. Önce öğrenciyi şöyle değerlendirebiliriz; 100 metre yarışçısınız diyelim, 100 metre koşacaksınız. 100 metre koşmanız için önce bir kondisyonunuzun olması lazım. Yani bundan yola çıkarak önce bir çalgıya hâkimiyetinizin olması lazım."

Tablo 3. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularında Yer Verilen Makamların Niteliğine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Uygun	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18	10	45.40
Uygun değil	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	12	54.48

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerin % 45.40'ının 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularında yer verilen makamların niteliğini uygun bulduklarını, %54.48'inin ise ilgili makamların niteliğini uygun bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin çoğu programda Türk müziği konularında yer verilen makamların niteliğini uygun bulmasa da bu makamların niteliğini uygun bulan öğretmenlerin sayısı da fazladır. Türk müziğinin geleneksel yapısının korunması ve geleneksel aralık sisteminin kullanılması gerekliliğinin sonucu olarak ses sisteminin en küçük aralığını ifade eden bir koma değerlerinin viyola eğitiminin 9. Sınıf seviyesinde kullanılması zor olduğundan çoğu öğretmenin olumsuz görüş belirtiği, buna karşılık makamsal konularda öğrencilerin önceki konularda edindikleri bilgilerden olan ses değiştirici işaretlerden yola çıkarak kolaydan zora, basitten karmaşığa eğitim yaklaşımının başarılı olduğunu düşünen öğretmenlerin de olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerden bazısı şöyledir;

Ö13: " Programda ki makamların niteliği açısından bence uyumlu makamlar. Diğer verilen tonlarla uyumlu".

Ö6: "Şimdi bu Hüseyni ve Rast makamlarında si bemol ve fa diyez kullanıyoruz, Hüseyni de. Rast ta fa diyez ve si bemol kullanıyoruz. Yani 2. duruma yakın bir pozisyondur bu. İkinci duruma yakın bir pozisyonsa başarılı bir öğrencidir, sene sonunda belki ulaşılabilir. En başarılı öğrencilerimiz bunu başarıyorlar ama mayıs, haziran ayında falan başarıyorlar."

Tablo 4. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularında Yer Verilen Makamların Sayısına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Yeterli	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	10	45.40
Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö21, Ö22	12	54.48

Tablo 4 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %45.40'ının 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularında yer verilen makamların sayısını yeterli bulduklarını, %54.48'inin ise ilgili makamların sayısını yeterli bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin çoğu programda Türk müziği konularında yer verilen

makamların sayısını uygun bulmasa da bu makamların sayısını uygun bulan öğretmenlerin sayısı da fazladır. Köklü tarihi ve kullanıldığı coğrafyanın genişliğinin bir sonucu olarak zengin makam sayısına sahip Türk müziğinin GSL viyola dersi 9.sınıf kapsamında sadece iki tanesinin programda olması sonucu çoğu öğretmenin olumsuz görüş belirtiği, buna karşılık öğrencilerin çalgı eğitiminin ilk ve en önemli basamağı olan 9. sınıf viyola eğitiminde öğrendiği ses değiştirici işaretlerden hareketle makam eğitimi almasının uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin de olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerinden bazısı şöyledir;

Ö1: "Programda ki makamların sayısı bence yeterli. Çocuk alabiliyorsa o müfredata o programa göre alabiliyorsa bence yeterli".

Ö4: "Kesinlikle çok zayıf 600 den fazla makamı olan Türk müziğinin 2-3 tanesinin gösterilip de Türk müziği öğrettik demek oldukça yanlış"

Tablo 5. Örneklem Gurubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularının İşleniş Sırasına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Uygun	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22	14	63.56
Uygun değil	Ö3, Ö2, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19	8	36.32

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %63.56'sının 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularının işleniş sırasını uygun bulduğunu, %36.32'sinin ise Türk müziği konularının işleniş sırasını uygun bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu programdaki Türk müziği konularının işleniş sırasını uygun buldukları söylenebilir. Buna yönelik olarak, ilgili programda birbirinin devamı ve tamamlayıcısı olan, birbiriyle örtüşen, öncelik ve sonralık ilişkisi içerisinde bir işleyiş ile Türk müziği konularına yer verildiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerden bazısı şöyledir;

Ö8: "Sıra olarak dikkat edilmesi gereken konu sıra oluşturulurken kolaydan zora basitten karmaşığa doğru olmalıdır. Hazırlanan programda buna uyulmaya çalışılmış".

Ö17: "Makamsal konuların işleniş sırası açısından uygun. Majör ile Rast ve Re minör ile Hüseyni ye geçmesi uygun".

Tablo 6. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularının Etkinlik Örneklerinin İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Yeterli	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö18, Ö21, Ö22	8	36.32
Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	14	63.56

Tablo 6 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %36.32'sinin 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularının etkinlik örneklerinin işlevselliğini yeterli bulduğunu, %63. 56'sının ise etkinlik örneklerinin işlevselliğini yetersiz bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu programdaki Türk müziği konularının etkinlik örneklerinin işlevselliğini yetersiz buldukları söylenebilir. Buna yönelik olarak, ilgili programda konuların anlaşılmasını, uygulamasını ve pekiştirilmesini sağlayıcı etkinlik örneklerine yeteri kadar yer verilmediği, mevcut etkinlik örneklerinin istenilen bilgi ve becerileri geliştirici nitelikte olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerden bazısı şöyledir;

Ö6: "Etkinlik örneklerinde pek başarılı olamıyoruz. Çünkü 9. Sınıf çalgıya uyum, çalgıya intibak sağlama, fiziksel özelliklerin gelişimi. Çocuk ayda bir hatta her hafta değişiyor. Etkinliklerde pek başarılı değil 9. Sınıf. Çalgıya alışıp onunla zaman geçirmekle ilgili. Kısaca başarısız diyebilirim.

Ö8: "Teorik bilgi, seyir özellikleri, makamın dizisi, arızası derken birçok bilginin viyola eğitimine yeni başlayan öğrenciye verilmek istenmesi durumun işlevselliğini olumsuz etkilemektedir"

Tablo 7. Örneklem Grubundaki Viyola Öğretmenlerinin 9. Sınıf Viyola Öğretim Programındaki Türk Müziği Konularında Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Durumuna İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Ulaşabiliyor	Ö3, Ö5, Ö9, Ö21, Ö22	5	22.70
Ulaşamıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17	77.18

Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubundaki viyola öğretmenlerinin %22,70'inin 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularında öğrencilerin kazanımlara ulaştığını, %77.18'sinin ise öğrencilerin kazanımlara ulaşamadığını belirttikleri görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu programdaki Türk müziği konularında yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini yetersiz buldukları söylenebilir. Bu durum programda yer alan kazanımlar ile öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmalarındaki performanslarının örtüşmediğini göstermekte ve öğrencilerin yer alan kazanımlara ulaşmalarını engelleyici-olumsuz faktörlerin bulunduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerden bazısı şöyledir;

Ö14:" Kazanımlara öğrencilerinizin ulaşma durumu tabii yetersiz. Ama Türk müziği ile yazılmış kaynağımız da yok ki".

Ö18:" Kazanımlara tam ulaşamıyorum Bu da ders saatinin azlığından kaynaklanıyor bence. Birebir ders te işleyemediğimiz için kısalıyor bu süre. Haftada bir saat az bence".

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda örneklem grubundaki GSL viyola öğretmenlerinin 9. sınıf viyola öğretim programındaki;

- Türk müziği konularında kullanılan ifade ve başlıkların yeterliğine yönelik görüşlerinin eşit olduğu (%49.94), söz konusu ifade ve başlıkları yeterli veya yetersiz bulan öğretmenlerin görüşleri arasında belirgin bir fark bulunmadığı,
- Türk müziği konularının öğretimine yönelik tampere sistemdeki yaklaşımı uygun bulmadıkları (%54.48),
- Türk müziği konularında yer verilen makamların niteliğini ve sayısını 9. sınıf seviyesine uygun bulmadıkları (%54.48),
- Türk müziği konularının işleniş sırasını 9. sınıf seviyesine uygun buldukları (%63.56),

- Türk müziği konularında yer verilen etkinlik örneklerinin işlevselliğini yeterli bulmadıkları (%63.56),

- Türk müziği eğitimi ile programda yer alan kazanımlara öğrencilerinin ulaşamadıklarını belirttikleri (%77.18) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, GSL 9. sınıf viyola öğretim programındaki Türk müziği konularının, öğrencileri istenilen kazanımlara ulaştırabilmesine yönelik olarak, yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda programda;

- Türk müziği konularında kullanılan ifade ve başlıkların yetersiz olduğunu ifade eden viyola öğretmenlerinin görüşleri alınarak viyola öğretmenlerinin tamamının görüş birliği sağladığı ifade ve başlıkların belirlenmesi, bu durumların yaşanmaması için öğretim programı hazırlık komisyonunda viyola öğretmenlerinin sayıca çok temsil edilmesi sağlanmalıdır.

- GSL viyola eğitiminde Türk müziği konularının öğretiminde tampere ses sistemine uyarlama yaklaşımının öncelikle deney gruplarında uygulanması, elde edilen sonuçlar ile uygulamaya yönelik bilgilerin paylaşımı için viyola öğretmenlerine seminer düzenlenmelidir.

- Türk müziği konularında yer verilecek makamların belirlenmesinde temel çalgı eğitimi basamakları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin kültürel farklılığı, ilgi ve isteklerinin programa yansıması sağlanmalı ve bu durumdan hareketle viyola öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik esnek eğitim modeli uygulayıp geliştirebilmelerine imkân verilmelidir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için, viyola öğretmenlerinin sene başı yıllık plan çalışmalarında geliştirecekleri eğitim modelinin içeriği oluşturulmalı, bu içerikte eğitimi verilecek makamlara ve sayısına yer verilmelidir.

- Türk müziği konularında yer verilen etkinlik örneklerinin işlevselliğinin her seviyedeki öğrenci için kavranabilecek hale getirilmesi gerekmektedir. Buna yönelik olarak eğitim müziği besteleyen akademisyen ve GSL viyola öğretmenlerinin dağarcık oluşturması ve hazırlanan dağarcığa viyola öğretmenlerinin kolayca ulaşmaları sağlanmalıdır.

- Türk müziği konularında yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşmaları için yapılan programlarda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları ve eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu programın uygulanabilmesi için de aynı özellikleri içeren, öğrencilerin yer alan kazanımlara ulaşmalarını sağlayıcı etkinlik örneklerini içeren ders kitabının hazırlanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

DERİN, U.Y. (2007). "*Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Seçim Yöntemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri"*. Yüksek Lisans Tezi. M.Ü. Fen Bil. Enstitüsü.

KAZANCI. O. (1989). *Eğitim Psikolojisi. Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.

MEB. (2009). *Türk ve Batı Müziği Çalgıları (Viyola) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Meb Yayınları.

ÖZEN, N. (1996). *Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitiminin Önemi.* Filarmoni Sanat Dergisi(Mart): 20-21

SAĞER, T. (2002). *Müzik Eğitiminde Toplam Kalite Uygulamaları*. G.Ü.G.E.F.D. c.22, s.2: 145-153

TEZCAN, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Bilim Yayınları

UÇAN. Ali, (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar – Yaklaşımlar – İlkeler.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları.

http://www.ankara-agsl.k12.tr. 03.01.2013.

http://www.meb.gov.tr/mevzuat/. 13.01.2013

http://ogm.meb.gov.tr/. 13.01.2013.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 377-390, ANKARA-TURKEY

ENVANTER VE DEĞERLEME, MÜZELERDE ENVANTER VE DEĞERLEME ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Ayşe Nur BUYRUK AKBABA***

ÖZET

İşletmelerde dönem içinde yapılan kayıtların dönem sonunda elde edilen sonuçları ile uyumlu olması gerekmektedir. Bu nedenle işletmeler ticari ve kanuni açıdan envanter ve değerleme yapmalıdırlar. Envanter iki aşamalı bir işlemdir. Birinci aşamada işletmenin sahip olduğu iktisadi kıymetler sayılmak, ölçülmek ve tartılmak suretiyle miktar itibari ile saptanır. İkinci aşamada ise miktar itibari ile belirlenen iktisadi kıymetlerin değeri saptanır. Değerleme; bir işletmenin varlığını meydana getiren aktif ve pasif kalemlerin belirli bir tarihteki değerlerinin para birimiyle ifade edilmesidir. Envanter ve değerleme işlemlerine yönelik düzenlemeler, kanunlar ve muhasebe standartlarında belirlenmiştir. Envanter ve değerlemenin işletmeye birçok faydası vardır. Envanter ve değerleme yapılmasıyla işletmenin iyi bir denetimden geçmesi, hatalı işlemlerin ortaya çıkarılarak tedbirler alınması ve geleceğe ait hataların önlenmiş olması işletmeye sağladığı faydalar arasındadır. Müzeler açısından da envanter ve değerlemeye yönelik düzenlemeler yer almaktadır. Müzeler, toplum yararına kurulan eğitim, sergileme, koruma ve araştırma mekanı olarak tanımlanan kar amacı gütmeyen bir kurum olarak belirlenmiştir. Müzeler, koleksiyonlarına, yönetimlerine, hizmet ettikleri bölgelere, sergileme yöntemlerine ve işlevlerine göre sınıflandırılmaktadırlar. Müzelerde, sergilenecek varlıklara göre envanter ve değerleme işlemleri yapılmaktadır. Bu çalışmanın hazırlanmasındaki amaç envanter ve değerleme kavramının ele alınması, kanunlara ve muhasebe standartlarına göre değerleme ölçülerinin neler olduğuna ve müzelerde envanter ve değerlemenin nasıl olduğuna yönelik bilgi verilmesidir. Bu sebeple, envanter ve değerleme kavramı, değerleme ölçüleri, müzelerde envanter ve değerleme konusuna yönelik açıklamalar yaparak anlatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Envanter, Değerleme, Değerleme Ölçüleri, Muhasebe

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Bitlis Eren Üniversitesi İİBF İşletme - Muhasebe Finansman, El-mek: abuyruk@beu.edu.tr

INVENTORY AND VALUATION, THE MUSEUMS A REVIEW OF THE INVENTORY AND VALUATION

ABSTRACT

Current term transactions and adjusting process records of businesses must be compatible. For this reason, businesses should make inventory and valuation of commercial and legal terms. Inventory is a two step process. In the first step, the company owned economic assets are counted, measured and weighed, so the amount is determined. In the second step, the value of assets is determined. Valuation is to be expressed assets and liabilities at the certain date of the money. The arrangements for the inventory and valuation process, law and accounting standards are determined. There are many benefits from business of inventory and valuation. These benefits have a good control of the business, the discovery of faulty operation and is prevention of future errors. Museums in terms of arrangements for inventory and valuation are included. Museums, established for the benefit of society, education, exhibition, conservation and research space is defined as a non-profit institution. Museums are classified collections, governments, regions they serve, display and functions according to the method. According to assets to be exhibited in the museum are made the inventory and valuation processes. This study is based on inventory and valuation according to the laws and accounting standards and valuation of inventory valuation measures and museums about are given information. Therefore, according to inventory and valuation concept, valuation measurements, inventory and valuation in the museums are described.

Key Words: Inventory, Valuation, Valuation Measures, Accounting

Giriş

Envanter, saymak, ölçmek, tartmak ve değerlemek suretiyle bilanço günündeki mevcutları, alacakları ve borçları kesin bir şekilde ve müfredatlı olarak tespit etmektir. Değerleme işlemleri, muhasebe dışı envanterin sayımdan sonraki aşamasıdır. Değerleme, vergi matrahlarının hesaplanmasıyla ilgili iktisadi kıymetlerin takdir ve tespitidir. Bir işletmenin varlığını meydana getiren aktif ve pasif kalemlerin belirli bir tarihteki değerlerinin para birimi ile ifade edilmesidir.

Envanter ve değerleme işlemleri Türk Ticaret Kanunu, Vergi Usul Kanunu ve Türkiye Muhasebe Standartlarında belirlenmiştir. Türk Ticaret Kanunu; genel olarak değerleme ölçüsü olarak, Türkiye Muhasebe Standartlarında gösterilen ölçülere göre değerleme yapılacağını belirtmiştir. Ayrıca, şartların gerçekleşmesi halinde Türkiye Muhasebe Standartlarında öngörülen değerlemeyi basitleştirici yöntemlerin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Türkiye Muhasebe Standartları ise Uluslararası Muhasebe Standartlarına göre düzenlemeler yapmıştır.

Bu çalışmanın ilk bölümünde, envanter ve değerleme kavramına, envanter ve değerleme süreci konusuna yönelik bilgilere yer verilmiştir. Son olarak çalışmada müzelerde envanter ve değerleme konusuna, özellik arz eden durumlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1. Envanter ve Değerleme Tanımı

Envanter, saymak, ölçmek, tartmak ve değerlemek suretiyle bilanço günündeki mevcutları, alacakları ve borçları kesin bir şekilde ve müfredatlı olarak tespit etmektir (Gücenme, 2002a: 73). Ticari teamüle göre tartılması, sayılması ve ölçülmesi mutat olmayan malların değerleri tahminen tespit olunur. Mevcutlar, alacaklar ve borçlar işletmeye dahil iktisadi kıymetleri ifade etmektedir (Yardımcıoğlu, 2013: 60). Envanter bir işletmenin idame edebilmesinde sahip olduğu önemli ekonomik sonuçlardır. Envanter ve değerleme envanter gününde yaygın olarak kullanılan ölçüdür (Needles ve Powers, 2010: 313).

Bilanço esasına göre defter tutan gelir vergisi mükellefleri, her türlü ticaret şirketleri, kurumlar vergisine tabi olup bilanço esasına göre defter tutan diğer tüzel kişiler, işletme hesabı esasına göre defter tutanlardan emtia üzerine iş yapan gelir ve kurumlar vergisi mükellefleri bilanço günü itibari ile envanter çıkarmak zorundadırlar (http://www.alomaliye.com/donem_sonu_islemleri.pdf, 09.01.2014).

İşletmenin bilanço ve gelir tablosunun gerçek finansal durumunu ve faaliyet sonucunu göstermesi için dönem sonunda envanter işlemleri yapılmalıdır. Faaliyet dönemi sonunda envanter işlemlerinin yapılması sadece muhasebe ilkelerinden kaynaklanmamakta, aynı zamanda 6762 sayılı Türk Ticaret Kanunu (TTK) ve 213 sayılı Vergi Usul Kanunu'nda da (VUK) istenmektedir. 6102 sayılı Yeni TTK'da da envanter işlemleri konusunda hükümler yer almaktadır (Ulusan vd., 2012a: 15).

Envanter işlemleri; muhasebe dışı envanter ve muhasebe içi envanter olmak üzere ikiye ayrılır. Muhasebe dışı envanter; ölçmek, tartmak, saymak ve değerlendirmek işlemlerinden oluşmaktadır. İktisadi kıymetlerin tespiti ve değerlendirilmesi aşamalarıdır. Muhasebe içi envanter ise muhasebe dışı envanterde bulunan sonuçların muhasebe kayıtları ile karşılaştırılarak hesapların gerçek duruma getirilmesidir. Muhasebe dışı envanter bilgilerine göre muhasebe içi envanter bilgilerinin düzeltilmesi, düzeltme kayıtları doğrultusunda, mali tablolara bu düzeltilmiş bilgilerin aktarılmasıdır (Ildır, 2004: 2-4).

Envanter iki aşamalı bir işlemdir. Birinci aşamada işletmenin sahip olduğu iktisadi kıymetler sayılmak, ölçülmek ve tartılmak suretiyle miktar itibari ile saptanır. İkinci aşamada ise miktar itibari ile saptanan iktisadi kıymetlerin değerinin saptanması yapılır. Vergi Usul Kanunu 258. Maddesine göre değerleme, vergi matrahlarının hesaplanmasıyla ilgili iktisadi kıymetlerin takdir ve tespitidir. Değerleme; bir işletmenin varlığını meydana getiren aktif ve pasif kalemlerin belirli bir tarihteki değerlerinin para birimi ile ifade edilmesidir (Ataman, 1998: 17).

Değerlemede, iktisadi kıymetlerden her biri tek başına nazara alınır. Teamülen aynı cinsten sayılan malları ve düşük kıymetli müteferrik eşyayı toplu olarak değerlemek caizdir. Bütün işletmeler hesap dönemi sonunda mevcutlarını, alacaklarını ve borçlarını tespit ettikten sonra, bunları para cinsinden değerlemek suretiyle, dönem içindeki ticari faaliyetin karla mı zararla mı kapatıldığını ölçerler. Devlet alacağı vergilere temel olacak matrahın doğru tespiti için bazı yasal kurallar koyma gereğini duymuştur (Kutlan, 2003: 1).

İşletmeler finansal tablolarda yer alan işletme varlık ve borçlarının gerçek değerleriyle yer alabilmelerini ve dönem karının doğru olarak ölçülmesini sağlamak ve varlıkların işletmeye sermaye olarak konulması amacı ile değerleme yoluna başvururlar (Ulusan, 2007b: 529).

2. Envanter ve Değerleme Süreci

2.1. Envanter İşlemleri

İşletmelerde muhasebe iş akışı oluşturulmalıdır. Muhasebe iş akışı, işletmelerde bir muhasebe döneminde yapılması gereken muhasebe işlemlerini ve bu işlemlerin sırasını gösterir. Envanter ve değerleme işlemleri de muhasebe iş akışı içerisinde yer almaktadır. İşletmelerde muhasebe iş akışındaki süreç aşağıda gösterildiği gibi olabilmektedir:

- Açılış bilançosu envanter defterine yazılır.
- Yevmiye defterine, açılış bilançosundan açılış maddesi yapılır.
- Yevmiye defterindeki açılış maddesi, defteri kebirdeki muhasebe hesaplarına aktarılır.
- Dönem içindeki günlük işlemler için önce yevmiye defterinde yevmiye maddeleri düzenlenir, yevmiye maddesindeki bilgiler defter-i kebirdeki muhasebe hesaplarına geçirilir.
- Her ayın sonunda aylık mizanlar düzenlenir.
- Dönemsonu işlemleri önce yevmiye defterine buradan da defter-i kebire işlenir.
- Kesin mizan düzenlenir.
- Bilanço ve gelir tablosu düzenlenerek, dönemsonu bilançosu envanter defterine yazılır.
- Kapanış bilançosundan, yevmiye defterine kapanış maddesi düzenlenir ve kapanış maddesi defter-i kebire aktarılarak hesaplar kapatılır (Gökçen, 2007: 162-163).

Envanter işlemleri, muhasebe dışı envanter ve muhasebe içi envantere göre yapılmaktadır. Muhasebe dışı envanterde fiili sayım yapılarak gerçek durum tespit edilerek hesaplarla ilgili mutabakatlar yapılmaktadır. Muhasebe içi envanter işlemlerinde ise gerçek durum ile işletme kayıtları arasındaki farlılıklara ilişkin kayıt işlemleri yapılmaktadır. Değer düşüklüklerine ilişkin düzeltme kayıtları, hesaplanan reeskontların kayıtlarının yapılması, mal sayımına göre satışların maliyeti kaydının yapılması, hesapların kapatılarak finansal tabloların düzenlenmesi gibi işlemlerde muhasebe içi envanter işlemleri arasında yer almaktadır (Çukacı ve Aksu, 2010: 270-271).

İşe yeni başlayan işletmeler için envanter zamanı işe başlanan tarihte sadece bir fiili sayımla yetinilmek suretiyle envanter çıkarılır ve bu envantere "İşe Başlama Envanteri" adı verilir. Faaliyetine devam eden işletmelerde ise dönembaşı envanterine gerek yoktur. Çünkü biten dönemin 31 Aralık envanteri yeni dönemin aynı zamanda Dönem Başı Envanteri olmaktadır. İşletmeler Kuruluş, Dönem Başı ve Dönem Sonu Envanterlerinin dışında, işi bıraktıkları dönemde "İşi Bırakma Envanteri", tasfiye halinde "Tasfiye Envanteri" ya da iflas halinde "İflas Envanteri" çıkarabilirler (Erdem Karabıyık, 1997: 12).

Envanter defterine işe başlama tarihinde ve müteakiben her hesap döneminin sonunda çıkarılan envanterler ve bilançolar kaydolunur ve bu tarihe "Bilanço günü" denir. Envanter defteri ciltli ve sayfaları müteselsil sıra numaralıdır (http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028, 09.01.2014). Ayrıca işletmeler envanter listeleri de düzenleyebilmektedirler. Kanunda envanter listelerinin şekilleri açıkça belirtilmemiştir. Envanter listelerinin geçerli olabilmesi için sahip olması gereken özellikler vardır. Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- Envanter listelerine kaydedilen iktisadi kıymetler sayfa üzerinde sıra numaralı olmalıdır.
- Envanter listelerine kendi aralarında sıra numarası verilmelidir.
- Envanterin tanzim tarihi belirtilmelidir.

- Envanteri çıkaran memur ile teşebbüs sahibi veya vekili tarafından imzalanmalıdır.
- Envanter defteri gibi 5 yıl saklanmalıdır.
- Bu esaslara göre düzenlenen envanter liste toplamları envanter defterine yazılmalıdır (Çiçek, 2008: 15).

2.2. Değerleme İşlemleri ve Ölçüleri

2.2.1. Değerleme İşlemleri

Değerleme işlemleri, muhasebe dışı envanterin sayımdan sonraki aşamasıdır. Türk Ticaret Kanunu'na göre işletmelerin finansal tablolarında yer alan varlıklar ile borçlarla ilgili olarak aşağıdakilerle sınırlı olmamak ve Türkiye Muhasebe Standartlarında öngörülen ilkeler de dikkate alınmak üzere şu değerleme ilkeleri geçerlidir:

- Bir önceki dönemin kapanış bilançosundaki değerler ile faaliyet döneminin açılış bilançosundaki değerler birbirinin aynı olmalıdır.
- Fiili veya hukuki duruma aykırı olmadıkça, değerlemelerde işletme faaliyetinin sürekliliğinden hareket edilmelidir.
- Bilanço kapanış gününde, varlıklar ve borçlar teker teker değerlendirilir.
- Değerleme ihtiyatla yapılmalıdır, özellikle de bilanço gününe kadar doğmuş bulunan bütün muhtemel riskler ve zararlar, bunlar bilanço günü ile yılsonu finansal tablolarının düzenlenme tarihi arasında öğrenilmiş olsalar bile dikkate alınırlar. Kazançlar bilanço günü itibariyle gerçekleşmişlerse hesaba katılır. Değerlemeye ilişkin olumlu ve olumsuz farkların dönem sonuçlarıyla ilişkilendirilmesinde Türkiye Muhasebe Standartlarındaki esaslara uyulur.
- Faaliyet yılının gider ve gelirleri, ödeme ve tahsilat tarihlerine bakılmaksızın yılsonu finansal tablolarına alınırlar.
- Önceki yılsonu finansal tablolarında uygulanmış bulunan yöntemler korunur.
- Standartlarda öngörülen hallerde ve istisnai durumlarda birinci fıkradaki ilkelerden ayrılabilir (İnanç, 2011: 237-239).

2.2.2. Değerleme Ölçüleri

Değerleme işlemleri Türk Ticaret Kanunu, Vergi Usul Kanunu ve Türkiye Muhasebe Standartlarında belirlenmiştir. Türk Ticaret Kanunu; genel olarak değerleme ölçüsü olarak, Türkiye Muhasebe Standartlarında gösterilen ölçülere göre değerleme yapılacağını belirtmiştir. (http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6102.html, 09.01.2014). Türkiye Muhasebe Standartları ise Uluslararası Muhasebe Standartlarında yer alan değerleme ölçülerini esas alınmıştır. Bu konuda Türkiye Muhasebe Standartlarında, Uluslararası Muhasebe Standartlarına göre benzer düzenlemeler yapılmıştır (http://www.kgk.gov.tr/contents/files/KGK_Faaliyet_Raporu_2012.pdf, 13.01.2014: 36). Vergi Usul Kanunu'ndaise, iktisadi kıymetler nevi ve mahiyetine göre aşağıdaki ölçülerden biri ile değerlenmektedir;

- Maliyet bedeli,
- Borsa rayici,
- Tasarruf değeri,
- Mukayyet değer,
- İtibari değer,

- Vergi değeri,
- Rayiç bedel,
- Emsal bedeli ve ücreti (http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028, 09.01.2014).

Maliyet Bedeli: Maliyet belirli bir amaca ulaşmak için katlanılan, parasal olarak ifade edilebilen ve bir değer birikiminin oluşmasına olanak veren fedakarlıkların tümüdür (Altuğ, 2006: 15). İktisadi bir kıymetin iktisap edilmesi veyahut değerinin artırılması münasebetiyle yapılan ödemelerle bunlara müteferri bilumum giderlerin toplamını ifade eder (http://www.alomaliye.com/213-sayili-vergi-usul-kanunu.htm, 09.01.2014). Satın alınan mal ve hizmetler için elden çıkarılacak kaynakların para cinsinden ifadesidir (Ulusan, 2006c: 116).

Borsa Rayici:Gerek menkul kıymetler ve kambiyo borsasına, gerekse ticaret borsalarına kayıtlı olan iktisadi kıymetlerin değerlemeden evvelki son muamele gününde borsadaki muamelelerinin ortalama değerlerini ifade eder. Ancak son işlem günü, fiyatlarda normal dalgalanmalar dışında farklar görüldüğünde Maliye Bakanlığı, değerlemeden önce 30 gün içindeki ortalama rayici esas olarak aldırabilmektedir (Gücenme, 2002b: 56).

Tasarruf Değeri: Tasarruf değeri, bir iktisadi kıymetin değerleme gününde sahibi için arz ettiği gerçek değerdir (Erdoğan, 2003: 9).

Mukayyet Değer: Bir iktisadi kıymetin muhasebe kayıtlarında gösterilen hesap değeridir.

İtibari Değer: Her nevi senetlerle esham ve tahvillerin üzerinde yazılı olan değerlerdir.

Vergi Değeri: Bina ve arazinin rayiç bedelidir.

Rayiç Bedel: Bir iktisadi kıymetin değerleme günündeki normal alım satım değeridir.

Emsal Bedeli ve Ücreti: Emsal bedeli, gerçek bedeli olmayan veya bilinmeyen veyahut doğru olarak tespit edilemeyen bir malın, değerleme gününde satılması halinde emsaline nazaran haiz olacağı değerdir. Emsal bedeli sıra ile aşağıdaki esaslara göre belirlenebilir:

- Ortalama fiyat esası
- Maliyet bedeli esası
- Takdir esası

Birinci sıra: (Ortalama fiyat esası)aynı cins ve nevideki mallardan sıra ile değerlemenin yapılacağı ayda veya bir evvelki veya bir daha evvelki aylarda satış yapılmışsa, emsal bedeli bu satışların miktar ve tutarına göre mükellef tarafından çıkarılacak olan "Ortalama satış fiyatı" ile hesaplanır. Bu esasın uygulanması için, aylık satış miktarının, emsal bedeli tayin olunacak her bir malın miktarına nazaran %25'ten az olmaması gerekir.

İkinci sıra: (Maliyet bedeli esası)Emsal bedeli belli edilecek malın, maliyet bedeli bilinir veya çıkarılması mümkün olursa, bu takdirde mükellef bu maliyet bedeline, toptan satışlar için %5, perakende satışlar için %10 ilave etmek suretiyle emsal bedelini bizzat belirler.

Üçüncü sıra: (Takdir esası)Yukarıda yazılı esaslara göre belli edilemeyen emsal bedelleri ilgililerin müracaatı üzerine takdir komisyonunca takdir yolu ile belli edilir. Takdirler, maliyet bedeli ve piyasa kıymetleri araştırılmak ve kullanılmış eşya için ayrıca yıpranma dereceleri nazara alınmak suretiyle yapılır. Takdir edilen bedellere mükelleflerin vergi mahkemesinde dava açma hakkı mahfuzdur. Ancak, dava açılması verginin tahakkuk ve tahsilini durdurmaz.

Emsal bedelinin mükellef tarafından bizzat hesaplandığı hallerde, bu hesaplara ait kayıt ve cetveller ispat edici kağıtlar olarak muhafaza edilir. Yukarıdaki esaslarla mukayyet olmaksızın

kanun koyucuların re'sen biçtikleri değerler ile zirai kazanç ölçülerini tespit eden kararnamelerde yer alan unsurlar emsal bedeli yerine geçer. Ücretle yapılan imalatta ücretin gerçek miktarının bilinmemesi veya doğru olarak tayin edilememesi hallerinde tespit edilecek emsal ücret de aynı esaslara göre tayin olunur (Feyiz, 2012: 16-17).

Türkiye Muhasebe ve Uluslararası Muhasebe Standartlarında"gerçeğe uygun değer" kavramına vurgu yapılmakta, varlık ve borçların gerçeğe uygun bir şekilde ölçümlenmesi, değerlenmesi ve finansal tablolarda raporlanmasının, finansal tablo kullanıcılarının bilgi ihtiyacının en iyi bir şekilde karşılanmasına neden olacağı ifade edilmektedir. Bu kapsamda, finansal tablo unsurlarının değerlemesi ile ilgili olarak standartlarda aşağıda belirtilen beş temel ölçümleme esasına yer verilmiştir.

- Maliyet bedeli
- Cari maliyet (yenileme maliyeti)
- Gerçekleşebilir değer
- Gerçeğe uygun değer
- Kullanım değeri (Pamukçu, 2011: 82)

Maliyet Bedeli: Varlıkların elde edildikleri tarihte alımları için ödenen nakit veya nakit benzerlerinin tutarları ile veya onlara karşılık verilen varlıkların piyasa değerleridir (Kaya, 2012: 220). Maliyet, tüm satın alma maliyetlerinin, dönüştürme maliyetlerinin ve mevcut konuma ve duruma getirilmesine sebep olan diğer maliyetlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Türker, 2010: 107).

Cari Maliyet: Esas alınan ölçümleme biçimi varlıklar, aynı varlığın veya bu varlıkla eşdeğer olan bir varlığın alınması için halihazırda gereken nakit veya nakit benzerlerinin tutarı ile gösterilmesidir (http://www.kgk.gov.tr/contents/files/TFRS_2013/F_R_I_K_C(1).pdf, 08.01.2014). Borçlar yükümlülüğün yerine getirilmesi için nakit iskonto edilmemiş tutarı üzerinden gösterilmektedir (Kirk, 2009: 10).

Gerçekleşebilir Değer: İşletmenin normal faaliyet koşullarında, bir varlığın elden çıkarılması halinde ele geçecek olan nakit ve nakit benzerlerinin tutarıdır (Mirza vd., 2011: 32).

Gerçeğe Uygun Değer: Karşılıklı pazarlık ortamında, bilgili istekli taraflar arasında bir varlığın el değiştirdiği veya bir borcun ödendiği değerdir (Demirel, 2009: 45). Pazardaki katılımcıların varlık ya da borç için sundukları değerdir (Christian ve Lüdenbach, 2013: 51).

Kullanım Değeri: Varlıklar, işletmenin normal faaliyet koşullarında, ileride yaratacakları net nakit girişlerinin bugünkü iskonto edilmiş değerleri ile gösterilirler. Borçlar, işletmenin normal faaliyet koşullarında, kapatılmaları için ileride ödenmesi gereken net nakit çıkışlarının bugünkü iskonto edilmiş değerleri ile gösterildiği değerdir. Kullanım değeri, esas itibariyle varlıkların geri kazanılabilir tutarlarını tespit etmekte kullanılan bir hesaplama biçimidir (http://www.kgk.gov.tr/contents/files/TFRS_2013/F_R_I_K_C(1).pdf, 08.01.2014). Bir varlık ya da nakit yaratan birimden elde edilmesi beklenen gelecekteki nakit akışlarının bugünkü değeridir (Catty, 2010: 148).

3. Müzelerde Envanter ve Değerleme

Müze kavramı milattan önce üçüncü yüzyılda İskenderiye'de birinci Ptolemaios zamanında ortaya çıkmıştır. Kurulan ilk müze, üniversite adı altında eski kitapların bulunduğu bir mekandı. Daha sonraki dönemlerde sanat eserlerin de yer almaya başlaması ile müzenin içinde sergilenen eserlerin yanında müze tanımı da değişmeye başlamıştır. Kişisel koleksiyonculuğun gelişmesiyle

beraber, toplama ve biriktirme anlayışı müzelerin amaçlarından biri haline gelmiştir. Toplum yararına kurulan eğitim, sergileme, koruma ve araştırma mekanı olarak tanımlanan kar amacı gütmeyen bir kurum olarak belirlenmiştir. Günümüz müzelerinin ise; birer araştırma merkezi, açık üniversite, bir ailenin tüm fertlerinin eğlenerek öğrenebileceği, öğrenmenin bir zevk olabileceği bir eğitim ve kültür kurumlarıdır. Müzeler, sergiler, etkinlikler, yayınlar ve araştırmalar yoluyla "kültürel yönelimli bir kamu alanı" yaratmaktadırlar (Bakbaşa, 2010: 7).

Günümüzde aralarında Avrupa'da yılın müzesi ödülünü de kazanmış, 187'si Bakanlığımıza bağlı, 183'ü Bakanlığımız denetiminde özel müze olmak üzere toplam 370 müze bulunmaktadır. Sayıları gün geçtikçe artan müzelerimiz, artık sadece eserlerin sergilendiği ve depolandığı mekanlar olmaktan çıkmış, halkın eğitimi için ulusal ve uluslararası konferansların, seminerlerin düzenlendiği, çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirildiği, sergilerin açıldığı, bilimsel yayınların yapıldığı, ülkemizin tanıtımına katkıda bulunan eğitim ve kültür kurumları haline gelmiştir (http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,69904/turkiyede-muzecilik.html, 21.01.2014).

Müzelerin türlerinde en önemli sınıflandırılma koleksiyonlarına göre sınıflandırılan müzelerdir. Bunun yanında müzeler; yönetimlerine, hizmet ettikleri bölgelere, sergileme yöntemlerine, işlevlerine ve müzelerde bilginin kullanımına göre gibi çok geniş bir yelpazede sınıflandırılabilmektedir. Koleksiyonlarına göre müzeler; arkeoloji, sanat-sanat tarihi, tarih, etnografya, bilim, askeri, doğa tarihi, zooloji ve botanik, endüstri ve genel müzeler olmak üzere sınıflandırılır. Yönetimlerine göre; devlet, kişiler ve kurumlar tarafından kurulan özel müzeler, vakıfların ya da kurumların kurduğu ve devlet bilim teknik denetim ve ekonomik katkıda bulunduğu müzelerdir. Hizmet ettikleri bölgelere göre; ulusal, bölgesel ve yerel müzelerdir. Koleksiyonlarını sergileme biçimlerine göre; geleneksel, açık hava ve anıt müzeleridir. Hitap ettikleri kitleye göre; eğitici, uzmanlaşmış ve genel toplum müzeleridir. İşlevlerine göre; müze evler, tek kişilik veya nesneyi konu alan müzeler, devrim müzeleri, sanal müzeler olmak üzere diğer sınıflamaların dışında kalan müzelerdir (Özkan, 2010: 32-34).

Müzedeki eserler, vakıf kültür ve medeniyetine ait olup, bilim, kültür, din, güzel sanatlar ve benzeri alanlarla ilgili bulunan ve eski eser niteliğini haiz her türlü taşınır kültür varlıklarıdır. Müze kaynakları aşağıda yer alan kaynaklardan oluşmaktadır.

- Teberrükât eşyaları; yazma ve basma Kur'an-ı Kerim, cüz, kitap, sakal-ı şerif, kâbe örtüsü, halı, kilim ve diğer sergi malzemesi, minber ve kürsü örtüsü, şal, kapı perdesi, sancak, şamdan, şamdan mumu, avize, kandil ve kandillik, askı takımı, rahle, kürsü, minber, kapı ve pencere kanatları, merdiven, cüz ve sakal-ı şerif mahfazası, sehpa, levha, saat, gülapdan, buhurdan ve benzeri eşyalar,

- Tekke eşyaları; taç, küpe, hırka, gömlek, palhenk, kılıç, etek, dolak, hüccame, tennure, kanberiye, zerdeste, teber, nize, nacak, keşkül, nefir, kabak, kaşağı, maşa, sofra, asa, çale, yastık, post, haydariye, tığ, şiş, seng, çomak, tesbih, şifa tası, kavuk, sikke, alem, ney, kudüm, tef ve benzeri eşyalar,

- İlgili koruma bölge kurulundan taşınmasına ilişkin karar alınması halinde; taşınmaz vakıf eserlerinden herhangi bir nedenle sökülen kitabe, çini, ahşap, cam, alçı ve benzeri her türlü malzeme,

- Vakfiye, hüccet, berat, ferman, şahsiyet kaydı ve benzeri kültür varlıkları,

- Gerçek ve tüzel kişilerin eski eser niteliği taşıyan bağış ve terekeleri,

- Genel Müdürlüğün sorumluluğunda bulunan bina ya da arazilerde yapılan kazı ve araştırmalarda çıkan, vakıf eseri yapıların mimari bütünlüğünü tamamlayan taşınmaz kültür varlığı veya bunlara ait parçalar ve

➢ Kültür ve tabiat varlıklarıyla ilgili olarak yapılacak araştırma, sondaj ve kazılar hakkında yönetmelik kapsamına girmeyen vakıf eseri niteliğindeki taşınır kültür varlıklardır (http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.11076&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=, 21.01.2014).

Taşınır tabiat varlığı; jeolojik devirlerden zamanımıza intikal eden, özellikleri ve eskilik ölçüleri bakımından korunması gerekli insan yapısı olmayan taşınırlarıdır (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/04/20090420-4.htm, 06.01.2014). Müze idaresine getirilen varlıklar öncelikle kültür ve tabiat varlığı olup olmadığına müze yetkililerince karar verilir. Kültür ve tabiat varlığı olmayan varlıklar yetkililerce iade edilir (http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/turkey/turk_korunmasi_gerekli_tasinir_kultur_tabiat_tasnifi_turorof.pdf, 21.01.2014). Müze müdürlüğüne getirilen taşınır kültür ve tabiat varlıkları, müze idaresince emanete alınır ve söz konusu varlıkları getirenlere, müze idaresince taşınır geçici alındısı verilir (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/04/20090420-4.htm, 06.01.2014).

Varlıkların tasnifi, tescili, müzelere alınmalarını bilimsel esaslara göre yapmak ve müzelere alınacak varlıklarının değerlerini takdir etmek için değerlendirme komisyonu kurulur(http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/turkey/turk_korunmasi_gerekli_tasinir_kultur_tabiat_tasnifi_turorof.pdf, 21.01.2014). Değerlendirme komisyonu teşkili için yeterli elemanı bulunmayan müzeler Bakanlıktan ihtisas elemanı talep eder. Değerlendirme komisyonunca müzelere alınmasına karar verilen taşınır kültür ve tabiat varlıkları için ihtisas elemanlarından oluşan kıymet takdir komisyonu, genel müdürlük veya genel müdürlüğün uygun gördüğü müzeler tarafından kurulur. Değerlendirme ve kıymet takdir komisyonları üç kişiden az olmamak üzere ihtisas elemanlarından oluşturulur. Komisyonda müze müdürü veya müdür yardımcısının bulunmaması durumunda üyeler arasından bir kişi başkan olarak belirlenir.

Değerlendirme komisyonu kararlarını salt çoğunlukla alır, eşitlik halinde başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır. Komisyon otuz gün içerisinde karar verir. Kıymet takdir komisyonu, üyeler tarafından taşınır kültür ve tabiat varlığı için belirlenecek değerlerin ortalamasını eserin kıymeti olarak belirler. Değerlendirme ve kıymet takdir komisyonları, kültür ve tabiat varlıklarının tasnifi veya değerlerinin takdirinde kendilerini yeterli görmez ise bu durumu Bakanlığa bildirir. Bakanlık ihtisas alanlarını göz önünde bulundurarak üç kişiden az olmamak üzere yeni komisyonu oluşturur.

Değerlendirme komisyonu kararına kültür varlığını getiren tarafından veya çoğunlukla karar alınması halinde; bu karara katılmayan üyenin ya da kıymet takdir komisyonu üyelerinin itirazda bulunması halinde, ilgili müze müdürlüğünün talebi üzerine Bakanlıkça değerlendirme üst komisyonu oluşturulur. Değerlendirme üst komisyonunun kararı kesindir. Kıymet takdir komisyonu kararına kültür varlığını getiren tarafından itiraz edilmesi halinde, her türlü masrafı itiraz edene ait olmak üzere, Bakanlıkça otuz gün içinde kıymet takdir üst komisyonu oluşturulur ve bu komisyonun kararı kesindir. Bakanlık, itiraz edilmese dahi gerektiğinde kıymet takdir üst komisyonu oluşturur. Değerlendirme ve kıymet takdir komisyonunun kararlarına karşı, tebliğ tarihinden itibaren otuz gün içinde itirazda bulunulmaz ise karar kesinleşir (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/04/20090420-4.htm 06.01.2014).

Envanter işlemlerinde ise envanter edilecek kültür ve tabiat varlıkları için öncelikle ayniyat tesellüm makbuzu kesilir, ayniyat/ambar memuru tarafından ilgili seksiyonun ihtisas elemanına imza karşılığı teslim edilir, müze ön envanter defterine kaydedilir. İhtisas elemanı tarafından Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği'nin 19. ve 20. maddeleri gereğince, yıllar itibariyle müteselsil sıra numarası verilir ve eserin türünü belirtmek için de Arkeolojik eser ise (A), Etnografik eser ise (E), sikke ise (S) harfleri envanter numarasının sonuna yazılarak (2001/1(A), 2001/1(E), 2001/1/(S)

gibi), envanter kaydı yapılır, envanter fişleri hazırlanır. Envanter işlemleri tamamlandıktan sonra, envanter numarası ayniyat/ambar memuruna bildirilerek tesellüm makbuzuna kaydedilmesi sağlanır. Ayniyat tesellüm makbuzunun tarihi ve seri numarası envanter defterindeki müzeye geldiği gün/tarih karşısına yazılır. Ayrıca repertuar defterine gerekli bilgiler kaydedilir. Envanter kaydı yapılmamış eserler teşhire konulmayarak depoda saklanmalıdır.

Depo tanziminde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Depo tanzimi için envanteri yapılan eserlerin üzerine envanter numarası yazılır. Kronolojik ve tipolojik tasnifleri yapılır. Dolaplar, vitrinler ve raflar numaralandırılır. Eserlerin konulduğu dolaplar, vitrinler ve raflar belirlenir. Depo tanzim listeleri hazırlanır. Bu listelerde eserin envanter numarası eserin adı, cinsi eserin konulduğu dolap, vitrin, raf ve sıra numarası yazılır. Depo tanzim listeleri, dosyada, zimmetlisinde ve müdüriyette olmak üzere 3 nüsha olarak düzenlenir. Her dolabın ve vitrinin üzerine listeler asılır. Eserin bulunduğu dolap, vitrin, raf, çekmece ve sıra numarası, envanter ile repertuar defterinin ve envanter fişlerinin "Müzedeki Yeri" kısmına kurşun kalemle yazılır. Depoya tüm giriş ve çıkışlar depo giriş çıkış kontrol defterine kaydedilir. Depolar, periyodik olarak müze müdürü ve müdür yardımcısı tarafından kontrol edilir. Kontrol işlemleri, müze müdürlüğünce bastırılan ve üzerinde müze müdürlüğünün adı, tarih, kontrol eden, kontrol edilen ve açıklamalar kısmının bulunduğu kaşeyi, depo kontrol defterine basmak suretiyle gerçekleştirilir.

Müzelerde depo, kapalı ve açık teşhirde bulunan çalındığı tespit edilin varlıklar için tutanak düzenlenerek anında emniyete haber verilir. Durum ayrıntılı komisyon raporuna, varlıkların listesi, fotoğraflı kültür ve tabiat varlığı envanter fişleri eklenerek ivedilikle Bakanlığa bildirilir. Bakanlıkça derhal gerekli yasal işlemler başlatılır. Yapılan soruşturma sonucuna göre idari, mali ve disiplin yönünden sorumlular hakkında gerekli yasal işlemler yapılır.

Sayım sonunda kaybolduğu fark edilen veya bulunmadığı tespit edilen varlıklar için, önce müze idaresince oluşturulan bir komisyonca gerekli inceleme yaptırılır. Kesin olarak kaybolduğu anlaşıldığı takdirde, komisyon raporu, varlıkların listesi, fotoğraflı envanter fişleri ivedilikle Bakanlığa bildirilir.

Varlıkların fiziksel, kimyasal ve organik etkenler sonucunda kırılmaları, bozulmaları, tahrip olmaları halinde kayıttan düşme isteğine ilişkin yapılacak işlemler ise envantere kayıtlı varlıkların envanterden düşme isteğinde bulunan müzeler en az üç kişiden oluşan değerlendirme komisyonu kurarak, varlıkların durumunu saptayan rapor düzenlerler. Bu raporla birlikte envanterlik eser listesi, fotoğraflı envanter fişleri ile son durumunu belgeleyen fotoğrafları görüş alınmak üzere Bakanlığa gönderilir.

Bakanlıkça gerektiğinde yerinde inceleme yapmak üzere, yeni bir üst komisyon kurulabilir. Komisyon kararına göre varlıkların envanterden düşürülüp, düşürülmeyeceğine karar verilir. Bakanlık onayı ile envanterden düşürülen varlıklar etütlüğe ayrılarak, depolarda saklanır. Envanter defterine ve varsa ayniyat tesellüm makbuzuna Bakanlık onayının tarih ve numarası yazılarak şerh düşülür.

Ayrıca ilgili müzelerin uygun görüşü alınmak kaydıyla Bakanlık onayına bağlı olarak varlıkların müzeler arası devir yapılabilir. Varlıkların sağlıklı bir şekilde nakli için güvenlik önlemleri ilgili valiliklerce alınır. Varlıkları devir eden müze, envanter defterine ve ayniyat tesellüm makbuzuna gerekli şerhi düşer. Varlıkları devir alan müze ayniyat tesellüm makbuzu keserek, devreden müzeye ve Bakanlığa gönderir.

Her yılın sonunda oluşturulan sayım komisyonlarınca envantere kayıtlı varlıkların sayımı yapılır. Sayım sonucu bir tutanak ile tespit edilir ve Bakanlığa bildirilir (http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,13998/muzecilik-klavuzu.html, 21.01.2014).

Envanter kayıtlarıiçin müzede bulunan eserler, Kültür ve Turizm Bakanlığınca uygun görülen ve noterden tasdikli iki nüsha halinde tanzim edilen envanter defterlerine müzedeki uzman personel tarafından kaydedilir. Bu defterlerden bir nüshası Kültür ve Turizm Bakanlığına verilir.Müzeye yeni gelen eser varsa yeni gelen eser vakit geçirilmeden her iki envanter defterinin devam eden sıra numarasına uyularak usulüne göre kaydedilir.Müzelerde aşağıda yer alan defterler bulundurulmalıdır:

- Demirbaş Defteri,
- Müze Ön Envanter Defteri,
- Eser Envanter Defteri,
- Etütlük Eser Defteri,
- Kitap Kayıt Defteri,
- Teftiş Defteri,
- Gelen Evrak Kayıt Defteri,
- Giden Evrak Kayıt Defteri,
- Evrak Zimmet Defteri,
- Posta Zimmet Defteri,
- Depo Giriş Çıkış Kontrol Defteri,
- Nöbet Devir Teslim Defteri,
- Gece ve Gündüz Güvenlik Nöbet Defteri,
- Anahtar Teslim Defteri,
- Teşhir Salonu Kontrol Defteri,
- Bekçi Kontrol Saati Defteri
- Güvenlik Kontrol Defteri,
- Personel Devam Defteri,
- Personel Hasta Kayıt Defteri (http://www.vgm.gov.tr/db/dosyalar/webicerik106.pdf, 21.01.2014).

4. Sonuç

Envanter ticari teamüle göre tartılması, sayılması ve ölçülmesi mutat olmayan malların değerleri tahminen tespit olunur. Mevcutlar, alacaklar ve borçlar işletmeye dahil iktisadi kıymetleri ifade etmektedir. Envanter işlemleri; muhasebe dışı envanter ve muhasebe içi envanter olmak üzere ikiye ayrılır. Muhasebe dışı envanter; ölçmek, tartmak, saymak ve değerlendirmek işlemlerinden oluşmaktadır. İktisadi kıymetlerin tespiti ve değerlendirilmesi aşamalarıdır. Muhasebe içi envanter ise muhasebe dışı envanterde bulunan sonuçların muhasebe kayıtları ile karşılaştırılarak hesapların gerçek duruma getirilmesidir. Muhasebe dışı envanter bilgilerine göre muhasebe içi envanter bilgilerinin düzeltilmesi, düzeltme kayıtları doğrultusunda, mali tablolara bu düzeltilmiş bilgilerin aktarılmasıdır. Değerleme işlemleri, muhasebe dışı envanterin sayımdan sonraki aşamasıdır.

Değerleme işlemleri Türk Ticaret Kanunu, Vergi Usul Kanunu ve Türkiye Muhasebe Standartlarında belirlenmiştir. Türk Ticaret Kanunu; genel olarak değerleme ölçüsü olarak, Türkiye Muhasebe Standartlarında gösterilen ölçülere göre değerleme yapılacağını belirtmiştir. Ayrıca,

şartların gerçekleşmesi halinde Türkiye Muhasebe Standartlarında öngörülen değerlemeyi basitleştirici yöntemlerin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Türkiye Muhasebe Standartları ise Uluslararası Muhasebe Standartlarında yer alan değerleme ölçülerini esas alınmıştır. Bu konuda benzer düzenlemeler yapılmıştır.

Müzeler, sergiler, etkinlikler, yayınlar ve araştırmalar yoluyla kültürel yönelimli bir kamu alanıdır. Müzelerde envanter ve değerlemede öncellikle müze idaresine getirilen varlıklar kültür ve tabiat varlığı olup olmadığına müze yetkililerince karar verilir. Kültür ve Tabiat varlığı olmayanlar iade edilir. Varlıkların tasnifi, tescili, müzelere alınmalarını bilimsel esaslara göre yapmak ve müzelere alınacak kültür ve tabiat varlıklarının değerlerini takdir etmek üzere Değerlendirme Komisyonları kurulur.

Değerlendirme komisyonu kararlarını salt çoğunlukla alır, eşitlik halinde başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır. Değerlendirme sonucuna göre envanter edilecek kültür ve tabiat varlıkları için öncelikle ayniyat tesellüm makbuzu kesilir, ayniyat/ambar memuru tarafından ilgili seksiyonun ihtisas elemanına imza karşılığı teslim edilir, müze ön envanter defterine kaydedilir. Envanter işlemleri tamamlandıktan sonra, envanter numarası ayniyat/ambar memuruna bildirilerek tesellüm makbuzuna kaydedilmesi sağlanır. Ayniyat tesellüm makbuzunun tarihi ve seri numarası envanter defterindeki müzeye geldiği gün/tarih karşısına yazılır. Ayrıca repertuar defterine gerekli bilgiler kaydedilir. Envanter kaydı yapılmamış eserler teşhire konulmayarak depoda saklanmalıdır. Her yılın sonunda oluşturulan sayım komisyonlarınca envantere kayıtlı varlıkların sayımı yapılır. Sayım sonucu bir tutanak ile tespit edilir ve Bakanlığa bildirilir.

KAYNAKÇA

213 Sayılı Vergi Usul Kanunu. (09.01.2014) http://www.alomaliye.com/213-sayili-vergi-usul-kanunu.htm.

ALTUĞ, Osman (2006). Maliyet Muhasebesi, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

ATAMAN, Ümit (1998). Genel Muhasebe Muhasebede Dönem Sonu İşlemleri, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

BAKBAŞA, Ceyda (2010). "İstanbul'da Müzeler", *Sektörel Araştırma Raporu,* 2010, http://www.istanbulkulturenvanteri.gov.tr/files/yayinlar/ISTANBULDA_MUZELER.pdf, (20.01.2014).

CATTY, James P. (2010). Wiley Guide to Fair Value Under IFRS, John Wiley&Sons, USA.

CHRİSTİAN, Dieter ve Norbert LÜDENBACH (2013). Wiley: IFRS Essentials,John Wiley&Sons, USA.

ÇİÇEK, Hüseyin (2008). "Temel Kavramlar", *Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri,* (Ed: S. Önal ve O. Doruk), Lisans Yayıncılık, İstanbul.

ÇUKACI, Yusuf Cahit ve İbrahim AKSU (2010). "Dönem Sonu İşlemleri", *Genel Muhasebe*, (Ed: Fatih Coşkun Ertaş), Lisans Yayıncılık, İstanbul.

DEMİREL, Nuray (2009). "Stoklara İlişkin Türkiye Muhasebe Standartlarının Sermaye Piyasası Kuruluna Kayıtlı Halka Açık Anonim Şirketlerde Uygulama Örnekleri", *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi,* 17/11, 42-68.

Dönem Sonu İşlemleri Muhasebe ve Vergisel Boyutu. (09.01.2014) http://www.alomaliye.com/donem_sonu_islemleri.pdf.

ERDEM KARABIYIK, Lâle (1997). Tekdüzen Hesap Planına Göre Örneklerle Envanter ve Değerleme, Marmara Kitabevi Yayınları, Bursa.

ERDOĞAN, Murat (2003). Yöneticilerin Karar Verme Aracı Olarak Türkiye Muhasebe Standartları ve Tekdüzen Muhasebe Sistemi ile Uyumlu Dönem Sonu İşlemleri ve Muhasebesi, Beta Basım Yayım, İstanbul.

FEYİZ, Mehmet Ali (2012). Dönem Sonu İşlemleri, Murathan Yayınevi, Trabzon.

Gelirler İdaresi Başkanlığı. 213 Sayılı Vergi Usul Kanunu. (09.01.2014) http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028.

Gelirler İdaresi Başkanlığı. Vergi Usul Kanunu. (09.01.2014) http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028.

GÖKÇEN, Gürbüz (2007). Genel Muhasebe İlkeler ve Tekdüzen Hesap Planı Uygulamaları, Beta Yayınevi, İstanbul.

GÜCENME, Ümit (2002a). Genel Muhasebe, Marmara Kitabevi Yayınları, Bursa.

GÜCENME, Ümit (2002b). Envanter, Marmara Kitabevi Yayınları, Bursa.

ILDIR, Ali (2004). Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

İNANÇ, Mustafa (2011). "Yeni Türk Ticaret Kanunu'nda Ticari Defter Tutma, Envanter, Değerleme, Saklama ve İbraz Yükümlülüğü", *Mali Çözüm Dergisi,* 105, Mayıs-Haziran, 227-246.

Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu. (2012). Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu Faaliyet Raporu. (13.01.2014) http://www.kgk.gov.tr/contents/files/KGK_Faaliyet_Raporu_2012.pdf.

Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu. (2013). Finansal Raporlamaya İlişkin Kavramsal Çerçeve. (08.01.2014) http://www.kgk.gov.tr/contents/files/TFRS_2013/F_R_I_K_C(1).pdf.

KAYA, Gamze Ayça (2012). "Türkiye Muhasebe Standartlarına Göre Maddi Duran Varlıkların Muhasebeleştirilmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 39/11, 218-230, http://www.e-sosder.com/?sayfa=dergilist&sayi=39.0, (08.01.2014).

KİRK, Robert J. (2009). IFRS: A Quick Reference Guide, Elsevier, USA.

KUTLAN, Serhat (2003). "Stok Değerlemede Hifo ve Lofo (Loifo) Yöntemlerinin Karşılaştırılması", *Mali Çözüm Dergisi,* 64, 1-11.

Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. Vakıflar Genel Müdürlüğü Müzeler Yönetmeliği. (21.01.2014) http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.11076&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=.

MİRZA, Abbas vd. (2011). Wiley IFRS: Practical Implementation Guide and Workbook, John Wiley&Sons, USA.

NEEDLES, Belverd ve Marian POWERS (2010). Financial Accounting, Cengage Learning, USA.

ÖZKAN, H. Nazlı (2010). "Müzelerde Pazarlama ve İstanbul Müzelerinin İnteraktif Pazarlama Uygulamaları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE.*

PAMUKÇU, Fatma (2011). "Gerçeğe Uygun Değer Muhasebesi ve Finansal Tablolara Etkisi", *Mali Çözüm Dergisi,* 103, Ocak-Şubat, 79-95.

T.C. Başbakanlık Vakıflar Genel Müdürlüğü. Vakıflar Genel Müdürlüğü Müzeler Yönetmeliği. (21.01.2014) http://www.vgm.gov.tr/db/dosyalar/webicerik106.pdf.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Türkiye'de Müzecilik. (21.01.2014) http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,69904/turkiyede-muzecilik.html.

T.C. Resmi Gazete. Korunması Gerekli Taşınır Kültür ve Tabiat Varlıklarının Tasnifi, Tescili ve Müzelere Alınmaları Hakkında Yönetmelik. (06.01.2014) http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/04/20090420-4.htm.

TÜRKER, İpek (2010). "IAS/TMS 2 Stoklar Standardına ve Türk Vergi Sistemine Göre Stokları Değerleme", *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi,* Ocak, 105-120.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. 6102 Numaralı Türk Ticaret Kanunu. (09.01.2014) http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6102.html.

Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. Müzecilik Kılavuzu. (21.01.2014) http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,13998/muzecilik-klavuzu.html.

ULUSAN, Hikmet (2006c) "Makul Değer Muhasebesi ve Konu Kapsamındaki Gelişmeler", *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Öneri,*26/7, 113-130.

ULUSAN, Hikmet (2007b). "Finansal Raporlama Açısından Değerleme", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2/16, 525-544.

ULUSAN, Hikmet vd. (2012a). "6102 Sayılı Yeni Türk Ticaret Kanunu (TTK)'nun Muhasebe ve Denetim Uygulamalarına Getirdiği Yenilikler Üzerine Bir Araştırma", *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* Temmuz, 11-33.

UNESCO. Korunması Gerekli Kültür ve Tabiat Varlıklarının Tasnifi, Tescili ve Müzelere Alınması Hakkında Yönetmelik. (21.01.2014) http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/turkey/turk_korunmasi_gerekli_tasinir_kultur_tabiat_tasnifi_turorof.pdf.

YARDIMCIOĞLU, Mahmut (2013). Finansal Muhasebe, Fatih Basımevi, Kahramanmaraş.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 391-427, ANKARA-TURKEY

XVI. YÜZYILIN İLK YARISINDA TÜRK-FRANSIZ İLİŞKİLERİ, KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN - I. FRANÇOİS İTTİFAKI*

*İsmail CERAN***

ÖZET

Türk-Fransız ilişkileri iki ülkenin birbirinden uzak olması ve önceleri din ayrılığından doğan nefret yüzünden, ancak 1525 yılında kurulabilmiştir. 1519'da Maximilien'in ölümü üzerine imparator seçilmek isteyen I.François İstanbul'u Türklerden alacağını ve Anadolu'dan tamamen kovacağını vaat etmişti. Fakat imparator seçilen Şarlken'e karşı Pavia savaşında yenildi ve esir düştü. Bu durumda kendisine yardım edebilecek tek gücün Osmanlı Devleti olduğunu düşündüğünden annesi vasıtasıyla Jean Frangipani'yi Kanunî'ye elçi olarak gönderdi. Kanunî, Şarlken'e karşı Fransa'yı himaye kararı aldı. Böylece Avrupa'yı ortadan ikiye bölmek ve Türk hâkimiyetini bütün cihana göstermek imkânını elde edecekti. Nitekim I.François esaretten kurtuldu ve Türkler Orta-Avrupa'ya muhtelif askerî seferler düzenledi. 1535'te Fransa'nın ilk daimi büyükelçisi Jean de la Forest'in İstanbul'a gelmesiyle ilişkiler diplomasi temellerine oturtuldu. 1536'da bir İttifak Antlaşması imzalandı; Osmanlı idaresi Fransa'ya ilk kapitülasyonu verdi. Kanunî ve I.François zamanında oluşan ve I.François tarafından Avrupa kamuoyundan ustalıkla gizlenmeye çalışılan diplomatik temaslar ileride ortak askerî harekâta dönüştü. 1543'de Osmanlı-Fransız kuvvetleri Nice'i kuşattı. Toulon limanında kışlayan Osmanlı donanması daha sonra Fransa'nın yardım istemesi üzerine İspanya kıyılarına kadar seferler gerçekleştirdi. Bu dönemde Fransa'nın kadim düşmanı Habsburglar, Osmanlı-Fransız ilişkilerinin hiç şüphesiz en belirleyici ana unsuru olmaya devam etti. Kanunî'nin saltanatından itibaren Osmanlı Devleti denge unsuru olarak Avrupa iç işlerine müdahale eden önemli bir güç haline geldi. Dolayısıyla Zambak ile Hilal'in ittifakı Avrupa'nın daimî politikalarından biri olarak devam etti.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Sultan Süleyman, I.François, Şarlken, İttifak

---

*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 İslam Tarihi, El-mek: isceran@gmail.com

TURKISH-FRENCH RELATIONS IN THE FIRST HALF OF 16TH CENTURY, SULEIMAN THE MAGNIFICENT & FRANCIS I OF FRANCE ALLIANCE

ABSTRACT

Due to the long distance and hatred arising from the religious differences between both countries, Turkish-French relations were only established in 1525. In 1519, upon the death of Emperor Maximilian, Francis I who wanted to be elected Emperor promised to capture Istanbul from the Turks and completely expel them from Anatolia. However, in battle of Pavia he was defeated and fell captive to Charles V. Thinking the only power that could help him in this situation would be the Ottoman Empire, he sent Jean Frangipanier as ambassador to Sultan Suleiman via his mother. Sultan Suleiman decided to protect France against Charles V. He could then divide Europe into two and have the opportunity to show Turkish dominance to the world. Thus Francis I was freed from captivity and the Turks conducted various military expeditions into Middle Europe. The foundations of diplomatic relationships were in place in 1535 with the arrival of Jean de la Forest as France's first permanent ambassador to Istanbul. An alliance agreement was signed in 1536; Ottoman rule gave France its first capitulation. Charles V was trying to conceal the diplomatic ties that began between Sultan Suleiman and Charles V from the European public, where it lead to future joint military manoeuvres. Ottoman and French forces surrounded Nice in 1543. The Ottoman forces who were wintering in the port of Toulon carried out several expeditions to the coasts of Spain upon being asked for help by France. During this period, France's ancient enemy the Habsburgs, no doubt continued to be the main determinant of the Ottoman-French relationships. From the reign of Sultan Suleiman, the Ottoman Empire became an important balancing power that can interfere in the internal affairs of Europe. Hence the alliance of Crescent and Lily continued as one of Europe's permanent policies.

Key Words: Ottoman State, Sultan Suleiman, Francis I, Charles V, Alliance

GİRİŞ

Osmanlı Devleti ile Fransa Krallığı arasındaki ilk siyasî ilişkiler 1525 yılında başlamış ve XVI. yüzyıldan beri iki tarafın Avrupa'daki konumu dolayısıyla müşterek menfaatler çerçevesinde ilginç bir şekilde paralellik kazanmıştır.

İngiltere ile giriştiği Yüz Yıl Savaşı'ndan kurtulup birliğini henüz sağlayan Fransa, XV. yüzyılın sonlarında, Kral VIII. Charles (Şarl) zamanında dikkatini İtalya'ya çevirmiştir. 1494 yılındaki ilk İtalya seferinden 1559 barışına kadar 65 yıl Fransız Kralları kuzeyde hududu tespit ederek, İtalya'da genişleme gayretine düşmüşlerdir. Fakat, 1525 yılına kadar Fransa'nın hemen hemen tek başına tatbikine çalıştığı bu politika devamlı bir netice vermedikten başka, sonunda ülke Kutsal Roma-Germen (Alman) İmparatoru Şarlken'in (Charles-Quint) istila emellerine açık bir hale gelmiştir. 1525-1559 devresinde ise Fransa Kralları I.François ve halefi II.Henri, hem Şarlken'e mukavemet etmek hem de İtalya'daki gayelerini gerçekleştirmek için Türk yardımına

başvurmuşlardır. Bu yardım Fransa'yı, tarihinin çok nazik bir anında parçalanmaktan kurtarmıştır. Fakat İtalya'daki emeller netice vermemiş ve 1559'dan itibaren Fransa kendi kabuğu içinde Mezhep Savaşları'nın kucağına atılmıştır.

XVI. yüzyılda Türk İmparatorluğu, kudretinin en yüksek noktasına çıkmıştır. 1521 yılında Belgrad'ın, ertesi yıl da Rodos Adasının fethi, Avrupa 'da yeni ve büyük bir heyecan uyandırmış ve 1525'den itibaren Fransa'nın yardım talepleri, Türklerin Orta Avrupa 'ya doğru ilerleyişlerini süratlendirmiştir. Ayrıca Rodos'un fethi ile Venedik'in kontrolündeki; Osmanlılara vergi veren Kıbrıs hariç tutulursa, Doğu-Akdeniz bir Türk gölü olmuştur.[1]

1525 yılına kadar dolaylı olarak karşı karşıya gelen iki ülke arasında kurulacak ilişkiler, bu tarihte Avrupa kuvvetler dengesinin bir sonucu olarak I.François'nın Kanunî Sultan Süleyman'dan yardım talebi ile resmiyet kazanmıştır.[2] Dolayısıyla Türk-Fransız ilişkilerinin temeli, bu siyasî şartlar içinde, Padişah Sultan Süleyman ile Fransa Kralı I.François tarafından atılmıştır. Dostluk ve onu takiben yapılan ittifak, XVI. yüzyılın ilk yarısında Avrupa'da hegemonya kurmakta olan Alman İmparatoru Şarlken'e karşı Fransa'nın denge kurmak ihtiyacından doğmuştur. Talep Fransızlardan gelmiş, Türkler onların yardımına koşmuşlardır.[3] Kanunî Sultan Süleyman ve I.François zamanında oluşan ve I.François tarafından Avrupa kamuoyundan ustalıkla gizlenmeye çalışılan diplomatik temaslar ileride ortak askerî harekâta dönüşecek derecelere ulaşmakta gecikmemiştir. Fransa'nın kadim düşmanı Habsburglar, Osmanlı-Fransız ilişkilerinin hiç şüphesiz en belirleyici ana unsuru olmaya devam etmiştir. Söz konusu ilişkiler ağı, XVI. yüzyılın sonlarına doğru siyasî yönden merkez eksenini bütünüyle Batı Akdeniz'e ve özellikle Kuzey Afrika sahillerine kaydırmıştır. Ayrıca Fransa'nın içine sürüklendiği dinî-mezhebî mücadele ve iç çatışma ortamı, dışarıda İspanyol baskıları Osmanlıların da müdahil olmasına yol açacak yeni gelişmeleri gündeme getirmiştir.[4]

Bu döneme damgasını vuracak olan Kanunî Sultan Süleyman[5], tarihte Fransızlar tarafından çoğu zaman "Le Magnifique" (Muhteşem), "Le Grand" (Büyük), "Le Conquérant (Fatih) ve Législateur (Kanunî) diye adlandırılmıştır. Yaşadığı devirde cereyan eden muhaberede ise daha ziyade "Le Grand Seigneur" (Büyük Hükümdar) veya "Le Grand Turc" (Büyük Türk) şeklinde vasıflandırılmıştır.[6]

1. Türk-Fransız Akrabalığı

Osmanlı Padişahları ile ticarî, siyasî ve diplomatik bakımdan ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu görülen Fransa Kralları arasında bir akrabalığın olduğu iddia edilmektedir. Bu iddiaya "Fatih Sultan Mehmed'in validesinin (Hümâ Hatun) Fransız kralları için "Şehzademüzdür ve ırkımuzdandur" ifadesinin etmen olduğu açıktır. Ayrıca bu iddia çok ilgi

---

[1] Abdurrahman Çaycı, *Büyük Sahra'da Türk Fransız Rekabeti (1858-1911)*,TTK, Ankara 1995, s.1; Robert Mantran, *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, s.180

[2] Halil İnalcık, "*Avrupa Devletler Sistemi-Fransa ve Osmanlı*", Doğu Batı Makaleler I, Ankara 2009, s.247-248

[3] İsmail Soysal, *Türk-Fransız Diplomasi münasebetlerinin ilk devresi*, TD, III, (1953), s.63-64; Édith Garnier, *L'Alliance İmpie, François I^er^ et Soliman le magnifique contre Charles Quint (1529-1547)*, Éd.Felin, Paris 2008, s.7

[4] Metin Kunt- Hüseyin G.Yurdaydın, *Türkiye Tarihi 2 Osmanlı Devleti (1300-1600)*, s.119; Feridun M.Emecen, "*16. Asır Sonlarında Batı Akdeniz'de Siyaset Sahnesi: Osmanlılar-Fransızlar-İspanyollar*", Kanuni'den Günümüze Türk Fransız-Münasebetleri, Mostar Yayını, İstanbul 2012, s.75-76

[5] Lütfi Paşa, *Tevârih-i Âl-i Osman*, İstanbul 1341, s.293-295; Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmanî*, c.I, s.41; İsmail Hakkı Danişmend, *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronoloji*, c.II, s.59-360; N.Ahmet Asrar, *Kanunî Sultan Süleyman ve İslâm Alemi*, İstanbul 1972, s.51-80; *Feridun Emecen,"Süleyman I",* DİA, c.XVIII, s.62-73; a.mlf., "*Kanunî Sultan Süleyman Devri*", Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, İstanbul 1989, c.X, s.313-382; a.mlf., "*Sultan Süleyman Çağı ve Cihan Devleti*", Türkler (nşr.Hasan Celal Güzel v.dğr), Ankara 2002, c.IX, s.501-520; Tayyip Gökbilgin, "*Süleyman I*", İA, c.XI, s.99-155

[6] Yves Ternon,, *Empire ottoman le déclin, la chute, l'effacement*, Éditions du Félin, 2005, s.35; Soysal, a.g.m., s.63-64; Garnier, a.g.e., s.12; Robert Mantran, *Histoire de la Turquie*, Paris 1952, s.53

çekici olup birçok kaynakta yer almış, daha sonra Evliya Çelebi, Seyahatname'de hikâyeyi etraflıca anlatmıştır (Seyahatname, TSMK, I, vr. 30a-35b). Buna göre gemi ile Kudüs'ü ziyarete giden Fransız kralının kızı Cezayirli korsanlar tarafından esir alınarak Fatih Sultan Mehmed'e hediye ediliyor, Padişahın gözdesi oluyor ve Sultan Bayezid bu cariyeden doğuyor. Halk arasında inanılan bu hikâye bazı Osmanlı kroniklerinde de yer almıştır.[7]

Peçevi Tarihi'nde ise, Fransa Kralının Osmanlı Hanedanı ile ilişkileri bulunduğunu ileri sürerek övünmelerinin nedeni üzerine şu bilgiyi vermektedir: "Fatih Sultan Mehmet Han'ın babası olan Sultan II.Murat zamanında denizde korsanlık ve leventlik eden iki levent kaptanı, zafer rüzgârının uygun yönden esmesiyle, büyük bir kalyona rastlarlar ve onu göz açtırmadan yakalarlar. Meğerse Fransa kralı, kızını kendine denk olan bir krala vermiş, çeyiz ve eşyaları, maiyeti ve hizmetçileri ile gemiye koyup göndermiş. Müslümanlar, Tanrı'nın inayetiyle gemiyi ele geçirince gerçeği öğrenirler ve hiç vakit yitirmeden Padişah hazretlerine götürüp armağan ederler. Padişah görür ki, bu kız sanat kaleminin bir eşini daha yazmamış olduğu, kâinat ressamının dünya yüzünde bir benzerini daha çizmemiş bulunduğu bir dilberdir; Ancak yüce Tanrı'nın bir bağışıdır. Oğuz taifesinin bir atasözünde olduğu gibi "kim yudu, kim taradı, sohbet kime yaradı" diyerek onu haremine alır ve gerdeğe girmekle meramına kavuşur. Söylendiğine göre bu kadın uzun süre Müslüman olmadı, ancak Fatih Sultan Mehmet'e hamile kalınca İslâm dinini kabul etti.

Bu fakir kulunuz (Peçevi İbrahim Efendi), Hafız Paşa'nın vezirliği zamanında bir gün Arz odasında oturuyordum. Fransa elçisi oraya geldi. Sadrazam dışarıya çıkınca bir saat kadar elçi ile baş başa bu konu üzerinde konuştuk. Bununla çok övündü ve dedi ki: "Fatih Sultan Mehmet'ten sonra gelen padişahlar Fransa kralının akrabalarıdır; topraklarımız öteden beri Osmanlı topraklarına bitişik olduğu halde tarafımızdan hiçbir zaman kalelerine ve beylerine dostluktan başka bir davranışta bulunulmadı. İşte krallarımız hısımlık haklarına böyle saygı duyar; o temiz talihli kız Müslüman olmadı, bugün de türbesi kapalı ve kilitlidir; çoğu kez Galata'dan geçerken cami haremine uğrar ve türbesine bakarız". Fakat birkaç gün önce, bir rastlantı sonucu olarak, sanki elçiye cevap hazırlamak istiyormuşuz gibi, bazı ahbaplarla bu konuyu görüşmüştük ve mesele bir açıklığa kavuşmuş değildi. Sonra özel olarak bir gün gidip türbe bekçisinden sormuştum. Bekçi "her gün sabah vakti üzerinde birer hatim Kuran okunur, ancak Sultan türbeleri gibi beklenmez ve sürekli olarak kapısı açık tutulmaz; sabah Kuran okunduktan sonra kapısı kapanır" dedi. Bunu elçiye anlattımsa da bir türlü kabul etmedi ve inadında ayak direyerek inancından şaşmadı."[8]

2. Kanunî Sultan Süleyman Öncesi İlişkiler

Kanunî Sultan Süleyman öncesi Türk-Fransız ilişkileri, II.Bayezid döneminde cereyan eden Cem Sultan'ın[9] Fransa'ya sığınması ve Fransızların Venedik-Osmanlı Savaşı'nda (1498-1502) Venediklileri desteklemesi gibi bir iki hadise dışında olumlu yönde gelişmiştir.[10]

1483 yılında Fransa kralı olan VIII.Charles (Şarl), Balkanlar'ı alıp, Müslümanları İstanbul'dan atmak, Kudüs'ü fethetmek ve Doğu Roma (Bizans) İmparatoru olmak hayaline

[7] Mehmet İpşirli, *Osmanlı-Fransız Münasebetlerinin Osmanlı Kitabî Kaynaklarında İşlenmesi Üzerine Gözlemler*, Kanûnî'den Günümüze Türk-Fransız Münasebetleri, Uluslararası Kolokyum, İstanbul 2012, s.23-24

[8] İbrahim Efendi Peçevi, *Peçevi Tarihi*, c.I, s.244-245

[9] Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmanî*, c.I, s.10; Haydar Bey, "Vâkıât-ı Sultan Cem", (nşr. M.Arif), İstanbul 1330, s.2-3; Lütfi Paşa, a.g.e., s.191; Âşık Paşazade, Osmanoğulları'nın Tarihi, s.45,275-277,307; Hammer, "*Devlet-i Osmaniye Tarihi*", c.II, s.216-225; Hoca Sadettin, *Tacü't-tevârih*, c.III, s.207-234; M.Tevfik, *Şehzade Cem*, İstanbul 1327, s.2-14; İsmail Yiğit, "*Memlûkler"*, Siyasi-Dinî-Kültürel-Sosyal İslâm Tarihi, İstanbul 1991, c.VII, 121-122,150; Ternon, *"a.g.e",* s.32-33; Jean-Paul Roux, *Histoire des Turcs Deux milles ans du Pacifique à la Méditerranée*, Librairie Arthème Fayard, 2000, s.302; Uzunçarşılı, *a.g.e*, c.II, s.163-170; Kunt, a.g.e., s.95-96

[10] İsmail Soysal, "*Fransa, Türk-Fransız İlişkileri*", DİA, c.XIII, s.181

kapılmıştır. Hatta bu doğrultuda 1494'de bir proje hazırlamış ve son Bizans İmparatoru Constantin Paleolog'un yeğeni Andre Paleolog'dan Bizans tahtı üzerindeki veraset haklarını satın almıştır.[11]

Asıl gayesine erişmek için, 1495'de sefere çıkan Kral, Napoli'yi işgal edip, kendisini aynı zamanda Sicilya ve Doğu İmparatoru ilan etmiştir. O sırada Avrupa'da esaret altında bulunan Cem Sultan'ı da siyasî emellerine âlet etmekten kaçınmamıştır.

Fransa Kralı VIII. Charles'ın Güney İtalya'yı istilası karşısında bütün İtalya'da genel bir kaygı uyanmış ve Fransa aleyhine ittifak kurulması gecikmemiştir. Ayrıca Fransa Kralı'nın ilerlemesini endişeyle izleyen ve Kral'ın ittifak önerisini reddeden, İtalyan siyasetinin merkezi konumundaki Venedik, öbür taraftan Alman imparatoru, İspanya kralı ve Milano arasında bir ittifak hazırlığına girişmiştir.

Bütün bu devletler Fransa'nın İtalya'yı ele geçirmesini kendileri için tehlikeli görüyorlardı. Söz konusu bu ittifakın Türklere karşı yapıldığı söyleniyor ve hatta Fransa'nın bu ittifaka girmesi konu ediliyordu; gerçekte ittifak Fransızlara karşı düzenlenmişti. VIII.Charles, bütün İtalya'nın kendi karşıtı olduğunu görerek Fransa'ya dönmeye karar verdi. Zaten bu sırada beraberinde bulunan Cem Sultan'ın ölümü Türklere karşı Haçlı seferi girişimini suya düşürmüştü. VIII.Charles, Cem'in ölümünü saklamak istediyse de, bunu haber alan Venedik, II.Bayezid'e haberi müjdelemekte gecikmemiştir. VIII.Charles, İtalya'yı terk etmiş; fakat onun bu girişimi bütün Avrupa'yı bir anda ayaklandırmış ve ilerideki büyük olaylara zemin hazırlamıştır. Diğer taraftan VIII.Charles da, Doğu seferini gerçekleştiremeden 1498'de ölmüştür. O'nun yerine geçen Kral XII.Louis de İtalya macerasını bırakmamıştır.[12]

1499'da ise Osmanlı-Venedik savaşı Bosna Beyliğine tayin edilen İskender Paşa'nın Kuzey Venedik topraklarına düzenlediği şiddetli bir akın ile başlamıştır. Maiyetinde meşhur denizcilerden Kemal Reis'in de bulunduğu Kaptan Davud Paşa kumandasındaki Osmanlı donanması Boğazdan çıktığında, Rodos Şövalyeleri bu donanmanın kendi üzerlerine gelmesinden korkarak Fransa Kralı XII.Louis'ye başvurup yardım istemişlerdi. Dolayısıyla Şövalyelere Kral tarafından yirmi iki kadırga ile yardım yapılmıştır.

Sultan II.Bayezid denizden donanmayı gönderdikten sonra kendisi de İstanbul'dan Mora'ya doğru hareket etmiş ve Kara ordusu İnebahtı civarına gelip kaleyi kuşatmıştır. Bazı çarpışmalardan sonra İnebahtı, Mudan, Koron ve Navarin'in Venediklilerden alınması fetihnamelerle Beylerbeyilerle, İslâm ve Hıristiyan devletlere bildirilmiştir. Venedik Cumhuriyeti iki sene üst üste inen bu darbelere karşı koyamayacağını, kendisine yardım edilmesini Alman İmparatoru ile Papa'dan, ayrıca Fransa, İngiltere, İspanya, Napoli, Lehistan ve Macaristan krallarından rica etmiştir. Daha önce Türkleri Venedikliler aleyhine sevk etmiş olan Papa bu defa da Türkler aleyhine yeni bir Haçlı Seferi açılması için faaliyete geçmiştir.[13]

İlk defa müşterek menfaatleri sebebiyle Papa, Venedik ve Macaristan aralarında bir muahede yapılmış; Müttefikler denizde meşgullerken Macarların karadan taarruz etmesi kararlaştırılmıştır. 1500 Sonbaharında İspanya ve Venedik donanması Egine ve Kefalonya adalarını

[11] E. Charrière, *Négociations de la France dans le Levant*, Collection de documents İnédits sur l'Histoire de France, Paris 1848, c.I, s.CXXV; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.502; Ternon, a.g.e., s.54; René Pinon, *Histoire de la Nation Française-Histoire Diplomatique 1515-1928,* (Sous la direction de Gabriel Hanotaux), Pilon, Paris 1929, c.IX, s.37-38; De Saint-Priest, *Mémoires sur l'Ambassade de France en Turquie,* Paris 1877, s.23-24; İsmail Soysal, *Fransız İhtilâli ve Türk-Fransız Diplomasi Münasebetleri (1789-1802),* Ankara 1987, s.3; T.G. Djuvara, *Cent projets de partage de la Turquie (1281-1913),* Paris 1914, s.46; Ernest Lavisse, *Histoire de France İllustrée depuis les Origines jusqu'à la Révolution*, Paris 1911, c.V/1, s.1-24,133-146; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.319

[12] Halil İnalcık, *Rönesans Avrupası Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci,* İstanbul 2013, s.147-148; Soysal, a.g.e., s.3-4; Jacques Pirenne, *Büyük Dünya Tarihi*, c.I, s.458-459; De Saint-Priest, a.g.e., s.25

[13] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.213-220

ele geçirmiş, Fransızların gönderdikleri on beş bin askeri hâmil bir donanma da Korfo adasına yanaşmıştır. Müttefik donanmasının bir kısmı Midilli adasını muhasara ederken, diğer bir kısmı Ege sahillerini tahrip ettiği gibi Rodos Şövalyeleri de Akdeniz'deki Osmanlı adalarını vurmuştur.

Midilli'nin muhasarası devam ederken Türk donanmasının gelmekte olduğunu haber alan Fransız kumandanı ve Fransa kralının kardeşinin oğlu kaleyi zapt için yaptığı son bir hücumda maktul düşmüştür. Fransız Amiral Ravestein de kendisine yardıma gelmekte olan Rodos Şövalyelerinin yirmi dokuz gemisini beklemeden demir alıp kaçmıştır; yolda Cerigo adası civarında fırtınaya tutulan Fransız donanması tamamen batmıştır. Bu yenilgi müttefikleri daha ziyade gayrete sevk etmiştir. Yeni bir Fransız donanmasıyla Papa ve Venedik donanmaları birleşerek Santamavra veya Lukas adasını muhasara etmişleredir. İttifak ve faaliyetlerine rağmen Venedikliler harpten çıkmak istemişler ve bu hususta Fransa kralı XII.Louis veya Lehistan kralının tavassutuna başvurmuşlardır. Osmanlı hükümeti de bu hususta sulha taraftardı; çünkü bu sırada Doğu hududunda, Akkoyunlu Devleti'nin yerine Şiî devletini kurmuş olan Şah İsmail tehlikesi baş göstermişti. Nihayet 14 Aralık 1502'de Osmanlılarla Venedikliler arasında bir muahedenâme imzalandı.[14] Öte yandan Papa II.Julius Osmanlı Devleti'ne karşı ittifak arayışına girmişti.

Alexander Borgia'nın ölümü üzerine Papa seçilen II. Julius (1503-1513) büyük siyasî amaçlar besleyen enerjik bir adamdı. Her şeyden önce Papalık hükümetine İtalya'da üstünlük sağlama, ülkeyi Fransız ve İspanyol istilacıların elinden kurtarma arzusundaydı. Bunun için faal bir politika güttü ve asker gibi savaş meydanlarında hazır bulundu. İtalya'da Papalığın bu girişimlerine karşı koyabilecek tek devlet Venedik idi. Ayrıca Venedik, Milano'ya karşı Fransa kralı ile ittifakından oldukça yararlanmış ve bazı yerleri ele geçirmişti. Ayrıca Venedik, İtalya'ya yerleşen öbür devletlerin düşmanlığını kazanmıştı. Bu durum karşısında Venedik, 1502'de Türklerle süren uzun savaşa son vermiş ve barış antlaşması imzalamıştı.[15]

Venedik'in İtalya'daki üstün durumunu çekemeyen devletler, Venedik'in Türkler ile dostluk kurduğunu ve Hıristiyanlık aleyhine çalıştığı haberini yaymaya başladılar. Bu dönemde Osmanlı korkusu, İtalya iç politikasında daima rol oynamakta idi. İşte bu koşullar altında Papa'nın Venedik aleyhine kurmak istediği ittifak hızla oluştu. Müttefikler görünüşte Türklere, gerçekte ise Venedik'e karşı Cambrai ittifakını kurdular (1508). Bu ittifaka göre Venedik'in son zamanlarda yaptığı bütün fetihler sahipleri tarafından geri alınıyordu. Hatta Dalmaçya'daki Venedik toprakları Macaristan'a ve Kıbrıs Adası Savoie hanedanına veriliyordu. Kısacası Venedik'in bütün kuvveti yok edilecekti. İttifakı önce İmparator Maximilien, Fransa ve İspanya imzaladı. Papa ve diğer İtalyan devletleri de sonradan buna katıldılar. 1509 baharında Venedik, Papa tarafından aforoz edildi. XII.Louis, kuvvetli ordusu ile Milano'dan hareket etti. Diğer müttefikler gelip Fransız ordusu ile birleşmek için acele etmiyorlardı. Venedik ordusu ile Fransızlar 14 Mayıs'ta Agnadello yakınında karşılaştılar. Savaşı kazanan Fransızlar, Venedik'in karadaki bütün topraklarını ellerine geçirdiler. İmparator Maximilien'in ordusu da istilaya katıldı.

Venedik Dükü, son anda tehdit olarak Türklerle ittifak yapmaktan başka çare kalmadığını bildirmişti. Aslında şimdi bütün İtalya, yabancıların çizmesi altına düştüğünü fark etmişti. Venedik'in bir daha eski hegemonya emellerine kapılmayacağı kesindi. Başta Papa olmak üzere İtalyanların amacı, istilacıları ve ilk önce de Fransızları ülkeden uzaklaştırmaktı. Papa II.Julius, 1510 Şubat'ında Venedik ile yeniden uzlaştı ve Fransızlara karşı müttefik aramaya koyuldu. Sonuçta Fransa İtalya'dan atıldı ve böylece Papa zafer kazanmış oldu. Bu arada II.Julius ölmüştü (Şubat 1513). Yeni Papa, X.Leon Medicilerden seçildi ve selefinin Fransa düşmanlığını devam ettirdi.[16]

[14] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.221-224,502; Soysal, a.g.e., s.5
[15] İnalcık, a.g.e., s.149
[16] İnalcık, a.g.e., s.150-151; Djuvara, a.g.e., s.51

Tarihte büyük bir şöhret yapmış olan papalardan X.Léon, 1513-1517 yıllarında Türklere karşı yeni bir Haçlı Seferi teşebbüsüne girişmişti. X.Léon Fransa Kralı XII.Louis'ye bu seferin başına geçmesini teklif etmişti; fakat XII. Louis'nin Ocak 1515'te ölümü bu işi geciktirdi. Yerine I.François kral olmuştu. Bu genç kral da Haçlı Seferi tekliflerini iyi karşılıyordu. Hatta 1517'de Alman İmparatoruna ve İspanya Kralına Osmanlı Devletini parçalamayı teklif etmişti. Böyle bir sefer Fransızların dinî hislerine uygun olduktan başka, siyasî bir maksadına da yarayabilirdi.[17] Çünkü I.François aynı zamanda Kutsal Roma- Germen (Alman) İmparatoru olmak hevesindeydi. Bu Haçlı seferini âdete pazarlık mevzuu yapmıştı. "Beni İmparator seçerlerse üç yıl içinde ya İstanbul'u fetheder veya bu uğurda ölürüm" diyordu. Fakat diğer Avrupa hükümdarlarını dışarıda bırakan I.François'nın bu projesini Papa iyi bulmamıştı. Papa X.Léon, Kutsal İttifak (Saint-Ligue) peşinde idi. Diğer taraftan 1519'da Alman İmparatorluğu'na Şarlken seçildiğinden, I.François bundan olumsuz etkilenmiş, böylece Papa'nın bu projesi sonuçsuz kalmıştı. Artık, I.François yeni Alman İmparatoru ile mücadelelere girişeceğinden Türklere karşı politikasını tamamen değiştirmeye karar verecekti. Nitekim yeni Fransa kralı I.François ile de Türk-Fransız ilişkileri bundan sonra yeni ve farklı bir döneme girmiştir.[18]

3. XVI. Yüzyılın İlk Yarısında Genel Durum

1453'te İstanbul'un fethi, (başta Venedik ve Ceneviz olmak üzere) İtalyan kent-devletlerinin Doğu Akdeniz'deki üstünlüğüne son verdi. XV. yüzyılın sonuna gelindiğinde ise, Venedik Ege'deki hemen hemen tüm topraklarını yitirdi. Ancak, bu gelişmelerin son derece önemli ve uzun süreli bir başka sonucu oldu. Avrupa kâşif, tüccar, misyoner ve askerlerinin dikkati Akdeniz dışına çevrildi. Böylece, yeryüzünün tüm Okyanusları zamanla, Avrupa'nın denizaşırı genişlemesinin yolları haline geldi. XV. yüzyılın sonu ile XVI. yüzyılın başından itibaren gerçekleşen büyük coğrafi keşifler Avrupa'ya zenginlik ve yeni deney alanları kazandırdı. Floransa, Venedik, Portekiz, Hollanda ve İngiltere gibi küçük kent-devletlerinde ya da metropollerde doğmuş olan Rönesans kültürü de Kuzey Avrupa kentlerine kadar genişledi.[19] Ayrıca, Avrupa insanının din alanındaki düşüncelerinde ortaya çıkan değişiklikler (Dinî Reform), daha sonraki yüzyılların siyasî tarihi üzerinde çok önemli etkide bulundu. Amaçları, tahta bağlı ulusal kiliselerin kurulması olan İngiltere, İskoçya, İsveç, Norveç, Danimarka, Kuzey Almanya ve Bohemya monarkları Roma Kilisesi'nden ayrılarak, dini denetimleri altına aldılar. İngiltere'de Anglikan Kilisesi, Almanya'da ise Martin Luther'in (ö.1546) önderliğinde Protestanlık ortaya çıktı. Bu gelişmeler karşısında Kutsal Roma-Germen İmparatoru olan ve Habsburglar'dan gelen Şarlken doğal olarak Katolik kaldı. Çünkü, Kutsal İmparatorluğun ancak Katolik dünyasında bir anlamı kalmıştı. Bu hareketlerin önemli siyasî sonuçları oldu. Almanya'da bir grup Protestan prens ve kent-devletleri aralarında bir birlik kurarak, Katolik Kutsal Roma İmparatoru'na karşı savaşmaya başladılar. Fransa Kralı I.François bile, iyi bir Katolik olmasına rağmen, bu Protestan birliğini destekledi.

Siyasî çıkarlar, dinî çıkarların üstüne çıkmıştı. I.François, Habsburgların "evrensel monarşisi"ne karşı Avrupa güç dengesini sağlamak için, Protestan Alman prenslikleriyle ve hatta Müslüman Osmanlı devletiyle ittifaklar kurmaktan çekinmeyecektir.

Dış politikasını, ister dinî olsun, ister siyasî, Almanya'nın bölünmüşlüğünün sürdürülmesi üzerine kurmuş olan Katolik Fransa'nın desteğiyle Protestan Alman prensleri, İmparator Şarlken ve Katolik kalan prensliklere karşı 1546 yılında başlattıkları savaşı, 1555 yılında zaferle bitirdiler. Aynı tarihli Augsburg Barışı ise Protestanlık davasının başarısını simgelemektedir.

[17] Charrière, a.g.e., c.I, s.CXXX-CXXXV, 1-110; Soysal, a.g.e., s.5
[18] Soysal, a.g.e., s.5; İnalcık, a.g.e., s.151
[19] Oral Sander, *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*, Ankara 2011, s.83; Ternon, a.g.e., s.31

Avrupa kıtasında bu mücadeleler devam ederken, Rönesans ile Reformasyon arasındaki karşılıklı etkileşim, Avrupa insanının yaratıcılık potansiyelini artırmış, kısaca Avrupa'nın entelektüel ve manevi enerjisini yükseltmiştir.[20]

Aynı zamanda büyük coğrafî keşiflerin Avrupa'nın gelişim sürecinde önemli etkileri görülmüştür. Aslında Avrupalıları denizaşırı keşifler düşüncesine daha XI. yüzyılda Haçlı Seferleri alıştırmıştı. Portekiz ve İspanyollar, yüzyıllardan beri Müslüman dünya ile mücadeleye girmişlerdi ve şimdi daha da ileriye gitmeye hazırdılar. Avrupa artık militan, iyi örgütlenmiş, silahlanmış ve saldırgandı. Ayrıca iyi eğitilmişlerdi. Matbaanın kurulmasından sonra yeryüzü hakkında bilgiye ve global bir bakış açısına sahip olmuşlardı. Avrupa büyük bir imparatorluk değildi, fakat Avrupa'da özellikle Portekiz, İspanya, Fransa ve İngiltere monarşileri, yönettikleri halkın güçlü siyasî bağlılığını elde etmişlerdi.[21]

Yeni Dünya'nın keşfi ve kara ulaşımı yerine deniz ulaşımı döneminin başlamasıyla Avrupa kıtası, Amerika, Afrika ve Asya'nın erişebildiği bir "dünya merkezi" haline dönüşmüştü.[22] Osmanlı İmparatorluğu ise, XVI. yüzyılda Avrupalı donanmaların tek başlarına savaşmayı göze alamadıkları bir deniz gücü haline gelmişti.[23] Söz konusu yüzyılda Avrupa'da dört devlet; Kanûni Sultan Süleyman idaresindeki Osmanlı İmparatorluğu, Habsburg hanedanına mensup Şarlken'in Kutsal Roma-Germen İmparatorluğu, I.François yönetimindeki Fransa krallığı ve VIII.Henry'in idaresindeki İngiltere krallığı güçlerini artırıp, egemenlik alanlarını genişletmek ve dünyaya hâkim olmak için birbirleriyle kıyasıya mücadele içindeydiler.[24] Bütün bunlara rağmen unutulmaması gereken bir husus ise; Kanunî Sultan Süleyman'ın dinin hayata hâkim olduğu bir devirde yaşamasıdır. XVI. yüzyılda hem Doğu, hem Batı'da her söz ve işin din yahut Allah adına yapılması bir âdet olmuştu. Ne hükümdarlar, ne devlet adamları, ne müellif ve şairler ve ne de tarihçiler, dinlerin nüfuzundan henüz kurtulamamışlardır.[25]

4. Şarlken'in İmparator Seçilmesi (1519) ve I.François ile Mücadelesi

Osmanlı Padişahı Kanunî Sultan Süleyman, "Eğer Şarlken bizimle musalaha ederse yalnız o vakit imparator olacaktır; zira Fransa'ya, İngiltere krallarına, Papa'ya, Protestanlara biz onu o sıfatla tanıtacağız" demekteydi.[26] Fakat imparator olmak için I.François ile Şarlken kıyasıya bir mücadeleye girişmişlerdi.

1515 yılında tahta çıkan I.François kendisinden önceki krallar gibi Milano üzerinde veraset iddiasında bulunuyordu. Milano'yu istila için Lyon'da büyük bir ordu topladı. Alpler'i aşan Fransızlar 1516'da Milano'ya girdiler (Marignan zaferi).[27]

Fransızların müttefiki Venedikliler de bu zaferden paylarını almıştı. Durumun ciddi olduğunu fark eden Papa X.Leon, siyasetini birdenbire değiştirerek Fransızları tebrik etmeye koştu. Papa, Bologna'ya giderek Kralı kabul etti ve Fransız Kilisesi ile Papalık arasındaki ilişkileri düzenleyen Concordato'yu imzaladı. Papa eski müttefiki İspanya kralına yazdığı mektupta, Fransa kralını Türklere karşı sefere hazırlanan bir Haçlı kahramanı gibi tanımlıyor, bütün eski müttefiklerini Türklere karşı onunla birleşmeye çağırıyordu. Papa, eski müttefiklerinden ayrılmıştı. Bu sefer İmparator Maximilien harekete geçti ve Fransızları Milano'dan atmaya çalıştı.

[20] Sander, a.g.e., s.86-87
[21] Sander, a.g.e., s.88-89
[22] Sander, a.g.e., s.92
[23] İdris Bostan, *Beylikten İmparatorluğa Osmanlı Denizciliği*, İstanbul 2007, s.13-31
[24] Ternon, a.g.e., s. 48, Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerrannéen à l'époque de Philippe II,* c.II, s.16; Djuvara, a.g.e., s.57
[25] Asrar, a.g.e., s.56
[26] Hammer, a.g.e., c.V, s.137
[27] İnalcık, a.g.e., s.152; Lavisse, a.g.e., c.V/1, s.117

Bu sırada Aragon kralı Katolik Ferdinand'ın ölümü (1516) bütün anlaşmazlıkların çözümü için elverişli bir durum meydana getirdi. Ferdinand ölürken Flandre Meclisi'nin arzusu üzerine torunu Şarlken'i sahibi olduğu bütün ülkelerin vârisi göstermişti. Fransız politikası, Maximilien'e karşı koyması için Şarlken'e iyi davrandı. Noyon'da yeni kral ile bir antlaşma imzalandı (16 Ağustos 1516). Bu antlaşmaya göre İspanya kralı ve İmparator, Milano'yu Fransa'ya, Fransa kralı da Napoli Krallığı'nı İspanya'ya bırakıyordu. Aynı antlaşmaya göre yeni İspanya kralı, Fransa kralının kızı Louise ile evlenecek ve Napoli'yi onun çeyizi olarak alacaktı. İtalya dış devletler arasında paylaşılmıştı. Bu antlaşma esnasında Avrupa'nın üç büyük hükümdarı özellikle Türklere karşı yapılacak seferden söz etmişlerdir.[28]

I.François parlak Marignan zaferi ile Hıristiyan dünyasının en kuvvetli hükümdarı olarak görünüyordu. O, Türklere karşı bütün Avrupa kuvvetlerinin başına geçerek imparator olmayı hayal ediyordu. Hatta üç yıl içinde Türkleri İstanbul'dan ve Avrupa'dan kovacağını ilan etmekteydi. Fakat öbür taraftan Şarlken de aynı şeyi düşünüyordu. O, büyük bir mirasa konarak Avrupa'nın en kuvvetli hükümdarı haline gelmişti: Büyükannesi Marie de Bourgogne tarafından Pays-Bas (bugünkü Belçika ve Hollanda) ve Fransa'nın doğusunda Bourgogne dukalarına ait olan Franche-Comté Kontluğu'nu, annesi Jeanne tarafından Kastilya tacını ve Amerikan kolonilerini, büyükbabası Katolik Ferdinand tarafından Aragon Krallığı ve onun İtalya'daki ülkelerini miras almıştı. İmparator Maximilien dedesi olduğundan Avusturya'yı da alıyordu. 1519'da Maximilien'in ölümü üzerine aynı zamanda imparatorluk için adaylığını koymuştu.

Karşılıklı evlilikler sonucunda Habsburglar, İspanya'ya yerleşmiş ve bu ülke dünya egemenliğine aday büyük bir imparatorluk haline gelivermişti. Şarlken, Bourgogne ve Kastilya'dan sonra Aragon'a da sahip olmuştu. Onun şahsında bu iki İspanyol Krallığı artık tek bir krallıkta birleşiyordu. Fakat Şarlken, İspanyollara yabancı bir kral gibi geliyordu. Çünkü İspanyolca bilmiyor, yalnız Fransızca, biraz da Flamanca biliyordu.

Şarlken, Hollanda'da yetiştiği için kendisini öncelikle Bourgogne dukalarının mirasçısı gibi hissediyor ve onların mirasını Fransa kralından tamamıyla kurtarmayı düşünüyordu. Öte yandan imparatorluk seçimi mücadelesi daha Maximilien hayattayken 1517'de başlamıştı. Maximilien Alman milletine yaptığı bir duyuru ile kendi sağlığında torunu Şarlken'i "Romalılar Kralı", yani imparator adayı ilan etmek istedi. Onu tam bir Alman olarak sunuyor, Türklere karşı onun Almanya'yı savunacağını ve yemin ettiği Haçlı seferini onun gerçekleştireceğine inanıyordu. Halbuki I.François da buna karşı imparatorluk tacı için propagandaya girişmişti. Charlemagne'dan sonra Kudüs'ü Türklerin elinden alacak tek kral olduğunu ilan ediyordu. Türklere karşı Haçlı tasarısı, imparatorluk tacı için başlıca propaganda konusu idi. Başta İngiltere kralı olmak üzere başka adaylar da vardı. Fakat seçim Şarlken ile I.François arasında mücadeleye sahne oldu.

İmparatorluk seçiminde Alman tarihçilerine göre Alman elektörlerin oylarını Şarlken'e vermeleri, I.François gibi yabancı bir hükümdarın idaresi altına girmemek gibi millî bir düşünceyle olmuştur. Fransız tarihçileri ise, bu seçimin, elektörlere söz verilen paralar sonucunda rüşvet ile ve seçim sırasında Frankfurt şehri yakınına gelen bir ordunun baskısı altında yapıldığını ifade etmektedirler. Gerçekten, her iki taraf da elektörleri kendi safına çekmek için rüşvet kullanmışlardır. Fransa kralı bu bakımdan daha uygun durumdaydı, zengindi. Buna karşılık Şarlken büyük banker ailesinin, Fuggerler'in yardımını temin etmiş ve seçimden sonra ödenmek üzere bunların imzası ile birçok senet vermişti.

Avrupa tarihinin geleceğini belirleyecek seçim işte bu koşulların etkisiyle yapıldı ve Şarlken imparator seçildi (23 Haziran 1519). Seçimde Mayans elektörünün sözleri seçimler

[28] İnalcık, a.g.e., s.153; Djuvara, a.g.e., s.62

üzerinde büyük etki yaptı. O, Şarlken'i Türklere karşı direnebilecek tek kuvvetli Alman hükümdarı olarak gösteriyordu ve I.François'nın Almanya'da, Fransa'da olduğu gibi baskıcı bir yönetim kuracağını öne sürüyordu. Bir Fransız tarihçisinin dediği gibi, "Türk istilası korkusu ve Alman prenslerinin özerklik arzuları" Şarlken'in seçiminde asıl rolü oynamıştır. Şarlken, Türklere karşı giriştiği savaşlarda bu ümidi doğrulamıştır. [29]

Şarlken'in imparator seçilmesi Fransa için kötü sonuçlara yol açmıştı. Fransa, en büyük rakibi tarafından sarılmış durumdaydı. Fransa'nın, İtalya savaşlarının birinci aşamasında düşmanı olan iki büyük kuvvet, yani İspanya ve Avusturya, şimdi bir elde toplanmış, üstelik Şarlken, Bourbon dukalarının vârisi sıfatıyla Fransa'dan çekinmeden toprak talebinde bulunuyor ve imparator olarak bütün Avrupa'da egemenlik kurup Fransa kralını ikinci derecede bir hükümdar konumuna indirmek istiyordu. Böylece Şarlken'in imparator seçilmesiyle Fransa için yepyeni bir durum doğmuş oldu.

Artık İtalya'da Milano ve Napoli'yi elde tutmak değil, Fransız krallığının varlığını korumak söz konusuydu. Mücadele er geç patlak verecekti. İki taraf da bunu bildiği için, durumlarını kuvvetlendirmek üzere derhal siyasî faaliyete geçtiler. Bu tarihte Avrupa siyaset sahnesinde, her iki tarafın da kendine doğru çekmeye çalıştığı önemli bir kuvvet olarak İngiltere vardı. Şarlken, imparatorluk tacını giymek için İspanya'dan Almanya'ya denizden geçerken İngiltere'de, Dover'da İngiliz kralı ile görüşme yaptı. 1520 Yazında İngiliz kralı VIII.Henry, Şarlken ile gizlice anlaşmıştı. Bunda, Şarlken'in İngiliz bakanı Kardinal Wolsey'e papalık sözü vermesinin etkili olduğu belirtilmiştir.[30]

Fransa Kralı I.François, imparatora karşı ilk önce İspanya'da Navarre kralı ile Ren üzerinde de bir Alman prensini ayaklandırdı. Fakat bunların hakkından gelen Şarlken, Fransız sınırlarına dayandı. Artık savaş başlamış oluyordu. Şarlken şöyle diyordu: "Kısa bir zamanda ya ben zavallı imparator olacağım yahut François zavallı bir kral olacaktır". Şarlken'in bir ordusu Fransa'nın kuzeyinde saldırırken, başka bir ordusu Milano'dan Fransızları çıkarmayı başardı (Bicoque yenilgisi, 1522). Bu sırada İngilizlerin Şarlken ile açıkça birleşerek Fransa'ya karşı cephe alması, öbür taraftan Bourbon Dukasının düşman ile gizlice anlaşması, Fransa için durumu son derece çetin bir hale getirmişti. Bourbon dukası, Fransa'nın en son kudretli federal prensliğini elinde tutuyordu. O, kral tarafından layık olduğu derecede ödüllendirilmediği düşüncesindeydi. Özellikle, dukalığın gerçek vârisi olan karısı ölünce dukalık arazisi krallığa geçecekti. I.François'nın kendisine karşı güvensizliği ve kendisini parlamentonun önüne çıkarması üzerine, duka Şarlken ile birleşmeye karar verdi. Kralın etkisizleştirilmesiyle Fransa'nın parçalanması üzerine görüşmelere girişti. İngiliz kralı VIII.Henry, Fransa kralı tacını alacaktı. Bourbon dukası ise, Fransa'nın doğusunda ve güneyinde Arles Krallığı'nı elde edecekti. Fakat komployu kralın haber alması üzerine Duka kurtuluşu kaçmakta buldu.[31]

Fransa her taraftan istilaya uğradı: İngilizler, kuzey Fransa'ya Picardie'den girerek ileri kuvvetleri Paris'in 10-15 mil yakınlarına kadar gönderdiler. Pireneler üzerinden de İspanyol kuvvetleri harekete geçti. Kuzey İtalya'dan tamamıyla kovulan Fransızlar Alpler yolu üzerinden istilaya açıldıklarını gördüler. Asıl büyük kuvvet buradan, Bourbon dukasının idaresine geçti. Onun yanında bulunan imparatorun ordusu, Provence eyaletini aştıktan sonra Marsilya'yı kuşattı. Bourbon dukası, buradaki Fransız halkın kendisine yardım edeceğini sanmıştı. Fakat Marsilya şiddetli bir direniş gösterdiği gibi geri çekilen imparatorluk ordusunu, Provence köylüleri geriden vurmaya başladılar. Bozguna uğrayan bu ordunun arkasından I.François, hazırladığı başka bir ordu

[29] İnalcık, a.g.e., s.155; Garnier, a.g.e., s.11-13; Pinon, a.g.e., s.47; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.4; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.322
[30] İnalcık, a.g.e., s.197; J.Pirenne, a.g.e., c.I, s.477-478
[31] İnalcık, a.g.e., s.198

ile Kuzey İtalya'ya girdi. Yeni Papa VII.Clement, Floransa'yı I.François'nın himayesine verdi. Venedik, Fransız kralı ile birleşti. I.François şimdilik durumu kurtarmış görünüyordu. Milano, kapılarını tekrar ona açtı. İmparatorun kuvvetleri, Milano Dukalığı'nın doğusunda yer alan kalelere çekilmişti.[32]

5. Pavia Savaşı, I.François'nın Esir Düşmesi ve Fransızların Türklerden İlk Yardım Talebi (1525)

Şarlken ile mücadelesini sürdüren I.François, Pavia (Pavie) üzerine yürüyerek buradaki kaleyi kuşattı. Ordusu, dört ay boyunca şiddetli bir direniş ile karşılaştı. Şiddetli bir savaş sonunda kralın kendisi de çarpışarak esir düştü (24 Şubat 1525), Madrid'e sevk edilip "Alcazar (al-Kasr)" şatosuna kapatıldı. I.François bu felaketi annesine yazdığı bir mektupta şöyle özetlemekteydi: "Her şey gitti, yalnız onurum ve hayatım kurtulmuştur". Fransa, yas ve üzüntüye boğuldu. Ardından I.François'nın annesi Louise de Savoie, nâib olarak krallığın başına geçti.[33]

I.François, Madrid'de mahpus yatarken annesi Louise, Fransa'ya her taraftan müttefikler aramaktaydı. Çok geçmeden İngiliz kralını ve Osmanlı sultanını müttefik yapmayı başardı. İngiliz kralı VIII.Henry Pavia zaferini, müttefikinin bir zaferi olarak Londra'da kutlarken, öbür taraftan Fransız elçileri ile görüşmelerde bulunuyordu. Şarlken'in ezici üstünlüğü ileride İngiltere krallığı için de tehlike olabilirdi. VIII.Henry, Avrupa kıtasında tam egemenliği eline geçiren üstün bir hükümdarın meydana çıkmaması düşüncesiyle kurulan "İngiliz Denge Siyaseti"ni ilk kez uyguladı. İngiltere, kuvvetlenen Şarlken'i terk ederek zayıfın tarafına geçti. "Kimi savunursam o hâkimdir" sözüne uygun hareket ediyordu. Bu "Denge Siyaseti", İngiltere'ye Avrupa politikasında büyük bir önem kazandırıyordu.[34]

I.François, daha hapiste iken, Kraliyet Naibi olan annesi Louise de Savoie, Chancelier Duprat'nın[35] telkinlerine uyarak, diğer bazı Avrupa hükümdarları arasında Kanunî Sultan Süleyman nezdine de bir elçi gönderdi. Elçi, Padişah'tan I.François ile ittifak edip, Şarlken'in Avrupa'da iki taraf için de tehlike arzeden hâkimiyetini kırmasını temine memurdu.

Comte Jean Franjipani'den önce İstanbul'a gönderilen ve ismi meçhul kalan bu Fransız elçisi ile maiyetinin Bosna Paşası tarafından öldürüldüğü[36] yolunda iddialar mevcut olduğu gibi, gizli tutulmasına rağmen değerli hediyelerle gelen bu elçiyi Bosna Sancağı hududunda maiyetiyle birlikte Nemçelilerin öldürdüklerini söyleyenler de vardır.[37] Ancak elçinin beraberinde getirdiği mektup ile pek kıymetli bir yakut yüzük bulunarak İstanbul'a yollanmış ve bu yüzüğü sonradan Vezir-i âzam İbrahim Paşa altmış bin dukaya almıştır.[38] Bununla birlikte Osmanlı Padişahına hitaben yazılan mektup İstanbul'a gelmişti. Louise de Savoie bu mektubunda, gayet acıklı bir ifade ile, esir edilen oğlunun çok fena muamele gördüğünü söyleyerek, hapisten kurtarılması için "Büyük İmparator" Kanunî Süleyman'dan yardım rica ediyordu. Kanunî hem teessür, hem de, Fransızların bu müracaatını bir büyüğe "iltica", "sığınma" veya "dehalet- korunma" sayarak gurur duymaktaydı.[39]

---

[32] İnalcık, a.g.e., s.200

[33] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.502; M.Tayyib Gökbilgin, *Kanuni Sultan Süleyman*, İstanbul 1992, s.30-34; Ziya Kazıcı, "*Osmanlı Devleti ve Medeniyeti",* Siyasi-Dinî-Kültürel-Sosyal İslam Tarihi, İstanbul 1995, c.XI, s.275-276; Garnier, a.g.e., s.13; De Saint-Priest, a.g.e., s.30; De Testa, a.g.e., c.I, s.3; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.32,37; İgnace Dalle, *Un Européen chez les Turcs Auger Ghiselin de Busbecq (1521-1591)*, Paris 2008, s.20; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, s.323

[34] İnalcık, a.g.e., s.200

[35] Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, s.324

[36] Garnier, a.g.e., s.14

[37] Hayrullah Efendi, *Devlet-i Osmaniye Tarihi*, c.XI, s.229

[38] Hammer, c.V, s.137; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.503.

[39] Soysal, a.g.e., s.6

Aslında Pavia zaferi ve Fransa kralı I.François'yı esir alması Şarlken'i birden bire Avrupa'da en hâkim mevkie çıkarmıştı. Şarlken'in bu üstünlüğüne karşı Alman ve İtalya'daki prensler ses çıkaracak durumda değillerdi. Bu durumda Şalken'in I.François'ya galebesiyle bozulmuş olan Avrupa dengesinin yeniden tesisi için Osmanlıların Avrupa işlerine müdahaleleri zaruri görülmüştü.[40]

Yönetiminin başlangıcında seleflerine göre daha ateşli bir Türk muhalifi olan I.François büyük bir değişiklikle muhalifi olan Kanunî ile ittifak kuruyordu. Bu ittifak daha sonraları kırılmalar, krizler yaşamış olsa da asla kopmadı ve Fransız diplomasisinde Avrupalı güçler arasındaki dengeyi kurmada en önemli bir etmen olarak kendini gösterdi. Bu ittifakla, (dostluk değil) Fransa'nın İslâm ile olan ilişkisi hangi noktaya kadar değişim gösterdi, Fransa düşmanının safına mı geçti, yoksa Şarlken'in rakibi I.François'yı suçlaması gibi Hıristiyanlığı rencide mi etti? gibi sorulara cevap aranıyordu.[41]

Gerçekte reealist politikalar iki tarafı birbirine yaklaştırmıştı. Özellikle Fransa düşmanlarına karşı Osmanlıyı denge unsuru olarak görmeye başlamıştı. Gerçekten I.François, Şarlken'e karşı mücadelesinde önce Avrupa'daki Hıristiyan devletlerle ittifak kurmayı denemişti. Polonya ve Macaristan'a gönderdiği elçilerden olumlu sonuç alamamıştı.

Kanunî ise, Şarlken'e karşı Fransa'yı himaye kararı almıştı. Bu vesileyle Avrupa'yı ortadan ikiye bölme imkânını elde edecek ve Türk hâkimiyetini bütün cihana göstermiş olacaktı. Nitekim I.François hapisten kurtularak Fransız tahtına yeniden oturdu. Kanunî'nin 1532 Alman seferinde Şarlken mağlup oldu. Ancak, Osmanlı'nın Avrupa'nın dâhili meselelerine bu derece nüfuz etmesi karşısında Avusturya da Osmanlı ile mücadele içinde olan Safevî İran'la yakınlaşmayı uygun gördü. XVI. yüzyılda Kanunî'nin saltanatından itibaren Osmanlı Devleti Avrupa'ya dışarıdan savaş açan bir devlet ötesine giderek Avrupa iç işlerine müdahale eden bir güç haline geldi.[42]

6. İstanbul'a Gelen İlk Fransız Elçisi Comte De Jean Frangipani (1515) ve Türklerin Mohaç Zaferi (1526)

1515 Aralık ayında, hâlâ hapiste bulunan I.François'nın Kanunî'ye yazdığı bir mektubu taşıyan Macar asıllı Comte Jean Frangipani Fransız elçisi olarak İstanbul'a geldi. Adeta yalvaran bir ifade ile kaleme alınmış olan ve Fransız tarihçilerince çok mütevazi (très humble) diye vasıflandırılan bu mektubunda I.François, Sultan Süleyman'dan Şarlken'e karşı Macaristan üzerine yürüyerek onu mağlup etmesini ve kendisini böylece müşkülden kurtarmasını rica ediyordu. Frangipani'nin bu elçiliği mutaassıp Hıristiyan âleminden gizlenmişti.[43] Ayrıca elçi, Padişah'a, Şarlken'in Avrupa'da artan nüfuzuna iki devletin birlikte karşı koyması gereğinden bahsetmişti. Kanunî, büyük ve parlak bir merasimle kabul ettiği bu ilk Fransız elçisine, merak etmemelerini, istediklerini yapacağını söylemiş ve 15 Şubat 1526 tarihinde I.François'ya yazdığı dostça, fakat azametli cevapta, onu teselli ederek, "gönlünü hoş tutmasını" ifade ve elçiye şifahen yaptığı vaatleri yerine getireceğini teyit etmişti. Frangipani, senenin ortalarına doğru Fransa'ya dönmüştü. Türk Fransız manevî dostluğunun temelini atan bu ilk görüşme, Müslüman-Türklere karşı Haçlı Seferi teşebbüslerine büyük bir darbe indirmiştir.[44]

Hayrullah Efendi Tarihi'nin kaydına göre;[45] I.François'nın annesiyle kendisi tarafından Kanunî'ye gönderilmiş olan iki mektup tercümesi vardır; bu mektubun birincisinde valide Kraliçe,

[40] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.504; Pinon, a.g.e., s.38-39,61
[41] Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.321
[42] İpşirli, a.g.e., s.20
[43] Asrar, a.g.e., s.63; Soysal, a.g.e., s.6; André Clot, *Soliman le Magnifique*, Fayard, 1983, s.172; İ.Dalle, a.g.e., s.102
[44] Soysal, a.g.e., s.6
[45] Hayrullah Efendi, a.g.e., c.XI, s.229

oğlunun esaret ve hapsinden bahs ile "…İspanya Kralı Şarlken oğlum Fransuva'yı (I.François) Pavie muharebesinde tutup haps eyledi ve şimdiye kadar oğlumun halâsını Şarl'ın insaniyetine bırakmış idim, hâlbuki me'mulümüz olan insaniyeti icra etmedikten başka oğlumun hakkında hakaret dahi etmektedir; imdi âlemin musaddakı olan azamet ve şanınız ile oğlumu, düşmanımızın pençe-i kahrından halâs ile ibrâz-ı übbehet (büyüklük gösterme) buyurmanızı bilhassa zâtı şahanenizden niyaz ederim" demektedir.

I.François'nın mektubunda ise: "…Dünyanın cihât-ı ma'muresinden birçok ülke ve bilâdın (memleket) hâkim ve padişahı ve bil cümle mazlumların dâd-hâh-ı (adalet isteyen) olan sultan-ı muazzam ve hakan-ı mufahham (itibarlı) hazretlerine arz ma fi'l-bal (isteği) budur ki; Macaristan kralı birinci Ferdinand'ın üzerine hücum ittiğinizde biz dahi himmet ve inayetinizle hapisten halâs olup İspanya kralı Şarlken'in üzerine hücum idup öcümüzü merkumdan alırız ve siz ki şehinşah celilü'-şân'sınız mumai ileyhin hakkından gelmeye inayet buyurulduğu halde bundan böyle bend-i ni'met-nişânınız olduğumuza iştibah buyurulmaya…" Bu mektupları getiren Jean Frangipani'ye bir takım hediyeler ihsan olundu. Bu ana kadar yabancı elçilere böylesine, bu mertebede bir iltifat gösterilmemişti.[46] Valide Kraliçenin bu mektubu aynı mealde olarak Hammer Tarihi'nde de zikredilmektedir.[47]

Fransa Kralı I.François esaretten kurtulur kurtulmaz, 1526 Nisan'ında Kanunî'ye bir mektupla teşekkür etmiştir.[48] Henüz iki taraf arasında yazılı bir anlaşma yoktur. Hatta Frangipani resmen Elçi sıfatını bile almamış, bilâkis vazifesi mutaassıp Hıristiyan âleminden gizlenmiştir. Bu sıralarda Kanunî, Macaristan'a yeni bir sefer-i hümâyun hazırladı. Esasen Belgrad'ın fethi ile neticelenen 1521 ilk Macar seferinden sonra Macar kralı II.Louis (Layoş) ile henüz barış yapılmamıştı. Üstelik Louis, Eflâk ve Boğdan'da Türkler aleyhinde tahrikâtta bulunuyordu. Kendisi Şarlken'in kız kardeşi ile evli olduğundan onun nüfuzuna tâbi idi. Dolayısıyla Kanunî'nin, aslında Türk menfaatlerine de uygun düşecek olan bu seferi, Fransa kralının talebi üzerine çabuklaştırılmış olması pek muhtemeldir. Nitekim sefer yapıldı ve 26 Ağustos 1526'da Mohaç Zaferi[49] kazanıldı. Padişah 11 Eylül'de Budin'e girmiş, Macaristan feth olunmuş, Kral Louis de vâris bırakmadan bu arada ölmüştür.

Macarlar, Ferdinand'ın hükümdarlığını kabul etmeyerek Türk himayesi altında Jan Zapolya'yı kral seçmişlerdi; Türkler, Avusturya'nın ta kalbine kadar gelmişler, Avusturya'yı tam göğsünden vurmaya hazırlanıyorlardı. Bu değişiklikler, Şarlken'in üstün durumunu sarsmıştı. Osmanlılar, İmparatorun karşısına büyük bir rakip olarak çıkmış bulunuyordu[50].

Artık İmparator Şarlken'in doğuda endişeleri artmış olduğundan, Fransa Kralı I.François, biraz nefes almıştı. Fakat bu yeni Türk hamlesi de Avrupa'da büyük bir heyecan meydana getirmiş, Fransa Kralı I.François Avrupa'da Hıristiyanlığa ihanetle suçlandırılmaya başlanmıştı. I.François da kendisini bu Türk istilası ile ilgisiz göstermek maksadıyla geniş bir diplomasi faaliyetine geçmiş; hatta bu sırada Papalık, İngiltere ve Venedik'in Fransa'ya yaklaşmasından kuvvet alarak, Türklerle ilişkisini inkâra kadar gitmiştir.[51]

---

[46] Hayrullah Efendi, a.g.e., c.XI, s.230

[47] Hammer, c.V, s.134; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.503

[48] Charrière, c.I, s.119-120; Testa (Baron de), *Recueil des Traités de la Porte Otomane*, c.I, Paris 1864, s.3,6

[49] Lütfi Paşa, a.g.e., s.319,325,329; Kemal Paşazâde, *Tevârih-i Âl-i Osman* (X Defter), s.191-232; Feridun Bey, Münşeât, c.I, s.546-551; Hammer, c.V, s.3-68; Gökbilgin, a.g.e., s.31-43; Garnier, a.g.e., s.12-14; Ternon, a.g.e., s.47; Kunt, a.g.e., s.120; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.523-524; Peçevi, a.g.e., c.I, s.66,76; Kazıcı, a.g.e., s.275-283; Asrar, a.g.e., s.64; İ.Dalle, a.g.e., s.95

[50] İnalcık, a.g.e., s.201

[51] Soysal, a.g.e., s.7

Şarlken ise Mohaç mağlubiyetinin Fransa kralının tahriki neticesinde vukua geldiğini tahmin ile Hıristiyan bir kralın müşrik olan Türklerle ittifakından bahisle mutaassıp Katolik âlemini I.François aleyhine hareket ettirmeye çalışıyordu. Bu propagandadan çok korkarak Türklerle ittifakını saklamaya mecbur olan Fransa kralı, bütün bu felaketlerin müsebbibinin Şarlken olduğunu söyledikten sonra; "Eğer İmparator arzu etseydi, Türkleri geri püskürtürdük" diye aleyhine yapılan propagandalara mukabele ediyordu.[52]

7. Kanunî Sultan Süleyman'ın I. François'ya Gönderdiği Mektup

Kanunî, I.François'ya gönderdiği Ocak 1526 (932 Rebiulâhır) tarihli mektubunda; "…Ben ki; Sultanlar Sultanı, Hakanlar Hakanı, Hükümdarlara taç veren, ALLAH'ın yeryüzündeki gölgesi, Akdeniz'in ve Karadeniz'in ve Rumeli'nin ve Anadolu'nun ve Karaman'ın ve Rum'un ve Dulkadir Vilayeti'nin ve Diyarbakır'ın ve Kürdistan ve Azerbaycan'ın ve Şam'ın ve Halep'in ve Mısır'ın ve Mekke ve Medine'nin ve Kudüs'ün ve Bütün Arap diyarının ve Yemen'in ve daha nice memleketlerin ki, yüce atalarımızın ezici kuvvetleriyle fethettikleri ve benim dâhi ateş saçan zafer kılıcımla fetheylediğim nice diyarın Sultanı ve Padişahı Sultan Bayezid Han'ın torunu, Sultan Selim Han oğlu Sultan Süleyman Han'ım. Sen ki; Françe vilayetinin Kralı Fransuva'sın (Françeskosun- François). Hükümdarların sığındığı kapıma adamın Frankipan ile mektup gönderip, memleketinizin düşman istilâsına uğradığını, hâlen hapiste olduğunuzu bildirip, kurtulmanız hususunda bu taraftan yardım ve medet istida etmişsiniz (istemişsiniz).

Her ne ki demiş iseniz dünyayı idare eden tahtımızın ayaklarına arz olunmuştur. Her şeyden haberdar oldum. Padişahların mağlup olması ve hapsolması tuhaf değildir. Gönlünüzü hoş tutup, hatırınızı incitmeyiniz. Böyle bir durumda atalarımız düşmanları mağlup etmek ve ülkeler fethetmek için seferden geri kalmamışlardır. Biz dahi onların yolundan yürüyüp, her zaman memleketler ve kuvvetli kaleler fetheylemekteyiz. Gece gündüz daima atımız eyerlenmiş ve kılıcımız kuşanılmıştır. Allah hayırlar müyesser eyleyip meşiyyet ve irâdâtı neye müteallik olmuş ise vücuda gele. (Allah hayırlar versin ve iradesi neyse o olsun.) Bunun dışındaki vaziyet ve haberleri adamınızdan sorup öğrenesiniz. Böyle bilesiniz.[53]

Hâlbuki, I.François, zaman zaman Osmanlılara karşı ikiyüzlü bir siyaset izlemekten geri kalmadığı gibi Katolik âleminin tepkisinden çekiniyor, münasebetleri gizlice sürdürmeyi yeğliyordu.

8. Antoine de Rinçon'un İlk Elçiliği (1528) ve Birinci Viyana Kuşatması (1529)

I.François, hapisten çıkabilmek için Madrid'de İmparator Şarlken ile de bir barış antlaşmasının koşullarını görüşüyordu. Şarlken, dedesine ait olan Bourgogne'nın kendisine bırakılmasını şart koşuyordu ve bunda ısrarlı idi. I.François, buna razı olmaktansa esarette kalmayı tercih ettiğini söyledi, fakat bunun bir yararı olmadı. Bourgogne'nın teslim olması koşuluyla özgürlüğüne kavuşan ve Fransa'ya dönen (14 Ocak 1526) Kral, esaret halinde kabul ettiği Bourgogne'nın bırakılması koşulunu geçersiz saydı. Bourgogne'dan gelen temsilciler de imparatorluğun temsilcisi önünde eyaletlerinin Fransız tacından ayrılmaz olduğunu ifade ettiler. Zaten, Louise de Savoie, savaşı çıkarlar sağlayarak hazırlamış bulunuyordu. Fransa'nın

[52] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.505

[53] Ahmed Cevdet Paşa, *Tarih-i Cevdet*, Üçdal Neşriyat, İstanbul 1966, c.I, s.464-467; Joseph de Hammer, *Histoire de l'Empire ottoman*, trad. J.-J. Hellert, Parent-Desbarres,1836, t. V, p.151-152; Gilles Veinstein, *Une nouvelle toile de fond: l'avancée ottomane en Europe,* s.324

Kanuni'nin bir döneme damgasını vuran I.Fransuva'ya gönderdiği mektup, Paris'teki Fransa Milli Kütüphanesi'nin (BNF) en değerli eserleri arasındadır. Kütüphanenin el yazmaları bölümünde saklanan, 167,5 santim uzunluğunda ve 35 santim genişliğinde parşömen kağıda yazılan mektup, 15 satırdan oluşuyor. Altın süslemeli padişah tuğrasının yanı sıra mektupta yer yer altınla yazılan harfler de dikkati çekiyor. (http://www.sondakika.com/haber/haber-fransizlar-kanuni-nin-mektubuna-gozleri-gibi-4901118/

emellerinden korkmayan, fakat Şarlken'in çizmeleri altına düşen İtalya devletleri de Papa etrafında bir birlik oluşturdular. Fransa ile birlikte hareket ettiler ve İtalya'yı özgürlüğüne kavuşturmaya karar verdiler. 1526 yılında hemen bütün Avrupa, Şarlken'in ezici üstünlüğü önünde bir kurtuluş ümidi ile çırpınıyordu.[54]

Fransa kralı Pavia'daki esaretten sonra artık Şarlken'in karşısına doğrudan kendi ordusu ile çıkmaktan kaçınıyor ve gevşek davranıyordu. Daha doğrusu, diplomasi ile rakibine darbe vurmayı tercih ediyordu. Ferdinand rakibi Türklerin korumasında olan Macar kralı Zapolya ve Bohemya tacını arzulayan Bavyera dukası ile 20 yıllık bir ittifak yaptı. İtalya'da halk, Şarlken'in karşısındaydı. İtalyanlar, Fransa kralının müdahalesini beklemekte ve ona elçiler göndererek harekete geçmesini rica etmekteydiler, Fakat ne Şarlken, ne I.François savaşa girmekte acele etmiyorlardı.[55]

I.François, Şarlken ile imzalamak zorunda kaldığı 1526 Madrid Barışı gereğince, Türklere karşı bir savaşa katılmak taahhüdüne de girmişti. Fakat bu taahhüdün tam zıddına olarak 1527'den itibaren Şarlken ile yeniden harbe tutuşmuştur. Dolayısıyla Türklerden yardım görmeğe ihtiyacı vardı. Bunu temin etmeye 1528 yılında Antoine de Rinçon adında aslen İspanyol olan bir elçiyi memur etmişti.[56]

1522'den beri I.François'nın emrinde Şarlken'e karşı Polonya, Transilvanya ve Macaristan'a bir destek temini için müteaddit siyasî vazifeler gören Rinçon, Türklerin nezdinde de birçok teşebbüslerde bulundu.

I.François, muhtemelen, Rinçon ile Kanunî'ye yolladığı bir mektupta, Kudüs'te camiye dönüştürülen bir kilisenin Hıristiyanlara iadesini rica etmiştir. Sultan Süleyman cevabında, bu teklifi nazik bir ifade ile reddetmiştir. Kanunî 1528 tarihli mektubunda; …söz konusu kilisenin uzun zamandan beri cami olduğunu ve içinde ibadet edildiğini; dolayısıyla böyle bir değişimin dinî kabullere aykırı olduğunu; ayrıca Hıristiyanların kendilerine ait mabetlerinde istedikleri gibi ibadetlerini yapma özgürlüğüne sahip olduklarını…" belirtmiştir[57].

Bu dönemde büyük sıkıntılar içinde bulunan I.François'nın "Hıristiyanların himayesi" yolundaki bu alâkasının zahiri olması, asıl maksadının Türklerden askerî yardım ve Macaristan veraseti işinde manevî destek teminine yönelik olduğu muhtemeldir. Nitekim, Rinçon'un Padişah'tan Macaristan'a yeni bir sefer açılması vaadini elde ettiği anlaşılmaktadır.

Sultan Süleyman esasen yeni bir Macar seferi tasarlamaktadır. Çünkü Şarlken, Macar tahtına kardeşi Ferdinand'ı geçirmek isteyince Jan Zapolya'nın durumu güçleşmiş ve Macaristan bir iç harbe doğru sürüklenmiştir. Dolayısıyla Kanunî, 1529 yılı baharında Türk tarihinde "Gazay-ı Bec" denilen sefere başlamış ve Macaristan yeniden istila edilmiş ve Jan Zapolya Eylülde tahtına oturtulmuştu. Daha sonra Türk ordusu Avusturya topraklarına girip 27 Eylülde Viyana'nın muhasarasına başladığında Avrupa'da heyecan artmıştı. Macaristan'ın da ötesine geçen Türk tehlikesi karşısında Alman prensleri ister istemez İmparator Şarlken'in etrafında toplandı. Şüphesiz Fransa'nın yükü hafiflemişti. Fakat Viyana Kuşatması Şarlken'i Türklere karşı Hıristiyan dayanışmasının bayraktarlığı mevkiine getirmişti.1530 da ağır şartlar altında İmparator ile Cambrai barışını yapan I.François, İtalya'daki emellerinden bir defa daha vazgeçmeğe mecbur olmuştu[58].

---

[54] İnalcık, a.g.e., s.200; De Saint-Priest, a.g.e., s.31; De Testa, a.g.e., c.I, s.4

[55] İnalcık, a.g.e., s.201

[56] Soysal, a.g.e., s.7

[57] Charrière, a.g.e., c.I, s.129-132; De Testa, a.g.e., c.I, s.3; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, s.338

[58] Soysal, a.g.e., s.7; Feridun Emecen, "*Kuruluştan Küçük Kaynarca'ya Osmanlı Siyasi Tarihi*", Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, İstanbul 1994, c.I, s.35; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.530-534; Peçevi, a.g.e., c.I, s.100; Kazıcı, a.g.e., s.284-286; Hammer, c.V, s.87-94; Gökbilgin, a.g.e., s.53-57; Yılmaz Öztuna, *Devletler ve Hânedanlar Türkiye (1074-*

Cambrai Antlaşması'na göre Şarlken, Bourgogne'u istemekten vazgeçecek, fakat I.François da Milano ve İtalya'daki bütün savlarını terk edecekti. Fransız kralının İspanya'daki rehine iki oğlu iki milyon altın karşılığında ülkelerine gönderiliyor ve I.François, Şarlken'in kız kardeşi Eleanor ile evleniyordu. Şarlken, böylece İtalya'nın gerçek ve rakipsiz sahibi olarak bu ülkeye girdi. Artık buradaki, prensler ve devlet başkanları onun birer valisi durumundaydılar. Şarlken, Papa VII.Clement'in elinden Bologna'da İtalya krallık ve imparatorluk tacını giydi (Şubat 1530). Bu tören adeta onun Avrupa'nın sahibi, Hıristiyanlığın koruyucusu olan Roma İmparatoru sıfatını tasdik ediyordu. Fakat bu ihtişam ve görkemini tehdit eden biri Almanya'da Protestanlığın yayılması diğeri Osmanlıların Orta Avrupa'ya saldırmaları olmak üzere iki tehlikeyle karşı karşıyaydı.[59]

Macaristan seferleri, Viyana kuşatması, Avrupa'da Türklere karşı galeyana sebep olmuştu. Papa bir Haçlı Seferinden bahsediyor, Luther 1529'da Türkler aleyhine askerî nutkunu yayınlıyor ve Erasmus'da neşrettiği eserlerle Türkler aleyhine olan heyecanı körüklüyordu; bundan dolayı I.François bunun neticesinin kendi aleyhine yapacağı fena tesirden korkuyordu. Dolayısıyla İstanbul'a elçi yollamadığı gibi Osmanlılar aleyhine harp yapılmasını da kabul ediyordu, çünkü hasmı olan Şarlken Alman imparatorluğundan başka İtalya ve Sicilyateyn krallıkları tacını giyerek Papa ile de uyuştuğundan bu vaziyet karşısında I.François da Türklere karşı harp açmak isteyen Papa ile İmparator Şarlken'in tekliflerini kabule mecbur olmuştu. Fransa kralı İtalya'da bulunmak suretiyle Türklerle harp edeceğini söylüyor, Macaristan taraflarına asker göndermeği istemiyordu, Şarlken ise Fransızların İtalya'daki eski nüfuzlarını ve orada yerleşmek istediklerini bildiği için Fransa kralının teklifini kabul etmemişti. Tabii bu haller Osmanlı hükümeti tarafından bilinmekle beraber her hususta I.François'dan istifade için ona karşı ılımlı bir siyaset takip edilmekteydi.[60]

9. I.François'nın Yeniden Savaşa Atılması ve Antoine de Rinçon'un Kanunî'yi Alman Seferinden Vazgeçirmek İstemesi (1532)

I.François askeri üstünlüğünü kaybettiği için, şimdilik siyasî bakımdan durumunu kuvvetlendirmek ve bu suretle amacına ulaşmak istiyordu. Bu amacının merkezinde, daima Milano'yu fethetme düşüncesi vardı. O, İngiltere'nin de ittifakına önem vermekteydi. İngiliz kralı VIII.Henry ise, bu sırada siyasetini, karısından boşanma meselesi etrafında yoğunlaştırmıştı. Papa'nın bu boşanma olayına karşı cephe almasından korkuyordu. Onun için I.François ile birleşip Papa'yı zorlamak düşüncesindeydi. Gerçekten de iki hükümdar, 1532 Ekim'inde yaptıkları görüşmede, Türklere karşı sözde bir Haçlı seferi yapmak bahanesiyle ittifaklarını yenilediler. Bununla beraber, I.François bu dönemde, Papalığa yaklaşarak İtalya'da üstünlük kurma siyasetini güdüyordu. 1553 Ekim'inde I.François, Marsilya'da Papa ile buluştu. I.François, Papa'ya kendi krallığındaki heretikleri cezalandıracağına dair söz verdiyse de, Şarlken'e karşı Almanya'daki Protestanların daimi bir müttefiki olarak kaldı. Bu sırada İngiliz kralı VIII. Henry'nin Anne Boleyn ile evliliği ve Papa'ya boyun eğmemesi üzerine I.François ile araları açıldı. Papa'nın aforoz kararı üzerine VIII.Henry, hem Şarlken'den hem de I.François'dan uzaklaşarak bir müddet Avrupa siyasetinden elini eteğini çekti (1534).

I.François'nın Şarlken'e karşı önde gelen çıkarlarından biri, Almanya'da teşkilatlanmış olan ve Smalcalde İttifakı'nı kuran (1531) Protestan prensler oldu. 1532'de bu ittifaka Danimarka kralı da katılmıştı. I.François, VIII.Henry ve Macaristan'ın Türk himayesindeki kralı Zapolya, bu Protestan birliği ile beraber hareket ettiler. Fransa, başlangıçta Protestan prenslerine büyük malî yardımlarda bulundu.

1990), Ankara 1996, c.II, s.161-164; Asrar, a.g.e., s.65-67; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.52; Jean Sauvaget, *İslâm Dünyası Kısa Kronolojisi*, s.63

[59] İnalcık, a.g.e., s.202; Garnier, a.g.e., s.15,19

[60] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II,s.505; Djuvara, a.g.e., s.67

Şarlken'e gelince, hükümdarlığının ilk yıllarında İtalya'da egemenlik kurmaya çalışıp Almanya'yı terk ettiği gibi, şimdi de Avrupa'yı temsil eden imparator sıfatını göstermek için Türklere karşı bir Haçlı seferi hazırlıyordu. Öbür yandan Türklerin Akdeniz'de sürekli ilerleyerek bu denizde üstünlük kurmaları, hatta Tunus ve Cezayir'deki girişimleriyle Akdeniz'deki İspanyol deniz egemenliğini tehdit etmeleri Şarlken'i düşündürüyordu. İspanya'nın İtalya ile alışverişi bu deniz sayesinde oluyordu. Akdeniz'e Türkler hâkim olursa, İspanya'nın İtalya'daki hâkimiyeti gerileyebilir ve bundan da I.François yararlanabilirdi. Şu halde Akdeniz'de Osmanlı Türkleri ile mücadele etmek Şarlken için aynı zamanda hayati bir görevdi. Şarlken buna aynı zamanda dini bir renk, bir Haçlı seferi özelliği vererek Avrupa Hıristiyan dünyasında üstünlüğünü artırmak amacını güdüyordu.[61]

Akdeniz'de Osmanlılarla olan mücadelenin aşamalarına gelince, 1532'de Kanunî Almanya'ya karşı sefer yapıp Güns'ü aldığı zaman Şarlken'in amirali Andrea Doria Osmanlı kıyılarına saldırıyordu. Andrea Doria, Mora'da Koron'u alıp, Korent kıyılarını yağmaladı. Şarlken, Macaristan Ferdinand'a bırakılırsa, Koron'u geri vereceğini bildirdi (1533). Bunu kabul etmeyen Kanunî, Koron üzerine bir ordu gönderdi. Donanma yenildi, fakat Koron karadan ele geçirildi. Koron'un alınması sırasında Kanunî, Osmanlı donanmasının kumandasını Barbaros Hayreddin'e vermişti. Barbaros, Doria'yı yenerek 1534'te Tunus'u aldı.[62]

Şarlken, Tunus'u Türklerin elinden geri almak için 1535 Haziran'ında buraya saldırdı ve yerli hükümdarın ihaneti sebebiyle Barbaros yenildi. Tunus şehri teslim oldu. Şehir yağmalandı ve binlerce Müslüman öldürüldü[63]. Yapılan antlaşma gereği Şarlken, kıyıdaki kaleleri alıyor ve Tunus'u imparatorluğuna katıyordu. Bu başarı, Şarlken'in Avrupa'daki şan ve şöhretini son derece artırmıştı. Ama Fransızlar, bu durumdan hoşnut kalmamışlardı. Tam tersine I.François'nın etrafındaki bazı genç komutanlar, Şarlken'in Tunus'a gitmiş olmasından faydalanarak, I.François'yı tekrar harekete geçirdiler. Cambrai Barışı'ndan (1529) sonra geçen beş yıllık barış ve huzur dönemi, ülkeye bolluk getirmiş, krala askeri kuvvetlerini yeniden toparlama fırsatı vermişti. Ordu yeniden taze bir kuvvete kavuşmuştu.[64] Dolayısıyla I.François 1530'dan 1536 yılına kadar Şarlken ile barış içinde bulunmaktan istifade ederek Fransa'nın dış politikasına uygun düzenlemeler yapmaya çalışmıştı. Bu işe Alman prenslerinden başlamıştı. Alman Prensleri gerek Protestanlığın himayesi, gerek Avusturya hanedanının kendilerine tekaddümü sebepleriyle Fransa'ya yakınlık göstermişlerdi. Fransa ise, Alman birliğinden daima çekindiğinden bu prensleri ayrı ayrı kendine bağlamalıydı, böylece hem İmparator onlardan fiilen mahrum kalacak, hem de kendi emniyeti sağlanmış olacaktı. Fakat Türklerin Viyana'yı muhasarası Protestan Alman prenslerini Şarlken etrafında toplanmaya mecbur edince, bu durum I.François'yı telaşa düşürdü. Gerçi Fransızlar için Türk yardımı bir zaruretti. Çünkü dengeyi temin edecek kuvvette Avrupa'da başka bir devlet yoktu. Fakat bu yardım Orta Avrupa'da değil, İtalya'da ve Akdeniz'de olmalıydı. Zaten İmparator İtalya üzerinde daha zayıftı.

İşte bu siyasî düşüncelerle I.François elçi olarak Rinçon'u tekrar ve işi gizlemeden Türkler nezdine yolladı. Rinçon Fransa'nın davasını Kanunî'ye anlatacak ve onu Alman seferinden vazgeçirmeye çalışacaktı. Bundan başka, Türklerle her ihtimale karşı, teması kaybetmemek ve ilerisi için onlardan yeni yardım vaatleri elde etmek zarureti vardı. Birçok devlet Padişah nezdine resmen elçiler göndermişlerdi. Fransa gecikip arayı soğutmamalıydı.

[61] İnalcık, a.g.e., s.203

[62] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.373; Pinon, a.g.e., s.62; Ternon, a.g.e., s.48; Lütfi Paşa, a.g.e., s.344-345; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.540; Peçevi, a.g.e., c.I, s.119; Hammer, c.V, s.124-125; Kazıcı, a.g.e., c.XI, s.287-299; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.78

[63] Hammer, c.V, s.173-175

[64] İnalcık, a.g.e., s.204

Kanunî 1532 Temmuzunda Alman seferine giderken Belgrad'da Fransa elçisi Rinçon'u o zaman kadar hiçbir elçiye yapılmayan parlak bir merasimle kabul etti. Bu merasim, o sırada barış müzakereleri için Belgrad'a gelmiş bulunan Ferdinand'ın elçilik heyetinin gözleri önünde cereyan etti. Rinçon gerek Padişah'tan, gerek Sadrazam İbrahim Paşa'dan çok dostane muamele gördü. Fakat geç kalmıştı. Kanunî, artık bu kadar ilerledikten sonra, sefere devam lüzumunu Rinçon'a bildirmiş, geri dönmenin Şarlken'den korkmuş olduğu manasına alınabileceğini, esasen İmparatorun bunca fenalıklarının cezasını çekmesi gerektiğini ilave etmişti. Neticede, ordu yoluna devam etmiş ve Avusturya ile barış ancak 1533'de İstanbul'da akdedilebilmişti.[65]

10. Barbaros Hayreddin Paşa'nın Fransızlarla İlk İlişkileri (1532-1535) ve Piemonte'nin Fransızlar Tarafından İstilası

Barbaros Hayreddin Paşa,[66] Türk-Fransız dostluğu ve ittifakının sağlanmasında etkin rol oynayan büyük Türk denizcisiydi. Bilindiği üzere, korsanlıktan yetişen Barbaros, 1519'da Yavuz Sultan Selim'e bağlılığını arz edince, Padişah da onu Cezayir hâkimi olarak tanıdı. Böylece hutbenin Padişah adına okunduğu Cezayir, Osmanlı topraklarına katılmış oldu. Barbaros Hayreddin 1520-1529 yılları arasında İspanyollar'ın elinde bulunan küçük bir adanın dışında bütün yörenin hâkimi oldu. Cicelli'den sonra Kol (Colio) Limanı ile Bone ve Konstantin'i de ele geçirdi. Barbaros İtalya'dan sonra İspanya sahillerini de tehdide başladı. Çeşitli baskı ve zulümlere uğrayan Gırnata Müslümanları Barbaros'un şahsında büyük bir destek buldular. Yurtlarından ayrılmak zorunda kalan bu Müslümanlar (Moriscos) Türk gemileriyle Afrika sahillerine taşındılar.

Barbaros'un Akdeniz'de kendisine rakip olan denizci Andrea-Doria ile birçok mücadelesi, Türklere bu denizin mutlak hâkimiyetini kazandırana kadar devam etti. 1528'den beri Şarlken'in donanmalarına komuta eden Andres-Doria Fransa için denizlerde tehlike oluşturuyordu. Bu durumda I.François nasıl Şarlken'e karşı Kanunî'den askerî yardım istemişse, denizlerde de Barbaros'un işbirliğini, daha doğrusu himayesini aramış, Barbaros da uzatılan eli reddetmemişti.

Barbaros, İspanyolların öncülük ettiği Avrupa İttifakını yenip Akdeniz'de Türk üstünlüğünü kurabilmek için bir yandan güçlü ve düzenli bir donanmanın kurulmasına çalışırken öte yandan da Şarlken'e karşı Fransa ile iş birliği yapılmasına önem verdi. Andrea Doria'ya karşı mücadelesinde müttefiki olacak Fransa'nın Akdeniz'deki limanlarından yararlanabilecekti.

1532 Eylülünde Andrea-Doria, Osmanlı toprağı olan Mora'ya anî bir darbe indirmesi üzerine, Padişah, tasarladığı bir Akdeniz seferi düzenlemesi için Barbaros'un İstanbul'a gelmesini istedi. Bu arada Barbaros, I.François ile de temasa geçmişti. Onun Fransa'ya yolladığı bir elçilik heyetini Kral 1533 Temmuzunda Puy'de kabul etti. I.François'nın bu heyet vasıtasıyla Barbaros'u Şarlken'in nüfuzu altındaki Tunus'u fethe teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Tunus'un fethi aslında Barbaros tarafından tasarlanmıştı.

Barbaros 28 Aralık 1533 günü İstanbul'a gelmiş ve Padişah tarafından büyük merasimle karşılanmıştı. 6 Nisan 1534 günü kendisine Cezayir Beylerbeyiliği tevcih edildi ve kaptanıderyalığa tayin edildi.

1534 Ağustosunda seksen gemi ile İstanbul'dan ayrılan Hayreddin Paşa Reggio, Sperlonga, Fondi gibi İtalya'nın güneyindeki kasabaları vurduktan sonra Tunus'a yöneldi ve Mevlây Hasan'ın

[65] De Testa, a.g.e., c.I, s.4; Soysal, a.g.e., s.8

[66] Kâtib Çelebi, *Tuhfetü'l-kibâr fi Esfari'l-Bihar*, (nşr. Orhan Saik gökyay), İstanbul 1980, c.I, s.40-74; Kazıcı, a.g.e., c.XI, s.328-335; Lütfi Paşa, *Tarih*, s.344,356-357; Celalzâde, *Tabakat*, 245a-246a; Şerafettin Turan, "*Barbaros Hayreddin Paşa",* DİA, c.IV, s.65-67; Pîrî Reis, *Kitâb-ı Bahriye*, İstanbul 1935, s.634, 639; Kâtib Çelebi, *Tuhfetü'l-kibâr,* s.23-59; Hammer, c.V, s.164-177,182-186, 191-196, 209-214, 236-238, 260; Soysal, a.g.m., s.72-85; A. Gallotta. "Khayr al-Dîn (Khidir) Paşha", EI^2 (Fr.), c.IV, s.1187-1190; E.Z. Karal, "*Barbaros Hayreddin Paşa*", İA, c.II, s.311-315; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.381-383

terk ettiği şehri ele geçirdi (22 Eylül 1534). Artık İtalya'nın güvenliği tehlikeye düşmüş, Şarlken'i büyük bir endişe almış, buna mukabil I.François İtalya'daki emelleri için önemli bir adım atıldığına inanmış ve İmparatora karşı durumu tekrar düzelmişti. Aynı yıl Kasım ayında Barbaros'un Fransa'ya yolladığı 12 kişilik muhteşem elçilik heyeti Kral tarafından Châtellerault'da alenen kabul edildi. Heyet ayrıca Kanunî'nin I.François'ya yazdığı dostane bir mektubu da getirmişti.

Kral I.François bu heyete karşılık olarak De la Forest'i, büyükelçi sıfatıyla Barbaros'a yolladı. Bir müddet sonra da, İtalya'ya karşı ortak bir harekâtın düzenlenebilmesi amacıyla, 1536 Ağustos ayında Jean Monluc, yeni bir elçi olarak, Barbaros nezdine gönderildi. Elçi Jean Monluc, Kralın niyet ve planlarını Barbaros'a anlatmış ve daha sonra onunla birlikte Türk limanlarındaki askerî hazırlıkları görerek, Fransa'ya dönüşünde durumu I.François'ya bildirmişti. Nihayet Barbaros da 1537 Şubatında Fransa'ya yeni bir elçilik heyeti yolladı. Artık ilişkiler iyice sıklaşmış ve samimileşmiş bulunuyordu. Ancak 1535 Temmuzunda büyük bir donanma ile Tunus seferine çıkmış olan Şarlken şehri Barbaros'un elinden geri aldığı gibi Goletta'ya da bir İspanyol garnizonu yerleştirmişti. Böylece 1533 Türk-Avusturya barışı bozulmuş ve Akdeniz'e hâkimiyet kavgası Barbaros'un 1538'de Andrea-Doria kumandasındaki muazzam müttefik donanmasını Preveze'de büyük bir bozguna uğratmasına kadar kıyasıya devam etmiştir.[67] Bununla birlikte Adriyatik sahilinde bulunan ve XIV. yüzyılın ikinci yarısında Türk himayesine giren Raguza'nın (Dubrovnik) hâkimi Séraphin de Gozo da I.François ile Kanunî arasında diplomasi temaslarına aracılık yapmıştır.

Séraphin de Gozo 1535'te Fransa'ya gelmiş ve İbrahim Paşa'dan I.François'ya hediye olarak üç at getirmişti. Dönüşünde, I.François, Gozo ile Türklere, Şarlken'in askerî hazırlıkları hakkında malûmat vermiş, İstanbul'un bile denizden bir istilaya uğraması ihtimalinden bahsetmiş, donanma işine önem verilmesini telkin ve Barabaros'un gerektiğinde Fransız limanlarından yaralanabileceğini bildirmiştir. Osmanlı ordusunun 1534 ve 1535 yıllarında Doğuda İrakeyn seferi[68] ile meşguliyetleri düşünülürse, I.François'nın Gozo'yu aracı ederek yaptığı uyarıların, Kanuni'nin bir an önce Avrupa tarafına dönerek Fransa'yı takviye etmelerine yönelik olduğu muhtemeldir. Gozo, Ağustos ayında Adriyatik'i geçerken Avusturyalılar tarafından yakalanıp hapsedilmiş ve Şarlken bu suretle I.François'nın Gozo ile Türklere gönderdiği mektupları ele geçirmiştir[69]. Bununla birlikte 1535'te Şarlken'in askerleri Milano'yu işgal ettiler. Öbür taraftan I.François da annesi Louise de Savoie'nın Piemonte üzerindeki haklarını ileri sürerek burasını aldı. 1536 Nisan'ında Şarlken, Roma'ya gelerek Türklere karşı Haçlı seferine hazırlandığını bildirip Fransa'ya barış önerdi. Milano'yu, I.François'nın üçüncü oğluna bırakmaya razı oluyordu. Fakat I.François'nın savaşa karar vermiş olduğunu öğrenerek, sonuna kadar savaşmayı ve rakibini yok etmeyi planladı. Hatta kendisi I.François'ya bir düello teklif ederek topyekûn bir saldırı savaşından geri durdu. I.François, Şarlken'in İspanyollarına karşı şansını bir kere daha denemek istemiyordu. Şarlken, Andrea Doria'ya güney Fransa'da Provence kıyılarına saldırma emrini verdi. Kendisi de bir ordu ile buraya gelerek bölgeyi istilaya başladı. Fransız komutanı Montmorency,[70] düşmanın ilerleyişini güçleştirmek için her tarafı tarumar etmişti. İmparatorun ordusuna karşı kesin bir savaş vermekten çekiniyordu. Şarlken'in ordusu burada dizanteri hastalığından dolayı büyük kayıplar verdi. Yine de Marsilya dışında, bütün eyalet ele geçirilmişti (Eylül, 1536). İmparator, sonunda ordusunu İtalya'ya çekmek zorunda kaldı. Fransa'nın kuzeyinde Fransızlar, savunmadan saldırı

[67] Soysal, a.g.e., s.8; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.375-380; Ternon, s.51-52; Kunt, a.g.e., s.124; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.551-553; Asrar, a.g.e., s.70-73; Kazıcı, c.XI, s.336-339; Katib Çelebi, *Tuhfe*, c.I, s.81-84; Hammer, c.V, s.202-204; Gökbilgin, *Kanunî*, s.96-98; Lütfi Paşa, a.g.e., s.368; Jean Sauvaget, *İslâm Dünyası Kısa Kronolojisi*, s.64

[68] Nasuhü's-Silâhî (Matrakçı), *Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i Irakeyn-i Sultan Süleyman Han*, (nşr. Hüseyin G.Yurdaydın), Ankara, 1976, s.210-284

[69] Soysal, a.g.e., s.8

[70] Pinon, a.g.e., c.IX, s.65-66

durumuna geçtiler. I.François, Cambrai Antlaşması'nda Flandre üzerindeki haklarından vazgeçmiş olduğu halde, şimdi tekrar Şarlken'i ihanet etmiş ilan ederek, Flandre'ı almak iddiasında bulundu.

Savaşta, hem büyük kayıplar verilmiş, hem de Fransızlar herhangi bir kazanç elde edememişlerdi (1537). Şarlken, Türklerin saldırılarından kurtulmak için Fransız kralı ile uzlaşmanın şart olduğunu görüyordu. Şarlken'in karşısına çıkabilecek yegâne kuvvet, Osmanlı İmparatorluğu idi. Bu son mücadelede Şarlken, Zapolya'ya ve Milano ile Cenova'yı da Fransız kralına bıraktığı takdirde, ona barış vereceğini bildirmişi. Osmanlı İmparatorluğu bu şekilde Avrupa devletleri arasında kuvvetli bir denge unsuru haline gelmişti. Fransızlar, 1536 Şubat'ında Türklerle, daha ziyade ticarî içerikte olmakla beraber iki ülke arasındaki yakınlığı belgeleyen bir antlaşma imzalamışlardı. İmparatorun kuvvetleri Fransa'da çarpışırken Barbaros Hayreddin Bizerte'yi almıştı. Kanunî, Adriya denizinin kilidi olan Korfu'yu istila etmişti (1537). Ertesi yıl Hayreddin, Şarlken'in büyük amirali Andrea Doria'ya karşı büyük Preveze deniz savaşını kazandı. Artık Akdeniz'de tek üstün güç Türkler idi. Şarlken, Batı'da bir uyum ve barışa gereksinim duyuyordu. Fransız sarayında da, başta Montmorency olmak üzere, barış yanlıları çoktu ve bunlar Türklerle ittifakı zararlı görüyorlardı. İşte bu ruh hali içerisinde bulunan iki taraf arasında, Papa III. Paul'un aracılığı ile bir Aigues-Mortes Barış Antlaşması imzalandı (Temmuz 1538).[71] Bu antlaşmaya göre Şarlken, Milano'yu kralın ikinci oğluna vermeyi kabul ediyor ve Piemonte'yi I.François'nın eline bırakıyordu. Hatta, Fransız ve Avusturya hanedanları arasında karşılıklı evliliklerle bu barışın daimi bir barışa çevrilmesi bile düşünüldü. Bundan sonra I.François, Protestanlara karşı cephe aldı, İngiliz kralı VIII. Henry ile araları açıldı. I.François ve Şarlken, o kadar iyi uzlaşmışlardı ki, 1539'da Gent şehri isyan ettiğinde Şarlken, Fransa'dan geçerek oraya gitti. Fransız kralı kendisini parlak bir törenle karşıladı.

I.François, bu yakınlıktan yararlanarak Milano'yu bir an önce almayı ümit ediyordu. Fakat Gent isyanını bastıran Şarlken bu konudaki her türlü haberleşmeyi kesti ve kralın ümitlerini suya düşürdü (Ekim 1540). Bu arada, Kanunî'nin büyük ordusu ile Macaristan ovalarında tekrar görünmesi, Fransa kralını avantajlı bir konuma yükseltiyordu[72].

11. Fransa'nın İlk Daimi Büyükelçisi Jean De La Forest'in İstanbul'a Gelişi ve Fransızlarla Akdedilen İlk Muâhedenâme (Antlaşma Metni)

Jean de la Forest, Osmanlı İmparatorluğu nezdinde devamlı Büyükelçi sıfatıyla resmen gelen ilk Fransız siyasi temsilci oldu[73]. Ondan öncekiler, belirli maksatlarla, geçici olarak ve çok zaman mutaassıp Hıristiyan âleminden gizlenerek gönderilmiş temsilcilerdi. Fransa Kralı artık Türklerle açıktan açığa ittifak kurma kararını vermişti. Şansöliye Duprat bu kararda mühim bir rol oynamış ve De la Forest'in talimatlarını bizzat hazırlayarak Türk ittifakı zaruretini Fransa'ya kati olarak benimsetmişti. I.François da, artık Türklerle işbirliğini saklamamakla beraber, ona zahiren ticarî ve Hıristiyanlığın himayesi gibi ruhanî bir veçhe vermeğe çalışıyor ve meşruiyetini Batı âlemine kabul ettirmek için büyük bir siyasî faaliyet sarf ediyordu.[74]

De la Forest, akrabasından Marillac'ı kâtip sıfatıyla ve aslen Sicilyalı César adındaki bir İtalyan asilzadesini de ileride bir siyasî vazife verilmek üzere, beraberine alıp, o sırada Fransa'da bulunan Barbaros'un elçilik heyetiyle birlikte Tunus'a hareket etti. De la Forest'in üzerinde biri Barbaros, diğeri Sultan Süleyman ve İbrahim Paşa ile müzakere edeceği meseleler için iki talimat vardı. Elçi önce Tunus'a gidecek, Barbaros'a itimatnamesini verecekti. Bu hareket Kapta-ı Derya'nın son elçilik heyetine bir mukabele ve teşekkür ifade edecekti. De la Forest, Şarlken'in deniz kuvvetleri hakkında Barbaros'a güncel malûmat götürecek ve ondan Fransa'nın girişeceği

[71] İnalcık, a.g.e., s.205; Peçevi, a.g.e., c.I, s.164; Asrar, a.g.e., s.71
[72] İnalcık, a.g.e., s.206; Pinon, a.g.e., c.IX, s.64; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.92
[73] De Saint-Priest, a.g.e., s.32; De Testa, a.g.e.,c.I. s.29; İ.Dalle, a.g.e., s.103
[74] Sosyal, a.g.e., s.8; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.79; Pinon, a.g.e., s.62

İtalya seferinde Türk donanmasının Korsika'ya saldırmasını, Şarlken donanmasını yakmasını ve Fransa'ya Kuzey Afrika'da ticari imkânlar teminini isteyecekti.[75]

Fransa, gelecek yaz İtalya'ya yeni bir sefer açmak için hazırlanmaktaydı. Barbaros, Fransızların karadan yapacakları bu harekâtı kolaylaştırmak için Korsika'ya saldırır, bazı İtalyan limanlarını vurur ve düşman donanmasını yakarsa başarı elde edilecekti. Türk donanması, iaşe ve ikmali için Fransız limanlarından istifade edebilecekti. Eğer İmparatorun emrindeki Cenova'nın deniz kuvvetleri imha olunursa Barbaros'un Kuzey Afrika'daki durumu daha emin olacaktı. Bu mülahazalar I.François'nın Barbaros'a, Akdeniz'de âdeta daha aktif bir bahrî ittifak teklif ettiğini göstermektedir.

De la Forest, Barbaros'tan, kendisinin Tunus'tan İstanbul'a gönderilmesini rica edecektir, Bundan başka, De la Forest'in Padişah nezdinde yapacağı taleplerin îfası için Barbaros'un desteği istenecektir. Ayrıca Fransa, iki ülke arasındaki ticarî mübadelelerin emniyet içinde yapılabilmesi için, Türklerle bir ticarî anlaşma (Ticaret Anlaşması) gerçekleştirmeyi arzu etmekteydi. Nitekim De La Forest, 1535 baharında önce Tunus'a gidip Barbaros ile görüştü; sonra İstanbul'a gitti ve Yaz ortalarında Doğu seferinde bulunan Kanunî tarafından Tebriz'de kabul edildi. Elçi, Türk ordusu ile birlikte 1536 Ocak ayında İstanbul'a dönünce müzakereleri ilerletti. Aynı ay içinde İstanbul'a gelmiş olan Barbaros da bu müzakerelere katıldı. De la Forest, Makbul İbrahim Paşa ile Fransa'ya ticarî imtiyazlar tanıyan, "Barış, Dostluk ve Ticaret Muahedesi (Anlaşması)" (Kapitülasyon) akdettikten başka, ayrıca bir de gizli "Tecavüzi İttifak Muahedesi" imzaladı.[76]

Fransa'nın Doğu politikasını göstermesi açısından Jean de la Forest'in Türklerle yaptığı müzakereler büyük önem arz etmektedir. Ayrıca De la Forest'in Osmanlı İmparatorluğu nezdinde devamlı büyükelçi sıfatıyla atanmasıyla iki ülke arasındaki ilişkiler diplomasi temellerine oturtulmuştur.[77] Zaten Osmanlı Devleti tek taraflı hâkimiyet tasarruflarıyla (Fermanlarla) 1387'de Cenevizlilerden başlamak üzere, Hıristiyanlara birçok kapitülasyonlar bahşetmekte bir sakınca görmemişlerdi. l505'de Türkiye'deki Fransız tacirlere fermanlarla böyle haklar tanınmıştı. Çünkü, kapitülasyonlar onların nazarında bir lütuftu ve isteyince geri alınabilirdi. Türkler kendilerinden farklı anlayış tarzına sahip Hıristiyanlara karşı anlayış göstermişlerdi. Ancak Padişah, müsavî şartlarda muahede akdi için, kendisini Hıristiyan hükümdarlarla eşit sayamazdı. Üstelik lüzumu gereği bahşedilen bu haklar, Padişahın üstün olma hissine daha uygun düşüyordu.[78]

Zamanın güçlü bir dünya devleti olan Osmanlı İmparatorluğu'nun, siyasî, askerî ve ekonomik sebeplerle zayıf Fransa'ya, bir "ihsanı" olan ve tarihte "Kapitülasyon" adı ile anılan "Barış, Dostluk ve Ticaret Muahedesi (Anlaşması)", Fransız elçi Jean de la Forest ile Makbul İbrahim Paşa arasında 18 Şubat 1536 tarihinde akdedilmiştir. İki devlet arasındaki bu anlaşmaya (ahidnâme) göre, özetle; Fransız tüccarlarının yüzde beş gümrük ile her iki devlete ait gemilerle serbestçe seyrüsefer etmeleri ve bütün hukukî muamelelerde Fransız konsoloslarının kaza hakları kabul ediliyordu; bundan başka Fransız tebaası hakkındaki davalara kadılar bakmayarak bunlara Divan-ı Hümâyun'da bakılmakla beraber hüküm verecek kadıların (kazaskerlerin) yanında birer Fransız tercümanı hazır bulunacaktı, İslam tebaadan birisine olan borcunu ödemeden kaçan bir Fransız'ın yerine başka bir Fransız veya konsolos yakalanmayarak Fransa kralı aleyhine dava açılacaktı; Fransız tebaası mahallî hâkimlere (kadılara) müracaat etmeden vasiyyet olunan emval, Fransız konsolosuna teslim olunarak Fransız kanunlarına göre muamele görecekti; esir olan Fransızlar serbest bırakılacak ve bundan sonra yakalananlar esir muamelesi görmeyeceklerdi.

[75] Charrière, a.g.e., c.I, s.255-258
[76] Danişmend, a.g.e., c.II, s.182; Charrière, a.g.e., c,I, s.121,258-268,284; De Testa, a.g.e., c.I, s.29-32; Pinon, a.g.e., s.64; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.336
[77] Mübahat, S.Kütükoğlu, "*Âhidnâmeler ve Ticaret Müâhedeleri*", Osmanlı 3, Yeni Türkiye Yay., Ankara 1999, s.329
[78] Soysal, a.g.e., s.10

Osmanlı limanlarından yabancı olarak ticaret yapmak hakkı sadece Fransızlara ait olacak, diğer Avrupa devletlerinin gemileri ancak Fransız bayrağı ile Osmanlı sularında dolaşabilecek ve limanlarına gidip gelebilecekti. Kudüs'teki «Kutsal yerler» Fransız papazlar tarafından korunacaktı. Ayrıca Anlaşma, o andaki iki devletin hükümdarlarının hayatları boyunca yürürlükte kalacaktı."

Bu ahidnâme ile Fransızlar, Osmanlı memleketlerinde önemli imtiyazlar sağlamışlar ve İngiliz, Sicilya, Ceneviz vb gibi devletlerin ticaret gemilerinin Fransız bayrağı ile tehlikesizce seyrüsefer ve ticaret yapmalarını temin ile bu devletlere karşı bir müddet üstün durumda kalmışlardır.[79] Bu anlaşmayla Hıristiyanlar ve Müslümanlar arasında bir tür devletler hukuku sürecine girilmiştir. Bundan önce Fransızlara Mısır'da Memluklar tarafından verilip de, gerek 1508'de II.Bayezid'in bir fermanı ile tanınan ticaret hakları, gerek 1517 ve l528'de diğer iki fermanla onaylanan kapitülasyon hakları Fransa ile, bir müzakere konusu olmamıştı. Bunlar Türklerin umumi hukuk anlayışı ve siyasetleri icabı bir tür iç hukuk uygulamaları olarak görülmekteydi.[80] Üstelik bu zamana kadar iki düşman medeniyet arasında aşılmaz gibi görülen bariyerler kapitülasyonlarla aralanır ve hukukî zeminde bir köprü kurulur, kamu hukuku Avrupa dengelerinin bir unsuru haline gelir.[81] Bu anlaşmanın önemli bir yanı iki taraflı olmasıydı. O zamana kadar bu gibi ticari imtiyazlar tek taraflı olarak bir fermanla verildiğinden bu iki taraflılık İstanbul 'da tereddüt uyandırdı ve Fransızların hazırladığı tasarı uzun süre imzalanmadan Sadrazamın yanında kaldı. İmzalandığında ise Osmanlı tarihinde önemli bir yeri olan ve duraklama devrinden itibaren devletin aleyhine işlemeye başlayan kapitülasyonlar yürürlüğe girmiş, böylece daha önceki Osmanlı sultanlarının İtalyan devletlerine tanıdıkları ticarî imtiyazların çok daha fazlası Fransa'ya tanınmış oldu.

I.François, Osmanlı ile kurduğu ittifakı, Venedik elçisi Marino Giustiniani'ye; "Türkü güçlü görmek istediğimi inkâr edemem, bu onların avantajı için değil, çünkü onlar kâfir biz Hıristiyan'ız, ama İmparatoru etkisiz kılmamız ve diğer tüm kralların emniyette oluşları böylesine güçlü bir düşmanın sayesindedir" sözleri ile açıklar.

I.François'nın bu ifadelerinde makyavelist bir yaklaşım izlenmektedir. O, bir yandan Osmanlı ile ittifak kurarken diğer yandan Papa, İngiltere Kralı ve Şarlken ile de ortak hareket etmek için teşebbüslerde bulunur. Öte yandan bir Müslüman hükümdarın bir Hıristiyan ile ya da bir kâfir ile ittifak kurması hoş karşılanmadığından antand (mutabakat, uyuşma vb.) gibi kelimeler tercih edilmiştir. Burada Ehl-i kitap olması hasebiyle kurulacak ilişkiler hoş görülürken, talebin Hıristiyanlardan gelişi ve dolayısıyla İslâm'ın üstün düzeyde oluşuna ihtimam gösterilmiştir.

Fransa'da da krallığın bu politikaları muhalefetle karşılaştı. 1534 Ağustosunda Sultan ile gizli pazarlık yapıldığı duyulunca, Paris parlamentosu kralı kâfirle ittifak kurmasından dolayı şiddetle kınadı. Halkın da bu ittifaka olumlu baktığı söylenemezdi[82].

Sözlükte "ayrıcalık, üstünlük" anlamına gelen imtiyaz (kapitülasyon) kelimesi (çoğulu imtiyâzât), bir devletin kendi ülkesinde özellikle yabancı kişi, zümre, kurum veya devletlere verdiği bazı iktisadî hak ve ayrıcalıkları ifade etmektedir. Bu ayrıcalıklar, genellikle devlet başkanının veya nâibinin tek taraflı iradesiyle bahşedilmektedir.[83] Aslında tek taraflı bir imtiyaz olarak bağışlanan ahidnâmelerden zımnen karşılıklı menfaatler beklenir, bunlar karşılıklı olarak gerçekleşmezse padişah daha önce mevcut olan dostluk ve samimiyetin bozulup ihlâl edildiğini belirterek ahidnâmeyi ilga edebilirdi. Fakat tek taraflı da olsa bu imtiyazlar (kapitülasyonlar), bir

[79] Hayrullah Efendi, a.g.e., c.XI, s.22-23; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.507; Pinon, a.g.e., c.IX, s.63-64; Ternon, a.g.e., s.54; Kunt, a.g.e., s.122; Asrar, a.g.e., s.68-70
[80] Soysal, a.g.e., s.10
[81] Ternon, a.g.e., s.54; Pinon, a.g.e., s.63
[82] Gilles Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, Paris 2006, s.325-328)
[83] Cengiz Kallek, "İmtiyâzât", DİA, c.XXII, s.242

kere tanındıktan sonra tarafları karşılıklı olarak bağlayan bir hak ve yükümlülükler rejimi meydana getirmişlerdir[84].

Osmanlı Devleti'nde "İmtiyaznâme", "İmtiyâzât-ı Mahsûsa", "Muahedat-ı Atika", "Uhud-ı Atika" veya "İmtiyâzât-ı Atika" adları[85] verilen kapitülasyon uygulaması; İslâm dininin farklı dinden olan yabancılar konusundaki anlayışından ileri gelmektedir. Gerçekten, İslâm Hukuku'nun sadece Müslümanlar üzerinde geçerliliği söz konusudur. Hâlbuki Müslüman olmayan -ama Ehl-i Kitap olan- yabancılara, belli koşullarla kendi dinlerinin kuralları tatbik olunur. Bu sebeple Avrupa devletlerinin Osmanlı ülkesinde bulunan yurttaşlarına kendi devlet yasalarının uygulanması, bu dinî farklılıkla açıklanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, Osmanlı tebaasından olan ve kendilerine "zimmî" denilen gayrimüslimler farklı bir kategoriyi teşkil etmektedir. Osmanlı Devleti doğal olarak kendi egemenliği altında, kendi topraklarında yaşayan bu gruplara (kendi vatandaşı oldukları için) kapitülasyon ayrıcalıklarını tanımamıştır.[86]

Bununla birlikte Osmanlı Devleti'ni kapitülasyon vermeye iten ticarî ve siyasî amaçlardan da söz edilmelidir. Ticarî amaç, Osmanlı topraklarından transit geçen ve ülkeden ihraç edilen mallardan vergi alarak hazineye büyük çapta gelir sağlanmasıdır. Siyasî amaç ise, Osmanlıların kendi emniyet ve çıkarlarını korumak amacıyla Batılı devletleri birbirlerine karşı kullanmak ve yeri geldiğinde bu devletlerin kendisine karşı saldırmalarını önlemek istemeleridir. Zaten kapitülasyonlar, karşılıklı eşit yararlanma esasına göre ve geçici olarak düzenlenmiştir. Ancak uygulamada bundan sadece Fransızlar yararlanmıştır. Bu itibarla Kanunî'nin Fransa'ya gücendiği, ancak "Ahde Vefa" ilkesi gereğince daha önceden bu devlete tanımış olduğu müsaade ve imtiyazlara dokunmadığı görülmektedir.[87] Aslında Kanunî, Şarlken öncülüğünde Avrupa'da tesis edilecek birliği engellemek için Fransa'ya 1536'da söz konusu Kapitülasyonları vermiştir.

Fransa Kralı I.François kuzey İtalya'daki emellerine kavuşmak için İmparator Şarlken ile yeni bir mücadeleye atılmak kararındadır, Kendisi isteyince, Türkler İmparator'a karşı denizden ve karadan harekete geçmelidir, Ancak bu harekât Macaristan üzerinden olmamalıdır. Çünkü bu istikametteki Türk ilerleyişi Alman prenslerini Şarlken'e yaklaştırır. Türkler, Şarlken'in esasen zayıf bulunduğu İtalya'da Napoli Krallığı topraklarına, Sicilya veya Sardinya adasına yahut da İspanya'ya taarruz etmelidir. Sicilya ve Sardinya adalarına yapılacak çıkarma muvaffak olursa, orada Fransa'nın himayesinde kurulacak yeni idarenin başına De la Forest'in Sultan Süleyman'a takdim etmeğe götürdüğü César geçirilecektir. César, Türklere haraç verecektir. Ayrıca Fransa, İmparator ile yaptığı mücadelede malî bakımdan çok sarsılmıştır. Bu yeni harp için Türkler bir milyon altınlık bir para yardımında bulunurlarsa durumu düzelecektir.

I.François'nın gayesi Avrapa'da umumi bir barış temin etmektir. Türklerin zaferleri sayesinde bütün Hıristiyan âlemi sulh ve sükûna kavuşmalıdır. Nizamı bozan Şarlken'dir. Fransa'nın barış arzusuna Papalık, İngiltere, Portekiz, İskoçya Kralları ve diğer bazı prensler ile Venedik Cumhuriyeti de katılmaktadır. Bu umumî barışa (Paix universelle) Şarlken'de katılabilir.

Görülüyor ki, Fransızlar Avrupa'da kurulmasını istedikleri barış ve nizamın müeyyidesini Türklerde aramışlardır. Ayrıca Türklerle askerî bir ittifak yaparak onların yardımını sağlamak gibi Hıristiyan âleminde olumsuz tepkiler doğuracak bir hadise, ticarî menfaatler veya Hıristiyanlığın himayesi perdesi ile gizlenmek istenilmiştir. I.François 1535 yılına kadar Türklerle işbirliğinde

[84] N. Kurdakul, *Osmanlı Devleti'nde Ticaret Antlaşmaları ve Kapitülasyonlar*, İstanbul 1981, s.26.27

[85] Mustafa Çufalı, *Katipülasyonların Mahiyeti ve Osmanlı Devleti'nin Yıkılışındaki Rolü,* Türk Yurdu Dergisi, c. XIX-XX, Sayı: 148-149, Aralık 1999-Ocak 2000, s.156.

[86] Hüseyin Pazarcı, *Uluslararası Hukuk Dersleri,* Birinci Kitap, Ankara,1998, s.74; Üçok, Coşkun - Mumcu, Ahmet - Bozkurt, Gülnihâl, *Türk Hukuk Tarihi*, Ankara 1996, s.70-71

[87] Ekrem, Reşad, *Osmanlı Muahedeleri ve Kapitülasyonlar*, İstanbul 1934, s.403-405; Hammer, c.V, s.159-160

nispeten çekingen iken artık kesin kararını vermiştir. Bu işteki başarısında müspet görüşlü devlet adamı Duprat ve Büyükelçi De la Forest kadar, Barbaros ile İbrahim Paşa da etkili olmuşlardır.[88]

Gilles Weinsten'e göre; Osmanlıca metninin versiyonu olmayan, 1536 ilk kapitülasyonunun Fransızca versiyonu, 1877 tarihinde yayınlanmıştır. Ayrıca, Jean de la Forest ile Veziriazam İbrahim Paşa arasındaki müzakereler sonuçlandırılamamıştır. Tarihin 1535 ya da 1536 oluşunun nedeni tarihi hesaplama tarzından kaynaklanmaktadır. 1536 tarihi yeni tarihi hesaplama tarzına uygundur. Dolayısıyla Sultan'ın Fransa'ya resmen verdiği ilk kapitülasyonlar 1536 tarihlidir[89].

Halil İnalcık'a göre; 1536'da Fransa kralı, yakın ilişki kurduğu Osmanlı padişahlarından yararlanma yoluna baktı ve Fransız elçisi De la Forest İbrahim Paşa ile müzakereler esnasında bir kapitülasyon taslağı kaleme aldı, bu taslak İbrahim Paşa'nın idamı dolayısıyla sultan tarafından tasdik edilmeden kaldı, elçilik arşivinden sonraları ortaya çıktı. Fransa ile genel tasdikli kapitülasyon 1569 kapitülasyonudur. De la Forest tarafından yapılmış bir anlaşma formundadır; tek taraflı olarak padişah tarafından bağışlanmış bir antlaşma değildir. Hâlbuki XVIII. yüzyıla kadar bütün kapitülasyonlar padişah tarafından tek taraflı verilmiş bir bağış niteliğindedir.[90]

Osmanlı diplomatik münasebetlerinde Fransa'nın ticari, siyasî ve diplomatik bakımdan ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu Selânikî; 1597'de Elçi François Savary de Brèves'in ziyareti münasebetiyle şu şekilde yorumlamaktadır. "Avrupa devletleri içinde öncelikli ve ayrıcalıklı bir konumda olan Fransız elçisinin birtakım iyi tekliflerle geldiğini; İspanya'da kötü durumda olan "Müdeccen-Moriscos" adı verilen İspanya Müslümanlarının kurtarılması için donanma yardımı teklif ettiğini; Avrupa'da büyük bir ülkeye sahip olduğunu; Kuruluştan beri Osmanlı'ya sadık olduğunu; Fatih Sultan Mehmed'in validesinin (Hümâ Hatun) Fransız kralları için «Şehzademüzdür ve ırkımuzdandur" dediğini; Osmanlı Padişahları Macaristan seferlerine çıktığında Fransız elçilerinin Osmanlı ordusu ile sefere katılmasının âdet olduğunu; Kanuni'nin bütün seferlerine katıldıklarını; Fransız kralının Âl-i Osman padişahına sadakatinin daim olduğunu" bildirerek sözünü tamamlamaktadır[91].

12. Türk-Fransız Tecavüzi İttifakı ve Müşterek İtalya Seferi Girişimi (1536)

De la Forest'in 1536 yılı başında kapitülasyon muahedesi ile birlikte, İmparator Şarlken'e karşı İtalya üzerinde ortak bir Türk-Fransız seferi düzenlenmesi yönünde talimat aldığı anlaşılmaktadır. Gizliliğine büyük bir itina gösterildiği anlaşılan bu muahedeyle ilgili cereyan eden hadiseler, o zamandan sonra yapılan müzakerede kullanılan ittifak sözleri ve bilhassa daha sonra akdedilen 1553 ittifakının 5. maddesinde buna yapılan sarih bir atıf, ayrıca Dışişleri arşivlerindeki muhtelif notlar, ister yazılı olsun, ister şifahi bir mutabakat şeklinde bulunsun, böyle bir ittifakın mevcudiyetini ispat edici mahiyettedir[92]. Üstelik Türkler nezdine bir ittifak temini için gelen Elçi De la Forest, Doğu seferinde bulunan Padişahı bir an önce Avrupa tarafına getirebilmek için İstanbul'da beklemeyip onun ordugâhına gitmiştir. Hatta bu maksatla Hürrem Sultan marifetiyle entrikalar çevirdiğine dair bazı rivayetler vardır. Nitekim 1536 Ocak ayında Kanunî, İbrahim Paşa, De la Forest ve Barbaros Hayreddin Paşa İstanbul'a dönmüşlerdir.

[88] Soysal, a.g.m., s.76-77
[89] Gilles Weinstein, *Le mythe des capitulations de 1536*, s.354
[90] Halil İnalcık, "*İmtiyazât - Osmanlı Dönemi, Kapitülasyonların Karakter ve Mahiyeti*", DİA, c.XXII, s.248
[91] Selânikî Mustafa Efendi, *Tarih-i Selânikî*, (haz. Mehmet İpşirli) İstanbul 1989, s.657-658; Mehmet İpşirli, *Osmanlı-Fransız Münasebetlerinin Osmanlı Kitabî Kaynaklarında İşlenmesi Üzerine Gözlemler*, s.23-24
[92] Soysal, a.g.e., s.10, De Testa, c.I, s.26-27

De la Forest ile müzakerelerden sonra denizden ve karadan yapılacak bu İtalya seferi için hazırlıklar başlamış ve De la Forest'in kâtibi Marillac 7 Mayıs 1537'de 1536 Kapitülasyon muahedesi metnini Kral'a götürmek üzere İstanbul'dan Fransa'ya hareket etmiştir.

Yapılan ittifaka göre, İtalya'ya Türkler güneyden, Adriyatik üzerinden; Fransızlar da kuzeyden, Piemonte'den taarruz edeceklerdi. Blancard idaresindeki Fransız deniz kuvvetleriyle takviye olunacak Barbaros donanması, bu harekâtta başlıca rolü oynayacaktı. Fransa, kuzey İtalya'yı, Türkler güney İtalya'yı zapt ve işgal edeceklerdi.

Gerçekten Kanunî, 17 Mayısta Osmanlı tarihinde "Sefer-i Pulya" adıyla meşhur olan sefere çıktı. Bir hafta önce Barbaros da yanına De la Forest'i alarak, donanması ile Avlonya'ya müteveccihen, denize açıldı. Temmuz ayı içinde bütün kuvvetler Avlonya'da toplanmıştı. Hatta Barbaros, İtalya sahilinde Castro ve Otrante'da köprübaşı da tutmuştu. Fakat I.François o arada bu ittifaka karşı Hıristiyan taassubundan çekindiğinden, kuzey İtalya'dan vaat ettiği harekâta geçemeyince, Türk kuvvetleri de çıkarma harekâtına girişmedi. Çünkü mutabakata göre, önce Fransızlar kuzeyden harekâta geçmeliydi. Hâlbuki, I.François, 1536'da giriştiği yeni harpte Kuzey İtalya'da Şarlken kuvvetleri karşısında çekilmeye mecbur olmuştu. Ayrıca bu sırada Fransız devlet adamı Montmorency Türk ittifakı bırakılıp Şarlken ile barış yapılması hususunda Krala telkinlerde bulunuyordu. Nihayet. Papa'nın Adriyatik'teki Türk ordusundan duyduğu endişe sebebiyle, uyandırdığı ve Şarlken'in kamçıladığı Hıristiyanlık taassubu Türk ittifakına karşı nefreti artırmaya başlamış, I.François'yı da tereddüde düşürmüştü.

Karadan harekete geçmeyen Fransız Kralı, donanmasını Barbaros 'un kuvvetlerine iltihak etmek üzere yollamıştı. Baron de Saint Blancard idaresindeki bu deniz kuvvetleri 15 Ağustos 1537'de Marsilya'dan hareket ederek, 10 Eylülde Korfu adası karşısında Kanunî'nin karargâhı önüne geldi. Marillac bu donanma ile geri dönüyordu. Padişah onunla birlikte Saint-Blancard'ı karargâhında kabul ederek itibar göstermiştir. Bu arada Türk deniz ve kara kuvvetleri Adriyatik üzerinde toplanınca, Fransızlarla ittifaktan çekinen Venedik endişelenmiş ve Şarlken'e yaklaşırken savaş hazırlığına başlamıştı. Türk-Venedik harbi kaçınılmaz olmuş ve harekât 1537 yazında gerçekleşmiştir.

Ağustos ayında De la Forest ölmüştü. 12 Eylülde gelen Marillac, maslahatgüzar sıfatıyla, Türkler nezdinde Fransa'yı temsile başladı. 15 Eylülde Padişah, Korfo kuşatmasını kaldırdı. Marillac, İstanbul'a dönüşünde Kanunî'ye refakat etmiş, Blancard ise, Barbaros'un kuvvetleriyle birlikte, Türk- Venedik deniz harplerine müdahaleden kaçınarak, Adalar denizine ve sonra İstanbul'a gelmiştir. Fransız donanması kışı Türkiye'de geçirip 6 Nisan 1538'de İstanbul'dan hareketle, Haziranda Marsilya'ya dönmüştür.[93]

Türkler bu sırada Avusturya'ya ve Venedik'e karşı muvaffakiyetli çarpışmalarına devam etmişlerdi. Papa, Türklere karşı I.François ile Şarlken'i barıştırmaya ve bir Hıristiyan cephesi kurmağa gayret etmiş ve bu gayret, Kralın müşaviri Montmorency'nin de tesiriyle 1538 Nice Mütarekesi ile neticelenmiştir.[94]

13. I.François'nın Şarlken ile Nice Uzlaşması ve Rinçon'un Elçiliği

1538 baharında Rinçon devamlı elçi olarak tekrar İstanbul'a yollandığı anda henüz Nice Mütarekesi imzalanmamıştı. Rinçon'a verilen vazife, 1537'de neticesiz kalan müşterek harekât sebebiyle Türklerde hâsıl olan hayal kırıklığını unutturmak, devam etmekte olan Türk-Venedik

[93] Charrière, a.g.e., c.I, s.340-353,371-388; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.546; Soysal, a.g.e., s.10;
[94] Soysal, a.g.e., s.10; Lavisse, a.g.e., c.V/2, s.92

harbine son verecek bir barış tavassutunda bulunmak ve İmparatora karşı Türklerden istikbale ait yeni bir teminat almaktı.[95]

Nice mütarekesi Haziran 1538'de yapıldı. Bununla I.François, Savoie dukalığını elde etmiş ve Türk ittifakından ayrılmak taahhüdüne girmişti. Gelişmeleri ancak Ekim ayında öğrenen Rinçon'un İstanbul'daki durumu güçleşmişti.[96]

İtalya harekâtını, sözünü tutmayarak neticesiz bırakan I.François bu defa, Nice'de Şarlken ile anlaşınca Kanunî Sultan Süleyman ve Osmanlı devlet adamları da çok kızdılar. Fakat bu kızgınlık Fransa ile olan ittifakı bozacak dereceye varmadı.

I.François bir müddet sonra, Türk-Avusturya barışı için dahi, yine Rinçon vasıtasıyla, bir tavassutta bulundu. Türk-Venedik barışına mani olamayan, ordusu sarsılmış ve Türkler karşısında yalnız kalan Şarlken'in sulha ihtiyacı vardı. Bunu sağlamak için de eski düşmanı I.François'dan tavassutta bulunmasını istemişti.

Padişah, teklifi birden reddetmemiş ve I.François'ya yazdığı Mayıs 1539 tarihli bir mektupta,[97] Şarlken'in Fransa'nın arazi isteklerini tamamen tatmin etmesi şartıyla, barış yapacağını bildirmişti. Padişah'ın Fransa'nın menfaatini I.François'dan daha fazla düşünüyormuş gibi görünmekle daha ziyade, Avusturya ile barış yapmamak üzere vesile aramış olduğu anlaşılıyordu. I.François'nın tavassutu netice vermeyince Şarlken bunu Fransızların ikiyüzlülüğüne atfetmişti. Öte yandan Rinçon, Türk-Venedik barışını 1540 senesinde temine muvaffak olmuşlu. Böylece Fransa, Venedik devletini Türklere karşı koruma politikası takip ederek, onu kendisine bağlamıştı. Aynı yıl Türk-Avusturya harbi Macaristan işleri sebebiyle tazelendi ve I.François'nın da Şarlken ile arası yeniden açılmaya başladı. Rinçon bu sefer Kanunî'den İmparator'a karşı yeni bir sefer düzenlenmesi vaadini almayı başardı. Padişah kendisinden durumu keyfiyeti I.François'ya bildirmek üzere hareketini ve onun cevabını getirmesini rica etti.

1541de Fransa'ya gelmiş olan Rinçon yeni talimatla İstanbul'a dönerken yolda İmparatorun adamları tarafından öldürüldü. Şarlken'in amacı I.François'nın itibarını düşürmekti. Elçinin öldürülmesi I.François'yı resmen Şarlken'e karşı harp ilanına sevketti. Kanunî'de I.François'nın cevabını beklemeden yeni bir Orta Avrupa seferine çıktı.[98] Aslında Zapolya'nın 1540'ta ölümü üzerine Ferdinand, Macaristan'ın ona bağlı olan kısmının, senelik bir vergi karşılığında kendisine bırakılmasını istedi ve ardından vârislik iddiasıyla Budin'e saldırdı. Bunun üzerine İstanbul'da savaşa karar verildi. 1541'de Kanunî, büyük ordusu ile Macaristan'a girdi. Bu sefer Padişah, Macaristan'da Ferdinand'ın elinde kalan kısımları da istiyordu. Budin merkez olmak üzere Macaristan doğrudan doğruya Türk yönetimi altına alındı. Aynı yıl içerisinde Şarlken büyük bir donanma ile Cezayir'e girdi. Fakat fırtınada ordu ve donanması büyük zarar gördü.[99]

14. Paulin'in Elçiliği (1541-1543) ve Türk-Fransız Donanmalarının Ortak Nice Harekâtı (1543)

1541'de Türk-Avusturya harbi Macaristan işleri sebebiyle tazelenmişti. Fransa'nın da Avusturya ile arası açılmıştı. Aynı yıl (1541'de) Fransa'ya gelmiş olan elçi Rinçon'a verilen talimat, Türkleri Avusturya üzerine yeni bir sefere teşvik etmekti, Fakat Rinçon bu talimatla İstanbul'a giderken yolda Şarlken adamları tarafından öldürüldü. Bunun üzerine Paulin de la Garde adında yeni bir elçi gönderildi. Paulin, Rinçon'un ölümünden bir ay sonra Kanunî Süleyman'ı Budin'de bulmuştu. Rinçon'un katli haberini ondan öğrenen Kanunî son derece hiddetlenmişti, I.François'nın

[95] Soysal, a.g.e., s.10, Pinon, a.g.e., c.IX, s.64; De Testa, a.g.e., c.I. s.21
[96] De Testa, a.g.e., c. I, s.32-34
[97] Charrière, a.g.e., c.I, s.408
[98] Soysal, a.g.m., s.83
[99] İnalcık, a.g.e., s.207; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.380; Jean Sauvaget, *a.g.e.,* s.64

yeni elçiye verdiği talimat, Türkleri Fransa için en elverişli istikamette harekete geçirmekti. Kanunî, Almanya'ya yürümek istiyordu. 1541'den beri Şarlken ile tekrar harp halinde olan I.François ise, bir taraftan Alman Protestan prenslerini Türk saldırısı karşısında İmparatora yaklaştırmamak, öte yandan da İtalya'daki emellerini tahakkuk ettirmek için Türkleri tekrar İtalya'ya sevketmek niyetindeydi. Herhalde, Paulin, Kanunî'den Türk donanmasının Fransa'ya yollanması vadini almağa muvaffak oldu. Padişah bu vadini, 1543 Temmuz'unda yazdığı bir mektupla I.François'ya bildirirken; "…Kapudan Paşam Hayreddin'e senin talimatına göre hareket etmesini ve düşmanın imhası için yapacağın teşebbüslerini tertip etmesini emrettim." şeklinde sarih teminat vermiştir.[100] Nitekim Barbaros, Paulin'i de beraberine alarak, 1543 baharında yüz küsur gemiden mürekkep donanması ile İstanbul'dan denize açılmıştı. Bu kuvvetler Napoli civarında, Cezayir'den gelen diğer bir Türk donanması ile takviye edilmişti. Temmuzda Barbaros'un kuvvetleri Marsilya'ya varmıştı. Burada Fransız donanması kumandanı Duc d'Enghien, Türkler için parlak bir merasim tertip etti. Fakat Fransızların önceden hazırlanmış bir muharebe planı yoktu. Müşterek bir hareket için boş yere vakit kaybedilmekteydi. Paulin, Barbaros ile I.François ve Fransız Amirali arasında nahoş bir anlaşmazlığı bertaraf etmek için büyük bir siyasî faaliyet sarfetmişti. Nihayet Fransızlara direniş gösteren İmparatora tâbi Savoie Dükalığının Nice şehrine müşterek bir taarruza karar verilmişti. Barbaros'un başkumandanlığı altında, denizden yapılan bu taarruz neticesinde, 20 Ağustos 1543 tarihinde Nice şehri teslim olmuşsa da, şehre hâkim bir kalenin kuşatılması uzamıştı.[101]

Tarihte Türk-Fransız kuvvetlerinin fiilen ilk müşterek harekâtını teşkil eden bu çıkarmada Barbaros Hayrettin Paşa, Fransızların tertipsizlik ve disiplinsizliklerinden çok şikâyet etmişti. Fransızlar bu kuşatma sırasında oldukça gevşek davranmışlar, hatta yeteri kadar cephane dahi almamışlardı. Nitekim Nice'de kara muharebeleri yapılırken beklenmeyen bir anda, kendisinden barut isteyen Fransız komutanı Duc d'Enghien'e, Barbaros, "Ne güzel muharipler, gemilerini şarap fıçıları ile doldurup baruttan başka bir şey unutmuyorlar" diye söylenmiş ve yanındaki Fransız elçisi Paulin'i de; "İstanbul'da iken devletinin büyük mikyasta hazırlandığını söylediğin zaman benimle eğleniyor muydun?" diyerek azarlamıştır.[102]

Eylül'de muharebeye son verilmiş ve İmparatorun denizden ve karadan yolladığı kuvvetler karşısında Nice terk edilmiştir. Fakat I.François, yine Paulin'in oynadığı siyasî rol sayesinde Barbaros'un donanmasını düşmanlarına karşı Akdeniz'de bir tehdit unsuru olarak elde tutmak istemiş ve Toulon limanının Barbaros'un emrine verilmesine dair bir mukavele imzalanmıştır. Dolayısıyla Osmanlı kadırgaları 1543 sonlarında Toulon Limanı'nda kışlamıştır.[103] Donanmanın Toulon'da kaldığı 6 veya 8 ay süresince şehir Türk yönetimine bırakılmış; şehre Türk bayrağı çekilmiş ve beş vakit ezan okunmuştur. Fransa'ya bu maceralı yardım harekâtı, 18 Eylül 1545'te Şarlken ile I.François'nın Cambrai barışını gerçekleştirmelerine zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte Fransa'nın dostu olduğunu müteaddit defalar gösteren büyük Türk denizcisi Barbaros Hayreddin Paşa 16 Temmuz 1546'da vefat etmiş ve Beşiktaş'taki türbesine defnedilmiştir.[104]

[100] Soysal, a.g.m., s.84; De Testa, a.g.e., c.I, s.87; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.507
[101] İnalcık, a.g.e., s.207; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.382,507; Asrar, a.g.e., s.76; Jean Sauvaget, *a.g.e.,* s.64
[102] Soysal, a.g.m., s.85; Uzunçarşılı a.g.e., c.II, s.382
[103] Charrière, a.g.e., c.I, s.567; Pinon, a.g.e., s.66-67; Feridun Emecan, *"Sultan Süleyman Çağı ve Cihan Devleti*", Türkler, Ankara 2002, c.IX, s.501-520; Tahsin Fındık, "*Osmanlı Belgelerinin Tanıklığı ile XVI. Yüzyılda Osmanlı-Fransız İlişkileri"*, Türkler, Ankara 2002, c. IX, 567-574; Kazıcı, c.XI, s.296-298; Celâlzâde, *Tabakatu'l-memâlik*, 346 a-347b; Feridun Emecen, "*Kanunî Sultan Süleyman Devri*", Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, İstanbul 1989, c.X, s.373-374; Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.330
[104] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.383

Fransızların Türklerle ittifakı meselesine gelince, Avrupa'da Türk tehlikesi arttığı oranda Fransızların Türklerle ittifakı ittifak nefretle karşılanmaya başlanmıştı. Protestanlar bile Şarlken'i haklı buluyorlardı. Öbür taraftan, İngiliz kralı VIII.Henry, Fransa'nın müttefiki olan İskoçya kralını yenmiş, Fransa'ya karşı saldırıya geçmişti. İmparator Şarlken ile İngiliz kralı ordularını birleştirerek Paris üzerine yürümeyi ve bu krallığı aralarında bölüşmeyi kararlaştırmışlardı. Şarlken, Fransa'nın kuzeyine girdi, fakat ordusuna iaşe sağlayamadığı için Fransız kralı ile bir Antlaşma imzaladı. Antlaşmaya göre I.François'nın oğlu Duc d'Orleans, Milano ve Pavia'yı alacak, buna karşın İmparatorun bir kızıyla evlenecekti. Ancak bu sırada Duc d'Orleans öldü ve böylece proje gerçekleşme imkânı bulamadı.[105]

15. Jean Monluc ve Gabriel d'Aramon'un Büyükelçiliği ve I.François'nın Türk-Avusturya Barış Görüşmelerini Engelleme Gayreti (1547)

I.François'nın 1544'de Şarlken ile barış anlaşması yaptığı sırada Türkler Orta Avrupa'da Avusturya'ya darbeler indirmeğe devam ediyordu. İmparator, Türklerle de barış temin edilmesi arzusunda idi ve bunun için I.François'nın tavassutunu talep ediyordu. I.François her iki taraf nezdinde prestijini arttıracak böyle bir tavassut teklifini memnuniyetle kabul etmiş ve bu maksatla Jean Montluc'ü, Büyükelçi sıfatıyla, Osmanlı Padişahı nezdine yollamağa karar vermişti. Jean Monluc daha önce 1536'da Türklerle bazı siyasî temaslarda bulunmuştu.

Jean Montluc 1545 yılında İstanbul'a gelip Avusturya Büyükelçisinin Türklerle yaptığı barış görüşmelerine tavassut etti. Fakat 1546 senesinden itibaren I.François'nın İmparatorla tekrar arası açılınca, Jean Montluc'ün İstanbul'da tamamen önceki görevinin aksine bir hareket tarzı takip etmesi gerekecektir.[106]

Fransa kralının politikası bir kere daha tersine dönmüştür. Fransa'nın artık yeni bir Türk yardımına ihtiyacı vardı. Padişah, Avusturya'ya yeniden harp açarsa, Fransa'nın yükü hafifleyecekti. Fakat hiç değilse ve her şeyden önce, Türk-Avusturya barış müzakereleri çıkmaza girmeliydi. Bu nazik siyasî vazife Gabriel d'Aramon adında kuvvetli bir diplomata tevdi edildi. D'Aramon hem siyasî, hem ilmî vazife alan ilk Fransız büyükelçidir.[107]

D'Aramon 1547 senesi baharında Türklerle temasa başladı. Fakat bütün gayretine rağmen, Türk-Avusturya barışına mani olamadı. Kanunî Sultan Süleyman, 1547 Mayısında I.François'ya bu hususta bir mektup yazarak, D'Aramon'un geldiği sırada yeni bir sefer açmak için mevsimin geçmiş olduğunu, bununla birlikte Macaristan'da ehemmiyeti kuvvetleri bulunduğunu, Akdeniz'e donanma çıkarıldığını ve Fransa ile ittifakına, mazide olduğu gibi, daima sadık kalacağını ifade etti. Padişahın mektubu Fransa'ya varmadan Şarlken'in büyük rakibi I.François ölmüş (Mart 1547); diğer taraftan Türk-Avusturya barışı 19 Haziran 1547'de imzalanmıştır.[108]

16. I.François'nın Ölümünden Sonra Türk-Fransız İttifakının Devamı (1547-1560)

I.François'nın 1547'de ölümü Türk-Fransız ilişkilerine kısa bir kararsızlık getirdi. Bu tereddüt anından sonra, yeni Kral II.Henri (1547-1559) Fransa'nın Avrupa'da devam etmekte olan sıkıntılı durumunu görerek selefinin Doğu politikasını takip etmekte gecikmedi. Kendisinin ilk girişimi 1547 Haziranında imzalanan, fakat Padişah tarafından henüz tasdik edilmemiş bulunan Türk-Avusturya barış anlaşmasını bozma gayreti oldu. Bu maksatla aynı yıl Huyson'u İstanbul'a yolladı. Ancak anlaşma Eylül veya Ekim ayında tasdik edilmiş, fakat elçi geç kalmıştı. Kanunî ise Doğu istikametine sefer hazırlığı içindeydi. Huyson biri Padişaha diğeri Türkler nezdindeki

[105] İnalcık, a.g.e., s.207
[106] Soysal, a.g.e., s.12; De Saint-Priest, a.g.e., s.35,41
[107] Jean Chesnau, *Le Voyage De Monsieur D'Aramon Ambassadeur Pour Le Roy En Levant*, Paris 1887; De Saint-Priest, a.g.e., s.46; De Testa, a.g.e., c.I, s.28
[108] De Testa, a.g.e., c.I, s.37-41; Feridun Bey, *Münşeât*, c.I, s.341; İnalcık, a.g.e., s.207; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.507

Fransa'nın Büyükelçisi D'Aramon'a iki mektup getirdi.[109] Gabriel d'Aramon, aldığı talimat gereğince, Padişah ile teması kaybetmemek için Türk ordusu ile birlikte 1548 baharında ikinci İran seferine çıkmıştı. Aynı ordu ile 1549 senesi sonlarında İstanbul'a dönen D'Aramon, 1551'de, yeni talimat almak üzere, Fransa'ya çağrılmıştır.

D'Aramon'un "Dünyanın en büyük hükümdarı" yanında 1548-1549 İran seferine katılması hem Fransız elçi hem de Fransa için büyük bir şeref olarak algılanmıştır.[110]

Fransa yine zor durumdaydı. İmparator ile harp 1552'de yeniden başlamıştı. Alman prensleriyle 1551'de Feriedwald muahedesini yapıp kuzey Fransa'da durumunu kuvvetlendiren II.Henri, 1559 senesine kadar devam edecek olan bu yeni mücadele esnasında Akdeniz ve İtalya üzerinde tekrar Türk yardımı temini zaruretindeydi. Bu itibarla, D'Aramon'a yeni görevler yüklemişti. Büyükelçi, Türk donanmasına mensup gemilerle aynı sene İstanbul'a dönmüştü.[111]

İmparator ile harp 1552'de yeniden başladığı zaman II.Henri nakdî yardım mukabilinde Alman prenslerini elde etmiş ve aynı sene Şubat'ında onlarla anlaşmış ve bu sayede Doğu-Fransa'da Metz ve Toul şehirlerini almış olup bu ittifak ve neticelerinden Osmanlı padişahını haberdar etmişti; bunun üzerine, Osmanlı donanması 1552 yılında Kaptanıderya Sinan Paşa kumandasıyla Batı-Akdeniz seferine çıktı. Fransız elçi D'Arammon'da üç gemi ile Osmanlı donanmasıyla beraberdi. Karlıeli Beyi Turgut Reis Sicilya sahillerini vurmaya memur edildi. Donanma İtalya sahillerini dolaşarak Napoli'ye geldi ve orada Fransız donanması gelmediğinden yolda rastlanır diye bir müddet kuzeye doğru seyredildi, bu sırada Andrea Doria'nın Napoli tarafına geçeceği haber alınarak Turgut Bey'in tavsiyesiyle Ponza adaları tarafında pusu kuruldu ve bu pusuya düşürülen Andrea Doria mağlup edilerek Sardunya adasına doğru kaçtı.

Türk donanması iki aydan fazla Batı-Akdeniz'de dolaştığı halde kendisini yardıma çağıran Fransa donanması görünmediğinden birleşmek imkânı olmamış ve Türk donanması iki ay sonra geri dönmüştür.[112] Bu sırada Divan-ı Hümayundan Şarlken aleyhine olarak Fransızlarla ittifak etmiş olan Alman prenslerine Nâme-i Hümayun yollanarak bunlar Ferdinand ile kardeşi Şarlken aleyhinde tahrik edilmiştir. Bu ittifakı ve bazı şehirlerin Fransızlara geçtiğini haber alan Şarlken acele gelip Metz'i kuşatmışsa da alamamış ve büyük kayıp vererek çekilmiştir.

Osmanlı padişahının göndermiş olduğu nâmede; "Mefahir-i ümera-i milleti'l-mesihiyye... Alaman beylerinden, dostumuz Frınçe kralına dostluk üzere olan ulu beyler (prensler) ve hâkimler ve duka vesair müşarünileyh ile ahd ve emanı olanların sagir ve kebiri vesair memleket halkı; ahidnâme-i hümayunum vâsıl olıcak malum ola ki... Frınçe kıralının yüce âsitâne-i saâdetimizde olan elçilerine mektubu gelip sizin kendü ile olan ittifak ve ittihadınız ve İspanya kıralının size envâ-ı hiyle ve hüd'ası olduğunu ve kendünün kadimü'l-eyyâmdan beru yüce dergâhımıza dostluk ve ihlâsı olduğu ecilden cümle dostlarının bâb-ı adalet-intisabımıza iyiliklerin ilan edip sizin can ü dilden kendüye sadakat üzre olduğunuzu bildirmiş Müşarünileyh Frınçe kıralının dostluğu müekked ve muhkem olmağın sizin dahi doğruluğunuza ve yararlığınıza îtimad-ı şerîfim olmuştur. İmdi İspanya kralının ve kardeşi Frenduş'ün daima işleri ve güçleri hiyle hüd'a olup asla îtimad edecek halleri yoktur; geçen sene Tanoş (Yanoş) Kıral oğlu İstepan'ı aldatıp kadimi ocağından ihraç eyleyip kral oğluna tâbi olan bazı Macar beylerinin dahi memleketlerini ellerinden almak için iğfal ve ıdlâl ile başlarına nice belalar getirip bu denlû aldayıp, kullanıp sonra katlettirip halkı ihtilâle düşürüp mezkûr Yanoş Kral oğlu yüce âsitânemize iltica etmiş kulum oğlu olmağın ol

[109] Charrière, a.g.e., c.II, s.30-32; Soysal, a.g.m., s.87

[110] Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, s.326

[111] Soysal, a.g.m., s.88; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.386-388,507; Robert Mantran, *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, İstanbul 1981, I, s.189

[112] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.386-387,507; Müneccimbaşı, a.g.e., c.II, s.569-570; Peçevi, a.g.e., c.I, s.244; Katib Çelebi, a.g.e., c.I, s.100-102; Kazıcı, a.g.e., c.XI, s.343-344

yetimin hakkında mezid-i merhametim zuhura getirüp istikamet ettiği için ben dahi karadan azîm asker ve deryadan bî-nihaye kadırgalar ile donanmay-ı hümâyun irsal eyleyip avn ve inayet-i hakla ahde muhalefet edenlerin haklarından gelmek için külli tedarik olunmuştur… Bu sefer tedariki, kral oğlunu memleketinden çıkaran Frenduş ve İspanya tâifesi içündür ... Frençe kıraliyle hüsn-i ittifak üzre olup yüz aklıkları zuhura getürmeğe sây eyliyesiz .. [113] ifadeleri kullanılmıştır.

1553 yılında İran seferine hareket eden Padişah Halep'te kışladığı sırada II.Henri'den bir nâme gelerek Karlıeli beyi Turgut Reis'in denizden yardımı istenmiş ve hu sırada Turgut Reis'ten de gelen arîzada Fransız donanmasıyla birleşerek Şarlken'e karşı faaliyette bulunması için padişahtan müsaade istenmiştir.

Sultan Süleyman bir sefer üzerinde iken ikinci bir seferin açılmasını uygun bulmayıp bilfiil yardım etmesini İran seferinden dönüşten sonraya ertelemiş ve bununla beraber Turgut Reis'in bilvasıta Fransa kralıyla temas ederek düşmanın def'ine çalışmasını tavsiye yollu krala cevabî nâme göndermiştir. Söz konusu bu nâmede; "…Hâliyâ yarar adamlarınızdan elçilik tarikiyle irsal olunan Kadinyak nâm adamınız vasıtasıyla mektup irsal olunup... südde-i saadetimizde sabıka elçilik hizmetinde bulunan Gabriyel D'Aramon nâm elçinize icazet-i hümâyunumuz mukarin olduğu ihbarı malûmunuz olmağın onun yerine müşarünileyh elçiniz irsal olunduğu iş'ar olunup ... ve İspanya canibine müteallik bazı ahbar dahi derc ve beyan olunup sene-i sâbıkada mahud-ı mezbûre ve memleket ve vilâyetine envâ-ı hakaret ve hasaret olunduğunu bildirip ve mabeynimizde olan muhabbet ve dostluk kemakân olup ve yevmen feyevmen mütezayid idüğün arz ve takrir eyleyip Karlıeli beyi Turgud dâme izzuhû donanmây-ı hümâyunumuzla sizin gemilerinize mülâki olması münasip olup düşmanın kal'u kam'ına enfâ ve rızây-ı hümâyunuma sezavâr olduğın bildirmeğin sizin canibinize müteallik olan ahval alâ veçhi't-tafsil malûmum olmuştur… Mâh-ı Cemaziyelevelin on yedinci günü (1552 Nisan) İstanbul'dan çıkıp Haleb'e nüzul olundu… İnşallah bu meramın husulünden sonra o iş de hallolunur. Bunun, için sefiriniz Haleb'ten İstanbul'a iade olunmuştur; derya caniplerinin muhafazası için Turgud'un denize çıkması emrolunmuştur; sizinle müşavere ve ittihad edip veçh ve münasip görüldüğü üzere düşmanın kal'u kam'ına münasip tedarikler oluna deyu yazılmıştır. Kara canibinden dahi mübalağa asker tedarik olunup Vezir Mehmed Paşa (Sokullu) onlara başbuğ gönderilmiştir."[114] diye bilgiler verilmiştir.

Turgut Reis bu sırada denize çıkmış olduğundan kendisiyle muhabere etmek mümkün olamamış ve Kral ertesi sene iki devlet donanmasının birleşmesini rica ile kendisinin ayrıca karadan da taarruza geçeceğini Osmanlı hükümetine bildirmiştir. Bunun üzerine İran seferinden dönmüş olan Sultan Süleyman gönderdiği cevabî nâmede gelecek ilkbaharda Piyale Paşa ye Turgut Reis kumandalarında denize çıkacak donanmanın Fransız donanmasıyla birleşeceğini, fakat Fransız donanmasının bir an evvel hazır olmasını ve deniz mevsimi geçmeden faaliyete geçilmesini tavsiye ve donanmanın kışın İstanbul'a avdet edip dışarıda kalamayacağını beyan etmiştir; çünkü Padişah Fransız donanmasının zamanında hazır olmaması ve malzeme noksanlığı yüzünden bir netice elde edilemeyeceği kanaatindeydi. Gerçekten Piyale Paşa donanma ile Toskana taraflarına giderek Piyombino kalesine hücum edip sonra Fransız donanmasıyla birleşerek bazı nümayişlerde bulundular; bu deniz harekâtı Şarlken'i düşündürdü; yukarıda zikri geçen Alman prensleriyle II. Henri arasındaki ittifak ve bu ittifakta Osmanlıların da eli bulunması Şarlken'i son bir hamle yapmağa sevk etmiş ise de Metz muhasarasında muvaffak olmayıp pek çok kayıp vermesi üzerine müteessir olarak imparatorluktan çekilmiş ve yerine kardeşi Ferdinand'ı imparator yaptırmış ve bu suretle elindeki yerleri Ferdinand ile oğlu Filip arasında taksim etmiştir. İşte bu suretle Şarlken

[113] Feridun Bey, *Münşeat,* c.II, s.413; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.508
[114] Feridun Bey, *Münşeât*, c.II, s.404; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.509

imparatorluğunun ikiye ayrılması her yönden Şarlken tarafından kuşatılmış olan Fransa'ya oldukça bir nefes aldırmıştır.[115]

Fransız elçi D'Aramon'un bu devrede Türkler nezdinde gayet geniş faaliyeti Fransa'ya birçok menfaatler sağlamıştı. Türk deniz kuvvetlerinin Akdeniz'de İmparator'un kuvvetlerine indirdiği darbeler Fransa için büyük bir huzur sebebi olmuştu. Fakat siyasi tarih bakımından en mühim hadiseyi 1 Şubat 1553'de yeni bir Türk-Fransız Tecavüzî İttifak Muahedesinin akdi teşkil ediyordu. Muahedeyi D'Aramon Sadrazam Rüstem Paşa ile imzalamıştı.[116] Muahedenin hükümlerine göre, Fransa Kralı II. Henri Türk donanmasının iki seneden beri Toskana denizinde gerçekleşen yardımlarına karşılık Türklere 300.000 altın nakdî tazminat verecek ve bunun ödenmesine kadar Fransız donanması Kaptanıderyanın emrinde "rehin" kalacaktı. (Md. 1). Kral bu taahhüdünü yerine getirince 60 harp ve 25 korsan gemilik Türk donanması 1 Mayıs 1553'den itibaren dört ay müddetle Akdeniz'de Fransa'ya yardımda bulunacaktır (Md. 2). Bu yardım Batı Akdeniz'de kullanılırsa Kral, Türklere düzenli olarak 150.000 altın ödeyecektir (Md. 3). Zapt edilen düşman gemileri tamamen Türklerin olacaktır (Md. 4). Türklerin fethettikleri yerler, 1536 ittifakında olduğu gibi, onların emrinde bulunacak, halkı esirleri sayılacak, fakat bu yerler, her türlü mal ve eşyaları ile Fransa kralının mülkiyetine geçecektir (Md. 5, 6 ve 7). Eğer Salerno Prensi Ferdinand Sanseverin'in vaat ve desteği üzerine, İtalya'nın Puglia şehirlerinden biri Türkler tarafından zapt ve ilhak edilirse, Padişah, Fransa kralına söz konusu 300.000 altını iade edecekti (Md. 8). Padişah, İmparatora karşı mücadelesinde her şeyini feda etmek mecburiyetinde kalan Salerno Prensi'ne 30 harp gemisi ile 30.000 altın para yardımında bulunacaktı (Md. 9 ve son).[117]

Dikkat edilirse, muahede hükümleri Türkler açısından daha sağlam esaslara dayanıyordu. Böylelikle 1537 İtalya ve 1543 Nice çıkarmalarının nahoş hatırası bertaraf edilmek istenmiş, Fransa Kralı Akdeniz'de bahrî yardım mukabilinde, oldukça ağır maddî taahhütler altına sokulmuştu. Padişah artık yardımlarına karşı bir taviz veya hiç değilse bir teminat aramaktaydı. Diğer taraftan, Fransa, Muahedenin 8. Maddesi ile İtalya'nın doğu sahilinde Türklerin bir köprübaşı tesisine razı olmuştu.

Bu muahede 1553 Ağustosunda Akdeniz'de Turgut Reis kumandasındaki müşterek deniz harekâtı ile tatbike konuldu. Baron de la Garde emrindeki Fransız donanması Turgut Reis kuvvetlerine katılmış; İtalya sahillerine baskınlar yapılıp İmparatorun müttefiki Cenevizlilere ait Korsika'ya asker çıkarılmıştı. Fakat, alınan esir ve ganimetler meselesinde Baron de la Garde idaresindeki Fransız donanması ile ihtilaf çıkınca Korsika tahliye edilmiştir.

Bütün bunlara rağmen Türk-Fransız dostluğu sarsılmamıştır. Fransız diplomasisi tekrar harekete geçmiş; D'Aramon'u, Büyükelçi sıfatıyla, 1553'de Michel de Codignac, onu da 1557'de Jean de la Vigne takip etmiştir. Ancak II.Henri 1557 İlkbaharında Şarlken ile Vaucelles anlaşmasını imzalayınca Kanunî Fransız donanmasını desteklemek üzere Türk donanmasını göndermemiştir.[118] Bununla birlikte fevkalâde vazifelerle daha birçok siyasî temsilciler yollanmış, Türklerden yeni vaatler alınmış, yeni yardımlar elde edilmiştir. 1559 Nisan'ında Fransa, İspanya ve İngiltere arasında Kato Kambrezi (Cateau-Cambresis) Anlaşması imzalanmıştır. Böylece Fransa, düşmanları ile katı barış yaptığı 1559 senesine kadar Türk kuvveti ile Avrupa'da denge siyaseti izlemeye devam etmiştir.[119] Ancak Fransa 1559 yılından itibaren ülke içinde Katolik-Protestan mücadelelerine sahne olmuş ve bu yeni devrede Türklerle işbirliği ihtiyacı daha sınırlı bir düzeyde kalmıştır. Ayrıca bu dönemde Avrupa'da Katolikler ile Protestanlar arasında kıyasıya kardeş

[115] Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.387,509-510
[116] De Testa, a.g.e., c.I, s.45-48
[117] Soysal, a.g.m., s.89; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.510
[118] Veinstein, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane,* s.327
[119] Soysal, a.g.m., s.90; Uzunçarşılı, a.g.e., c.II, s.510; De Testa, a.g.e., s.I, s.42,89

kavgaları ve iç savaşlar sürerken Müslüman dünyasında da Sünnî Osmanlı Devleti ile Şiî İran arasında mücadele devam etmiştir.[120]

Nihayet Fransa Kralı I.François ile ittifak sağlayan, Kutsal Roma Germen (Alman) İmparatoru Şarlken ile mücadele eden Osmanlı padişahı Kanunî Sultan Süleyman, II. Henri'den sonra Fransa kralı olan II. François (1559-1560) ve kısmen IX. Charles (1560-1574) zamanında yaşamış, uzun ve şerefli saltanatı 6-7 Eylül 1566 gecesi hayata gözlerini yummasıyla sona ermiştir.[121]

SONUÇ

Türk-Fransız ilişkileri ve dostluğu, denilebilir ki, 1525 yılında birdenbire doğmuştur. l5l9'da Kutsal Roma-Germen İmparatoru seçilen Şarlken'e karşı 1525'te Pavia savaşında yenilen ve esir düşen I.François, kendisini esaretten kurtarabilecek tek güç olarak gördüğü Kanunî Sultan Süleyman'dan annesi Louise de Savoie vasıtasıyla yardım talep etmişti. Bu sırada kudretinin en yüksek noktasına çıkmış olan Osmanlı Sultanı Kanunî, Avrupa'yı ortadan ikiye bölme imkânı sağlayacağı için; ayrıca Türk hâkimiyetini bütün cihana göstermek için Şarlken'e karşı Fransa'yı himaye kararı aldı. I.François hapisten kurtularak Fransız tahtına yeniden oturdu. Böylece Türk-Fransız ilişkileri bir ittifak ile başladı. Ancak I.François'nın Kanunî ile ittifak ve işbirliğini bir skandal olarak gören Hıristiyan Avrupa'da bu ittifakı kınayan sesler de yükselmişti. Üstelik Türkler Avrupa'nın kalbine doğru en tehlikeli bir biçimde ilerliyordu. Bu sırada I.François'nın en yakın düşmanı İmparator Şarlken'e karşı en uzak düşmanı Türkler ile ittifak kurması çıkarınaydı. Çünkü Fransa Şarlken tarafından her yandan tehdit altındaydı. Bu nedenle iki tarafın yaklaşması "Jeopolitik" ya da "Realpolitik" bir ihtiyaçtan doğmuştu.

Avrupa'da hegemonya kurmak isteyen Şarlken'e karşı batıdaki Fransa ile doğudaki Türk devletinin müşterek siyasî menfaatleri vardı. XVI. yüzyılda Avrupa devletleri arasında denge bu sayede kurulabilecekti. Durum; iki karşı blok, Hıristiyanlık ve İslâm arasında bugünkü ifadesiyle "Medeniyetler Çatışması" anlamına bir düşmanlıktan öte iki imparatorluğun; bir yandan Osmanlı Devleti, diğer yandan Habsbourg hanedanının egemenlik kurma mücadelesiydi. Tabii ki, tarafların inançları Hıristiyanlık ve İslâm bu mücadelede etkin bir rol oynamaktaydı. Üstelik bu sırada Avrupa'da hüküm süren dört hükümdar, Kanunî, I.François, VIII.Henry ve Şarlken öyle bir zamanda iktidara gelmişlerdi ki, her biri ülkesinin sınırlarını genişletmek ve kendi menfaatleri doğrultusunda tarihe şekil vermek istiyordu. Şarlken ve kardeşi Ferdinand ilginç bir Doğu siyaseti gütmekteydi. Akdeniz ve Kuzey Afrika'ya yönelen Osmanlılara karşı koymak için İran ya da Tunus sultanları gibi Müslüman güçlerle gizli ya da resmen anlaşma yapmaktan bile çekinmiyorlardı. Aslında Fransa Kralı I.François, İmparatora karşı, öncelikle Protestan Alman Prensleri, İngiltere Kralı VIII.Henry, ayrıca Polonya, Transilvanya ve Macaristan gibi Hıristiyan devletlerle ittifaklar yaparak denge tesisi yolunu tercih etmişti. Fakat beklediği neticeyi alamayınca Türklere başvurmak zorunda kalmıştı. Buna karşılık Türkler, Fransa'nın işbirliği olmasa da Orta Avrupa'da üstün durumdaydı, üstelik Osmanlılar için Fransa ittifakı ancak yükü hafifletmek ve Türklerin Avrupa işlerine müdahalesini meşru göstermekten ibaretti. Esasen Türk-Fransız dostluk ve ittifak teşebbüsleri hep Fransa'dan gelmiş ve bundan asıl istifade eden de yine Fransızlar olmuştur. I.François'nın zamanında Kanunî nezdine 15 kadar Fransız elçisi yollanmasına karşılık, Fransa'ya Barbaros'un sefaret heyetleri hariç hiçbir Türk elçisi gönderilmemiştir. Türkler ihtiyaç duyduklarında Hıristiyan devletler nezdine geçici görevlerle elçiler yollamışlardır. Fransa ile ihtilaflı meseleler zuhur etmemiş ve bir Fransız yardımına gerek olmamıştır. Buna karşılık I.François, Kanunî'ye yazdığı mektupları veya yolladığı elçileriyle daima askerî, malî veya siyasî

[120] Ternon, a.g.e., s.52; Braudel, a.g.e., c.II, s.170
[121] Feridun Emecen, "Süleyman I", DİA, c.XXII, s.71

yardım taleplerinde bulunmuştur. Zaten Kanunî'nin saltanatından itibaren Osmanlı Devleti Avrupa'ya dışından savaş açan bir devlet ötesine giderek Avrupa iç işlerine müdahale eden bir güç haline gelmiştir. Fransa 1535'te İstanbul'a ilk daimi elçisini göndermiş, Osmanlı idaresi de Fransa'ya 1536'da ilk kapitülasyonu vermiştir.

Kapitülasyonlar ile Fransızlar, Osmanlı topraklarında imtiyazlar sağlamışlar ve Avrupa devletlerinin ticaret gemilerinin Fransız bayrağı ile tehlikesizce seyrüsefer ve ticaret yapmalarını temin ile bu devletlere karşı bir müddet üstün durumda kalmışlardır. Bundan sonra Avrupa siyasetinde Fransa Habsburglar'a karşı Osmanlı Devleti ile ittifaklar yapmıştır. Ayrıca I.François Doğu ticaretinde Fransa'ya üstünlük sağlamak için Doğu Hıristiyanlarının himaye hakkını da elde etmeyi başarmıştır. Öte yandan Osmanlıların da 1536'da Fransızlar ile yaptıkları ticaret anlaşmasıyla Avrupa tüccarlarını Osmanlı pazarlarına çekmeyi amaçladıkları ve Avrupa'da Türklere karşı oluşacak bir ittifakı önledikleri düşünülebilir. Buna rağmen dostlukta bu devrede yararlanan devlet sadece Fransa'dır. Hıristiyan önyargılarından kendisini kurtarabilmiş Fransız tarihçilerinin de teyit ettiği gibi, Fransa'yı parçalanmaktan kurtaran, onun millî tarihinin sıkıntılı bir devresini bertaraf eden Türklerdir.

Dostluk ve ittifakı anlama ve ona sadakat konusunda da iki tarafın tutumu farklılık göstermiştir. Fransa, Hıristiyan taassubu ile bu ittifakı gizlemeye çalışıp sık sık sadakatsizlik ederken Türkler böyle bir şey düşünmemiş, Fransızların sadakatsizliği üzerinde de çok durmamışlardır. Ayrıca Türkler bu ittifakın mevcudiyetini hiçbir zaman İslâmiyet'e aykırı bulmamış ve Türk efkârı bu yaklaşmayı kınamamıştır. Fakat "Très-Chrétien" Dindar Fransız kralı I.François, Türklerle ilişkilerini daima kendi milletinden ve Hıristiyan âleminden saklamaya çalışmıştır. Zor durumda kalınca, ittifakın meşruiyetini ispat için büyük bir siyasî faaliyet sarf ederek, mesuliyetini Şarlken'e yüklemiştir. I.François'nın Türk dostluğunu tevil için giriştiği bu yaklaşımına karşılık, Şarlken de Fransız Kralının bu "günah"ını istismar yolunda elinden geleni yapmıştır. Zaten XVI.yüzyılda Hıristiyan Avrupa'yı dehşet içine sokan Türk ilerleyişi, Şarlken'in propagandasını etkili kılmıştır. Diğer taraftan Papa da Türk-Fransız ittifakının daimi aleyhtarı olmuş ve bu hususta yapılan münakaşa ve siyasî müzakerelerde önemli bir rol oynamıştır. Görülüyor ki, o devirde Batıdaki din taassubu ile Türklerin müsamahakârlığı ve anlayışı büyük tezat oluşturmuştur.

İttifaka sadakatte. Fransa'nın 1537 müşterek İtalya seferinde olduğu gibi, sözünü tutmadığı zamanlar çok olmuştur. Üstelik Avusturya'ya karşı Türkleri harbe teşvik eden I.François 1538 Nice Mütarekesi ile birdenbire ve Türklere haber vermeksizin müşterek düşmanla anlaşma yapmıştır. Fransızlar bazen daha da ileri giderek, Türkler aleyhine İngiltere kralına, Alman prenslerine ve hatta Avusturya'ya karşı taahhütlere girmeye bile razı olmuşlardır. Bununla birlikte Kanunî'nin Şarlken'e karşı yürüttüğü siyasetin sonucu olarak Osmanlı ve Fransız donanmaları Akdeniz'de ortak bir harekâta geçerek birlikte 1543'te Nice'i kuşatmış, Osmanlı kadırgaları Toulon'da kışlamıştır. Böylece ilk kez Avrupalı bir devletle ortak deniz harekâtı gerçekleştirilmiş ve donanmanın Toulon'da kaldığı müddetçe şehir Türk yönetimine bırakılmıştır. Şehre Türk bayrağı çekilmiş ve beş vakit ezan okunmuştur. Önemli bir Fransız limanının, müttefik de olsa başka dinde bir milletin donanması emrine verilmesindeki cesaret düşünülürse, Türk kuvvetlerinin Fransızlar için ne büyük bir destek olduğu kolayca anlaşılacaktır. Nitekim Fransa'ya bu maceralı yardım harekâtı, 18 Eylül 1545'te Şarlken ile I.François'nın Cambrai barışını gerçekleştirmelerine zemin hazırlamıştır. Daha sonra tekrar Fransa'nın yardım istemesi üzerine 1553 ve 1555'te Osmanlı donanması İspanya kıyılarına kadar sefer gerçekleştirmiştir. Bu arada I.François'nın Kanunî Sultan Süleyman nezdinde, Venedik ve hatta Avusturya lehinde sulh tavassutlarına girişmesi de önemli bir hadisedir. Fransa'nın siyasî gereklilik ya da Hıristiyanlık taassubundan kaynaklanan bu istikrarsız hareketlerine karşılık, Türklerin ona karşı takındıkları dostane tavrı sürdürdükleri gözlenmektedir. Fansızlar sözlerini tutmayınca Türk devlet adamları

kırılmış ve hiddet göstermişlerse de aradaki köprüleri hiçbir zaman yıkmamışlardır. Üstelik yeni Fransız elçileri bu köprüden yeni vaatlerle geçip Fransa'ya dönmüşlerdir. Özellikle Kanunî'nin sağlam ve azimkâr karakteri Türklerin Avrupa politikasında sapmalar yapmasına engel olmuştur. Dahası Kanunî ve İbrahim Paşa, Avrupa seferlerini bazen I.François'nın talebi üzerine açılmış gibi göstermeyi de ihmal etmemişlerdir. Üstelik Türkler kendilerine sığındığına inandıkları bir devletin yardımına koşmaktan da haz duymuşlardır. Ayrıca padişah kendisini "hükümdarlar hükümdarı" saymakta sarayını yabancı prenslerin bir "ilticagâhı" telakki etmekteydi. Fransa'ya bahşedilen yardım ve imtiyazları kısmen bu "büyüğe başvurmanın birer mükâfatı" saymak hatalı olmasa gerektir. Zaten Avrupalılar ile yapılan işbirlikleri Osmanlının en eski geleneklerinden biriydi. Dolayısıyla Zambak ile Hilal'in ittifak ve işbirliği Avrupa'nın daimî politikalarından biri olarak süregelmiştir.

Netice itibariyle bütün olumsuzluklara rağmen Fransa ile Osmanlı İmparatorluğu arasında yaşanan ilişkiler döneminin, tarihte kıyaslanacak başka bir örneğinin de bulunmadığını kabul etmek gerekir. Ayrıca iki ülke arasında kurulan bu ittifak; Maximilen Robespierre'e, "Türkiye Fransa'nın en eski ve sadık müttefikidir" dedirtecek kadar önemli bir ittifak olmuştur.

KAYNAKÇA

ASRAR, N.Ahmet, *Kanunî Sultan Süleyman ve İslâm Âlemi*, İstanbul 1972

ÂŞIK PAŞAZADE, *Osmanoğulları'nın Tarihi*, (terc. Kemal Yavuz- M.A. Yekta Saraç), İstanbul 2003

BOSTAN, İdris, *"Beylikten İmparatorluğa Osmanlı Denizciliği*", İstanbul 2007

BRAUDEL, Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerrannéen à l'époque de Philippe II,* c.II, Paris 1966

CELÂLZÂDE, Mustafa Çelebi, *Tabakâtü'l-Memâlik ve Derecâtü'l-Mesâlik, (nşr.Petra Kappert), Wiesbaden 1981,* 346 a-347b

CEVDET PAŞA, Ahmed, Tarih-i Cevdet, Üçdal Neşriyat, c.I, İstanbul 1966

CHARRİÈRE, E., *Négociations de la France dans le Levant,* Collection de documents İnédits sur l'Histoire de France, c.I, Paris 1848,

CHESNAU, Jean, *Le Voyage De Monsieur D'Aramon Ambassadeur Pour Le Roy En Levant,* Paris 1887

CLOT, André, *Soliman le Magnifique,* Fayard, 1983

ÇAYCI, Abdurrahman, *Büyük Sahra'da Türk Fransız Rekabeti (1858-1911),*TTK, Ankara 1995

ÇUFALI, Mustafa, *Katipülasyonların Mahiyeti ve Osmanlı Devleti'nin Yıkılışındaki Rolü*, Türk Yurdu Dergisi, c. XIX-XX. Sayı: 148-149, Aralık 1999 - Ocak 2000

DALLE, İgnace, *Un Européen chez les Turcs Auger Ghiselin de Busbecq (1521-1591),* Fayard, Paris 2008

DANİŞMEND, İsmail Hakkı, *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronoloji*, c.II, İstanbul 1972

DE SAİNT-PRİEST, *Mémoires sur l'Ambassade de France en Turquie,* Paris 1877

DE TESTA, Le Baron I., *Recueil des Traités de la Porte Ottomane avec Les Puissances étrangères depuis le premier Traité conclu, en 1536, entre Suleyman I et François I jusqu'à nos jours*, c.I, Paris 1864

DJUVARA, T.G., *Cent projets de partage de la Turquie (1281-1913*), Paris 1914

EKREM, Reşad; *Osmanlı Muahedeleri ve Kapitülasyonlar*, İstanbul 1934

EMECEN, Feridun, "*Kuruluştan Küçükkaynarcaya Osmanlı Siyasi Tarihi*", Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, Editôr, Ekmeleddin İhsanoğlu, IRCICA, c.I, İstanbul 1994

EMECEN, Feridun, "*Kanunî Sultan Süleyman Devri*", Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, c.X, İstanbul 1989, s.373-374

EMECEN, Feridun, "*Sultan Süleyman Çağı ve Cihan Devleti",* Türkler (nşr.Hasan Celal Güzel v.dğr), c.IX, *Ankara 2002*,s.501-520

EMECEN, Feridun "*16. Asır Sonlarında Batı Akdeniz'de Siyaset Sahnesi: Osmanlılar-Fransızlar-İspanyollar*", Kanunî'den Günümüze Türk Fransız-Münasebetleri, Mostar Yayını, İstanbul 2012, s.75-76

FERİDUN BEY, *Münşeâtü's-salâtin*, c.I, İstanbul 1274

FINDIK, Tahsin, "*Osmanlı Belgelerinin Tanıklığı ile XVI. Yüzyılda Osmanlı-Fransız İlişkileri",* Türkler, *(nşr.Hasan Celal Güzel v.dğr),* c. IX, Ankara 2002, s.567-574

GALLOTTA, A., "*Khayr al-Dîn (Khİdir) Paşha*", El2 (Fr.), IV, 1187-1190;

GARNİER, Édith, *L'Alliance İmpie, François I^er^ et Soliman le magnifique contre Charles Quint (1529-1547),* Éd.Felin, Paris 2008

GÖKBİLGİN, Tayyip, "Süleyman I" İA, c.XI, s.99

GÖKBİLGİN, M.Tayyib, *Kanunî Sultan Süleyman*, İstanbul 1992

HAMMER, J.V., "*Devlet-i Osmaniye Tarihi*", (terc. Mehmed Atâ), İstanbul, 1912-1917 (1329-1336)

HAYDAR BEY, "*Vâkıât-ı Sultan Cem*", (nşr. M.Arif), İstanbul 1330

HAYRULLAH EFENDİ, *Devlet-i 'Aliye-i Osmaniye Tarihi*, c.XI, İstanbul 1292 (1876)

HOCA SADETTİN Efendi, *Tacü't-tevârih*, Kültür Bak. Yay., c.I, III, İstanbul 1979

İPŞİRLİ, Mehmet, *Osmanlı-Fransız Münasebetlerinin Osmanlı Kitabî Kaynaklarında İşlenmesi Üzerine Gözlemler*, Kanûnî'den Günümüze Türk-Fransız Münasebetleri, Uluslararası Kolokyum, İstanbul 2012

İNALCIK, Halil, "*İmtiyazât – Osmanlı Dönemi, Kapitülasyonların Karakter ve Mahiyeti"*, DİA, c.XXII, s.248

İNALCIK, Halil, "*Avrupa Devletler Sistemi-Fransa ve Osmanlı*", Doğu Batı Makaleler I, Ankara 2009, s.247-248

İNALCIK, Halil, *Rönesans Avrupası Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci,* İstanbul 2013

KALLEK, Cengiz, "*İmtiyâzât*", DİA, c.XXII, s,242

KARAL, Enver Ziya, "*Barbaros Hayreddin Paşa*", İA, c.II, s.311-315;

KÂTİB ÇELEBİ, *Tuhfetü'l-kibâr fi Esfari'l-Bihar*, (nşr. Orhan Saik Gökyay), c.I, İstanbul 1980

KAZICI, Ziya, "*Osmanlı Devleti ve Medeniyeti" – Siyasi-Dinî-Kültürel-Sosyal İslâm Tarihi*, c.XI, İstanbul 1995

KEMAL PAŞAZÂDE, *Tevârih-i Âl-i Osman* (X Defter), s.191-232

KUNT, Metin- Hüseyin G.Yurdaydın, *Türkiye Tarihi 2 Osmanlı Devleti (1300-1600)*, Cem Yayınevi, Ankara 1987

KURDAKUL. N., *Osmanlı Devleti'nde Ticaret Antlaşmaları ve Kapitülasyonlar*, İstanbul 1981

KÜTÜKOĞLU, Mübahat, S., "*Âhidnâmeler ve Ticaret Müâhedeleri*", Osmanlı 3, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 1999

LAVİSSE, Ernest, *Histoire de France İllustrée depuis les Origines jusqu'à la Révolution*, c. V/1-V/2, Paris 1911

LÜTFİ PAŞA, *Tevârih-i Âl-i Osman*, İstanbul 1341

MANTRAN, Robert, *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, (çev.Server Tanilli), İstanbul 1991

MANTRAN, Robert, *Histoire de la Turquie*, Paris 1952

MEHMED SÜREYYA, Sicill-i Osmanî, (haz. Nuri Akbayar), Tarih Vakfı Yurt Yay. c.I, İstanbul 1996

MÜNECCİMBAŞI Ahmed Dede, *Sahaifü'l-Ahbar fi Vekayiü'l-a'sâr, (haz.* İsmail Erünsal,) c.II, İstanbul

NASUHÜ'S-SİLÂHÎ (Matrakçı), *Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i Irakeyn-i Sultan Süleyman Han*, (nşr. Hüseyin G.Yurdaydın), T.T.K. Yay., Ankara, 1976

ÖZTUNA, Yılmaz, *Devletler ve Hânedanlar Türkiye (1074-1990)*, Kültür Bakanlığı Yay., c.II, Ankara 1996

PAZARCI, Hüseyin; *Uluslararası Hukuk Dersleri*, Birinci Kitap, Ankara 1998

PEÇEVİ İbrahim Efendi, *Peçevi Tarihi*, (haz. Bekir Sıtkı Baykal), c.I, Ankara 1981

PİNON, René, *Histoire de la Nation Française*- Histoire Diplomatique 1515-1928, (Sous la direction de Gabriel Hanotaux), c.IX, Pilon, Paris 1929

PİRENNE, Jacques, *Büyük Dünya Tarihi*, c.1, İstanbul 1966

PÎRÎ REİS, *Kitâb-ı Bahriye*, İstanbul 1935

ROUX, Jean-Paul, *Histoire des Turcs Deux milles ans du Pacifique à la Méditerranée,* Librairie Arthème Fayard, 2000

SAİNT-PRİEST, *Le Comte de, Mémoires sur l'Ambassade de France en Turquie et sur le Commerce des Français dans le Levant*, Editeur Ernest Leroux, Paris 1877

SANDER, SANDER, *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*, Ankara 2011

SAUVAGET, Jean, *İslâm Dünyası Kısa Kronolojisi*, (çev. Suut Kemal Yetkin- Faik Reşit Unat), Ankara 1963

SELÂNİKÎ Mustafa Efendi, *Tarih-i Selânikî*, (haz. Mehmet İpşirli) İstanbul 1989

SOYSAL, İsmail, "*Fransa, Türk-Fransız İlişkileri*", DİA, c.XIII, s.181

SOYSAL, İsmail, *Fransız İhtilâli ve Türk-Fransız Diplomasi Münasebetleri (1789-1802)*, Ankara 1987

SOYSAL, İsmail, *Türk-Fransız Diplomasi münasebetlerinin ilk devresi*, TD, III, (1953)

TERNON Yves, *Empire ottoman le déclin, la chute, l'effacement,* Éditions du Félin, 2005

TEVFİK, M., *Şehzade Cem*, İstanbul 1327

TURAN, Şerafettin, "*Barbaros Hayreddin Paşa*", DİA, s.65-67

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, *Osmanlı Tarihi*, c.II, Ankara 1975

ÜÇOK, Coşkun-Mumcu, Ahmet-Bozkurt, Gülnihâl, *Türk Hukuk Tarihi*, Ankara 1996

VEİNSTEİN, Gilles, *Les Ambiguités de l'Alliance Franco-Ottomane*, in Histoire de l'İslam et des Musulmans en France du Moyen Âge à nos jours, Mohammed Arkoun, Paris 2006

VEİNSTEİN, Gilles, *Une nouvelle toile de fond: l'avancée ottomane en Europe,* in Histoire de l'İslam et des Musulmans en France du Moyen Âge à nos jours, Mohammed Arkoun, Paris 2006

VEİNSTEİN, Gilles, *Le mythe des capitulations de 153*6, in Histoire de l'İslam et des Musulmans en France du Moyen Âge à nos jours, Mohammed Arkoun, Paris 2006

YİĞİT, İsmail, "*Memlûkler",* Siyasi-Dinî-Kültürel-Sosyal İslâm Tarihi, c.VII, İstanbul 1991

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 429-436, ANKARA-TURKEY

OKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMAYA BİR BAKIŞ*

*Nazlı CİHAN***

ÖZET

Değerler, normlar ve ahlak kavramları hem zihinlerde çağrıştırdıklarıyla, hem de eğitim alanı için oluşturdukları anlamlarıyla giderek önem kazanan ve tüm dünyada tartışılan kavramlardır. Özellikle değerler eğitiminin okulla ilişkisinin sorgulandığı bir zeminde, okulda değerler eğitiminin verilip verilmemesi gerektiği, eğitimin amaçlarının neler olduğu, toplumun temel değerlerinin neler olduğu, ortak değerlerin neyi ifade ettiği ve okulda değerler eğitiminin nasıl yapılacağı soruları, henüz kesin yanıtlarını bulabilmiş değildir. Eğitim, yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerinin geliştirildiği bir alan değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin devletin gözetimi altında, bir takım yasal düzenlemeler ile gerçekleştiği kurumlar olan okullar, devletin, toplumun, anne babaların ve öğrencilerin çeşitli beklenti ve taleplerini karşılamaya yönelik bir işlevi yerine getirmektedir. Bilindiği gibi Türkiye'de 2011-2012 eğitim-öğretim yılında "Değer Eğitimi", bir proje olarak okullarda uygulamaya başlanmıştır. "Değerler erozyonuna bir çözüm arayışının ürünü" olarak tarif edilen bu proje çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen hedefler saptanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her eğitim öğretim yılı için değerler önerilmiştir. Bu değerler okullarda, belirli kurulların belirlediği bir programa bağlı olarak çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu çalışmada, değerlerin aktarımı ve eğitiminin okullarla ilişkisi üzerinde durulacak, daha sonra Türkiye'de değerler eğitiminin okullarda ne şekilde ve hangi amaçlar doğrultusunda uygulandığı sorusu irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Değerler, Okullar, Türkiye'de Değerler Eğitimi

---

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

** Arş. Gör. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: nazli.cihan@istanbul.edu.tr

VALUES EDUCATION AT SCHOOLS AND ITS PRACTICE IN TURKEY

ABSTRACT

Values, norms and moral concepts are getting increasingly important and being discussed in all over the world with what they evoke in minds as well as with the sense that they make for education. In particular, when the rapport between value education and schools is questioned much, questions like "whether values education must be in schools or not? What are the purposes of the education? What are the basic common society's values? What do common values mean? And how values education should be applied in schools?" are far from being answered. Education is not only an area in which rational knowledge and technical skills are building, but an area in which the cultural values, moral attitudes and behaviors are transferring too. Thus, the school acts as an institution in which education takes place under the supervision of the state by means of legal regulations takes over the function of meeting various expectations of the state, society, parents, and students. In Turkey, in 2011-2012 school year, values education has been started as a project in schools. In this project, described as a "solution to the erosion of values," specific targets have been set and certain values have been recommended by the Ministry of Education for each school year. These values are transferring to students via certain activity which are attached to Schedule described by definite comissions. This paper will examine the rapport between value education and schools, as well as the question about the aspects of its practice in Turkey.

Key Words: Education, Values, Schools, Vaulues Education in Turkey

GİRİŞ

Henüz başında bulunduğumuz 21. Yüzyılda değerler, normlar ve ahlak kavramları hem zihinlerde çağrıştırdıklarıyla, hem de eğitim alanı için oluşturdukları anlamlarıyla giderek önem kazanan ve tüm dünyada tartışılan kavramlardır. Bir yandan bu kavramlar *geleneksel, modası geçmiş, eskimiş* sıfatlarıyla anılırken, diğer yandan her kesimden insanın üzerine tartıştığı ve görüşler ortaya koyduğu güncel ve yakıcı bir konu başlığı olmaya devam etmektedir. Özellikle değerler eğitiminin okulla ilişkisinin sorgulandığı bir zeminde, okulda değerler eğitiminin verilip verilmemesi gerektiği, eğitimin amaçlarının neler olduğu, toplumun temel değerlerinin neler olduğu, ortak değerlerin neyi ifade ettiği ve okulda değerler eğitiminin nasıl yapılacağı soruları, henüz kesin yanıtlarını bulabilmiş değildir.

Özgürlükçü bir toplum düzeninin bireylerin kendi yaşam tarzlarını belirlemede tanıdığı özgürlük alanı, fırsatları ve tehlikeleri eşit oranda barındırmaktadır. Bir yandan her bireye, kendini gerçekleştirme ve kendi başına karar verme olanağı sunarken, öte yandan muğlâk sınırları bireyi, toplumsal birliği ve başkalarının haklarını ihlâl etme pahasına, bencil davranışlar geliştirmeye yöneltebilmektedir. Özgürlükçü ve demokratik bir düzen bir taraftan, her biri kendi değer yargılarıyla donatılmış eşsiz kişiliklerin gelişimine katkıda bulunurken diğer taraftan toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için ortak değerlerden oluşan bir

zemini zorunlu kılmaktadır. Tüm bireylerin paylaştığı ortak değerler ile bireylerin kendi dünya görüşlerine göre edindikleri değerler, iki farklı kutup olarak, eğitim alanının en temel sorunlarından birini oluşturmaktadır.

DEĞERLER NASIL ÖĞRENİLİR?

Brenzika'ya göre eğitim sisteminin bütünü, gelişmiş sanayi ülkelerinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu çekirdek bireylerin olduğu kadar, aileden işletmelere, farklı toplumsal örgütlenmelerden ve cemaatlerden uluslara kadar uzanan çeşitli sosyal grupların da kaderini belirlemektedir (Brenzika; 1993:137). Toplum ve toplumun alt grupları için eğitim sisteminin vazgeçilmez bir anlamı vardır, çünkü öğrencilerin okulda öğrendikleri veya öğrenmedikleri her şey, ait oldukları toplumun sürekliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Toplumsal açıdan eğitim sisteminin öncelikli görevi, toplumun varlığını ve kültürünü koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını güvence altına almaktır. Bunun sağlanabilmesi için gelecek nesillerin hem bilgi ve beceriyle, hem de ahlaki değer yargılarıyla donatılmış olması gerekmektedir. Eğitimin, bu yönüyle siyasi bir nitelik de taşıdığını, Brenzika şöyle ifade etmektedir: "(Eğitimin) iyi, kötü veya hiçbir etkisinin olmaması, yalnızca yetiştirilen birey için değil, bütün topluluk için sonuçları olacaktır." Sander, konuyla ilgili olarak okullarda eğitim yoluyla aktarılan değerler ve normları kastederek, "ince mesaj"lardan söz eder (Sander; 2000). Söz konusu olan, Dreeben'in ifadesiyle, okullarda verilen politik eğitimin "örtük karakteri" ve okulların kurum olarak, demokratik erdemler ve siyasi karar verme yetisi kazandırma konusundaki toplumsal işlevlerini nasıl konumlandırdığıdır. Dreeben, Parson'un "Sosyal Sistem Olarak Sınıf" makalesine (Parson, 1959) atıfta bulunarak, bağımsızlık, başarı, evrensellik ve uzmanlaşma gibi kavramları okullarda aktarılan temel normlar olarak saptamıştır (Dreeben; 1980: 44). Böylece okul, bireyi aileden topluma geçişte çeşitli yetişkin rollerini devralmaya hazırlarken, devletin demokrasi yaşamına da katılımını sağlamaktadır. Bireyler okulda davranış ilkelerini ve sosyal normları edinmeyi ve bunlara göre davranış geliştirmeyi öğrenmektedirler. Giesecke, değerlerin durup dururken ortaya çıkmadığını, her sosyal yapılanmanın kendine ait en önemli değerlerini, kurallar koyarak koruduğunu söylerken değerler eğitiminin politik yönüne işaret etmektedir aslında (Giesecke, 2005:15). Bu durum, değerleri siyasi yönden güvence altına alan devlet için de geçerlidir; ancak, demokratik devlet için bu noktada bir ikilem söz konusudur çünkü devlet, güvence altına almakla yükümlü olduğu değerleri yaratamaz. Demokratik ilkelere dayanan bir değerler politikası, politik/sosyal tutum ve davranışlarla ilgili kapsayıcı kurallar hakkında kamuoyunda yürüyen tartışmalar yoluyla şekillenen ve kabul gören bir değer bilincine bağlıdır. İnsan hakları gibi temel hak ve özgürlükleri ifade eden değerlerin, devletin politik güvencesi kapsamından çıkması halinde neler olabileceğini Giesecke, nasyonal sosyalist rejimi örnek göstererek hatırlatmaktadır (Giesecke, 2005:15). Buradan yola çıkarak, siyasi boyutu hesaba katılmaksızın eğitimde değerler ve kurallardan söz etmenin düşünülemeyeceğini söylemek mümkündür. Değerler eğitimi, aynı zamanda siyasi bilinçlenmenin de önemli bir sacayağını oluşturmaktadır.

Öyleyse eğitim, yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerinin geliştirildiği bir alan değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada Brenzika, eğitimin ve eğitimin amaçlarının ne olduğunu herkesin bildiğini, ancak bu konularda herkesin aynı görüşleri paylaşmadığını dile getirmektedir (Brenzika; 1993: 68). Eğitimin hem birey, hem de toplum için bu kadar önemli bir işlevi yerine getirmesi, doğal olarak ona çeşitli ve birbirinden farklı ilgi, istek ve taleplerin yöneltilmesine yol açmaktadır. Gelecek nesillerin kendi dünya görüşlerine ve amaçlarına uygun bir biçimde yetişmesini arzulayan farklı topluluklar, eğitim sistemini etki altına almaya çalışmaktadır. Anne babalardan, öğrencilere ve öğretmenlere; sanayi dernekleri ve meslek odalarından sendikalara ve siyasi partilere; dini cemaatlerden devlet kurumlarına kadar birçok farklı toplumsal yapının eğitime ve eğitim reformuna dair kendi görüş ve açıklamaları bulunmaktadır. Höhler bu durumu, kendi değer

yargılarımızı diğer insanlar ve sistemler için ölçüt olarak dayatma eğilimimize bağlamaktadır. "Değerler" dünyayı algılayışımız ve ona nüfuz etme güdümüz için temel varoluşsal bir güç kaynağıdır. Höhler'e göre kendimizi toplum içerisinde konumlandırmamız da değerlerle olanaklıdır (Höhler; 1994:116). Kültürün belkemiğini oluşturan değerler sistemi, insanlar arası iletişimi sağlar ve aynı zamanda da keyfi uygulamalardan ve davranışlardan korur. Ayrıca bir arada yaşayan ve üreten insanların tarihsel bilinçlerini güvence altına alır. Buradan hareketle, eğitimi değerlerle ortak paydada buluşturan noktanın, eğitimin aktarım sürecini yerine getiren kurumun okullar olduğu söylenebilir.

Lott'un da belirttiği gibi, okullar topluma ait kurumlardır (Lott; 1996: 5). Bernfeld'in tezine göre de okullar – kurum olarak- eğitirler (Bernfeld; 1973:28). O halde, toplumsal yaşamı belirleyen koşullar, okullar için de geçerlidir; daha açık bir ifadeyle toplumsal koşullar okulları belirler. Okullar, devletin, toplumun, anne babaların ve öğrencilerin çeşitli beklenti ve taleplerini karşılamaya yönelik bir işlevi yerine getiren araçlardır. Rekus, toplumun öğrencilere dayattığı bu beklentilerin, toplumsal yaşamın sürekliliği ile ilgili olduğunu; bunun için de belirli ölçüde bilgi ve beceri, farkındalık ve anlayış, değerlere bağlılık ve davranış geliştirme gibi tutumların gerekli olduğunu belirtmektedir (Rekus; 1993: 27). Öyleyse okulun, öğrencileri topluma uyumlu hale getirmek gibi bir işlevi yerine getirdiği söylenebilir. Bu da ancak, toplumun istediği davranış biçimlerinin öğretilmesi ile olanaklıdır. Bu davranış biçimleri arasında Lott, dürüstlük, çalışkanlık, tutumluluk, uysallık, diğer insanlara karşı sorumluluk ve saygı, devlete karşı bağlılık ve sadakat gibi özellikleri saymaktadır (Lott; 1996: 106). Buradan yola çıkarak, eğitimin birçok insanın algısında, diğer insanların ahlaki ilkelere, geleneksel ve manevi değerlere, bağlayıcı kurallara karşı geliştirdikleri tutum ve davranışların tümünü çağrıştırdığını söyleyebiliriz.

Giesecke, okulların değerler eğitimine ve öğrencilerde oluşması istenen değerlerin aktarımına ne ölçüde katkı koyabileceği sorusuna üç açıdan yaklaşmıştır (Giesecke; 2004:236):

1. Çocuklarda ve gençlerde değerler oluşumu birçok farklı kaynaktan beslenmektedir. Öğretmenler, bu kaynağın yalnızca bir bölümüne ve düşük bir etkide bulunabilirler, büyük bir bölümü öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan tercihlerden ve modanın yönelimlerinden oluşmaktadır. Bu sürece, kitle iletişim araçları da dahil, çocukların hareket alanını oluşturan bütün sosyal alanlar katılmaktadır. Değerlerin oluşumu, toplumsallaşma sürecinin bütünü içerisinde gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler öğrencilerdeki değerler oluşum sürecini yaratamazlar, yalnızca tamamlayıcı ve düzeltici bir konumda müdahalede bulunabilirler. Bu bağlamda, eğitsel açıdan elde edilmek istenen etki ne olursa olsun, söz konusu yalnızca, tüm eğitim sürecinin her anında zaten gerçekleşen içsel süreçlere müdahale olabilir ancak. Eğitsel anlamda etki olanakları yalnızca pedagojik alanlar olarak tanımlanan bir çerçevede, yani aile, okul ve çıraklık eğitimi gibi sosyal alanlarda bulunmaktadır, bunları aşan ve değerler oluşumuna etkisini uzun zaman sürdüren alanlarda ise eğitimcilerin bir belirleyiciliği bulunmamaktadır. Üstelik çeşitli pedagojik alanların amaçları her zaman yerinde ve uygun bulunmayabilir, öğretmenlerin niyetleri örneğin ailelerin karşıt eğilimleri ile ters düşebilmektedir. Bu bağlamda okulların yalnızca bir katkısından – ki bu katkının da başarısını garanti edemez - söz edilebilir.

2. Kurum olarak okullar –inanca dayalı din dersleri sayılmazsa - son kertede insan yaşamının anlamına dair soruların yanıtlanmasından sorumlu değildir. Öğretmenler, ideolojik çeşitlikten kaynaklanan tarafsızlık ilkesi gereğince, ideolojiler üstü bir düzlemde, daha çok mesleki kaygılarla hareket etmektedirler. Değerlerin belirlenmesi ve hangi değerlerin doğru olduğu konusunda eğitimbilimleri karar veremez. İçe bakış/refleksyon zemini güçlendikçe, ilgili bilim dalında konuyla ilgili uzlaşı zemini zayıflamaktadır. Toplum nezdinde tartışmalı olan bir konuyu okul tartışmasız ve mutlak hale getiremez, en fazla bunları ele alır ve üzerinde çalışmalar yapabilir. Okulun konusu, çoğunlukla toplumda algılandığı gibi, "doğru" değerlerin propagandasını yapmak

veya bunları öğrencilerin kafalarına ve kalplerine transfer etmek değildir. Okullar kamusal kurumlar olduklarından, anayasanın yönergelerine, genel yasal düzenlemelere ve dolayısıyla da bunların içerisinde ifade edilen değerlere ve normlara bağlıdır, ancak sorunun bu boyutu okulların gündelik akışı ve öğrencilerin gündelik yaşamları açısından oldukça soyut ve ikincil bir öneme sahiptir.

3. Değerlerin oluşum süreci, kişinin içinde gerçekleşir, dolayısıyla dışarıdan fark edilmez. Edinilen ve temsil edilen değerler sosyal tutum ve davranışlar biçiminde ortaya konularak somutlaştığı ölçüde, algılanabilir ve sınanabilir hale gelirler. Okul, değerler eğitimi sürecini etkilemede yalnızca destekleyici ve yardımcı rolü üstlenebilir. Bu nedenle okullardaki değerler eğitimi özünde, öğrencilerin davranış ve tutum geliştirme sürecinin eleştirisinden başka bir şey değildir. Eleştiri burada kişiyi rencide etmeyi değil, sözcüğün gerçek anlamını, seçme ve yargılama yoluyla aydınlatmayı ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, burada aslında birbirinden farklı iki eğitsel amaç birbirine bağlanmaktadır; bir yanda sosyal öğrenme, yani sosyalleşme, bir yanda da değerler eğitimi. Değerler, çocukluktan itibaren felsefî bir soyutluk içerisinde değil, sosyal davranışlar biçiminde algılanmaktadır. Bunlara bağlı olarak, sosyal kurallarla veya normlarla yaşanan çatışmalar, kişide bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde değer yargılarının oluşmasına yol açmaktadır – pedagojik alanlarda verilen eğitimin de payı vardır bunda, ancak ağırlıkla yalnızca sosyalizasyon yoluyla. Sosyal bir davranışın başarılı sayılabilmesi için, iletişim halinde olunan kişilerin güvendikleri değerlere sahip olmaları gerektiğini çocuklar çok erken yaşlarda fark etmektedirler. Öyleyse değerlerin öğrenilmesi, ağırlıklı olarak kişisel çabaların sınırlara – yani kurallara ve normlara - çarpması ve üzerinde çalışılarak dengelenmesi ile gerçekleşmektedir. Kendi iç dünyası öncelikli olan çocuğun bakış açısından ilk sırada sosyallik yer alır. İkisi arasında bir bağ kurabilmesi için çocuğun bir iç hesaplaşmaya girişip bunlar üzerine düşünmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmesi için de, ebeveynler ve öğretmenler gibi, eğitsel bakış açısıyla düşünen yetişkinlerin yardımına gereksinim duymaktadır; tek başına sosyalizasyon süreci yeterli değildir. Okullardaki değerler eğitiminin bu anlamda özel veya yeni bir alan olmadığını belirten Giesecke'ye göre değerler eğitimi, okullarda zaten yapılan veya yapılması beklenen bir şeyin altının daha kalın çizilmesi anlamına gelmektedir yalnızca. Giesecke ayrıca, okulun öğrencilerdeki değerler oluşum sürecine katkısının, ders, öğretmen modeli, kurumun kuralları ve okul kültürü olmak üzere dört düzlemde gerçekleştiğine dikkat çekmektedir (Giesecke; 2004:238).

DEĞERLER EĞİTİMİNİN TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMASI

Değerler eğitiminin Türkiye'deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve "Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)" adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü: 2012). Uluslar arası boyutta eğitimcilerin ortaklaştığı "Yaşayan Değerler Eğitimi" adı verilen bu eğitim projesinde demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, 'etkinlik temelli' yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. Ayrıca değerler eğitimine yönelik farklı yaş grubundaki öğrenci ve öğretmenler için materyaller geliştirilmiştir. "**Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım**" yaklaşımından yola çıkan proje; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değere odaklanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılının ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yollamıştır.. Bu genelgede değerler eğitimin kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir:

"Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır." (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: 2010).

"Değerler erozyonuna bir çözüm arayışının ürünü" olarak tarif edilen proje çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen hedefler şu şekilde saptanmıştır:

a. Öğrencilere temel insanî değer ve erdemlerin kazandırılması, değerlere karşı duyarlılık oluşturulması ve onları davranışa dönüştürülmesi,

b. Toplum tarafından kabul gören değerlerin uygun okul ortamı oluşturularak geliştirilmesi ve pekiştirilmesi.

c. Öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştirilmesi.

d. Akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış yetiştirilmesi.

e. Kültürel kodların güçlendirilmesi,

f. Okul ve çevresindeki sosyal yaşamın ahlaki ve etik değerlere uygun olarak şekillenmesi,

g. "Ahlak Temelli Disiplin" kavramının yerleştirilmesi.

h. Öğrencilerde ahlaki bir topluluk bilincinin oluşturulması. (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü: 2012)

Dayanağını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Milli Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulanmasından öncelikle, her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumludur. Belirli bir süreyle sınırlandırılmayan ve eğitim-öğretim yılının tümüne yayılan değerler eğitiminin programı, Sınıf İçi Etkinlikler, Okul İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler birbirini tamamlayan üç boyutta geliştirilmiş etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında, her branştan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve okul aile birliği üyelerinden oluşturulan "değerler eğitimi komisyonu" üzerinden yürütülen çalışmalarla, Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği faaliyet planı konularından ve kaynaklardan yararlanılarak belirlenmektedir. Okullarda uygulanacak etkinlik konuları, her eğitim-öğretim yılı için hazırlanan faaliyet planında belirtilmekte, her sınıf, ilgili ayların değerlerine yönelik, sınıf rehber öğretmeninin denetim ve rehberliğinde etkinlik örnekleri ve benzeri başka etkinlikleri sınıf düzeyinde yapmaktadır.

Uygulanacak etkinliklerin genel kapsamı ve niteliği, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisinde kısaca "Öğrencilerden Beklenen Davranışlar" olarak şu şekilde tarif edilmektedir:

"Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerine/okul yöneticilerine/arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları beklenir. Bu davranışlara uymadıklarında da bazı yaptırımlar uygulanır" (Tebliğler Dergisi, 2003)

Bu proje bağlamında işlenecek değerler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olup, İl Yürütme Kurulları değerleri ve değerlerin işleniş sırasını değiştirme yetkisine sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerler şunlardır:

Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü - duyarlılık, Özgüven, Empati, Adil olma, Cesaret, liderlik Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma, Temizlik, Doğruluk, dürüstlük Aile birliğine önem verme,
Bağımsız ve özgür düşünebilme, İyimserlik, Estetik duyguların geliştirilmesi, Misafirperverlik, Vatanseverlik İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımcı olmak, Şefkat - merhamet, Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık. (M.E.B. 2013).

Türkiye'de değerler eğitiminin 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda uygulamaya konulmasıyla, bu proje kapsamında işlenen faaliyet konularının eğitim-öğretim yıllarına göre dağılımı şu şekildedir:

EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI	FAALİYET KONUSU
2010-2011	DEMOKRASİ, SORUMLULUK, BAŞARI, ÖFKE VE ÇATIŞMA, SEVGİ VE SAYGI, YARDIMLAŞMA, İŞBİRLİĞİ, HOŞGÖRÜ, MERHAMET, DOSTLUK, ARKADAŞLIK, VATANSEVERLİK, DOĞRULUK, DÜRÜSTLÜK
2011-2012	SAYGI, SORUMLULUK, TEMİZLİK, ÖZGÜVEN, SEVGİ, HOŞGÖRÜ, İYİLİK, YARDIMLAŞMA, ÇALIŞKANLIK, TUTUMLULUK, SABIR, VATANSEVELİK, DAYANIŞMA, DÜRÜSTLÜK, MİSAFİRPERVERLİK, MERHAMET
2012-2013	NEZAKET VE GÖRGÜ KURALLARI, BİRLİK, BERABERLİK, KARDEŞLİK, VATAN SEVGİSİ, SABIR (ALT BAŞLIKLARI İLE BİRLİKTE)
2013-2014	SEVGİ, BARIŞ, NEZAKET, ZARAFET, SAYGI, HOŞGÖRÜ, EMPATİ, ETKİLİ İLETİŞİM, ALÇAKGÖNÜLLÜLÜK, YARDIMSEVERLİK

SONUÇ

Eğitim, toplumun idealine yönelik gerek evrensel, gerekse kültüre özgü geleneksel değerler sistemini bireylere iletmede önemli rol oynamaktadır. Okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir. Bu yüzden bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranışları ile sergilemesi başlı başına bir eğitim ve eğitici sorumluluğudur.

Türkiye'de değerler eğitimi değişik evrelerden geçmiştir. Değerler eğitimi kimi zaman ayrı bir ders olarak okutulmuş, kimi zaman da diğer derslerin içerisinde öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Günümüzde değerler eğitimi, diğer derslerin konuları içerisinde verilmeye

çalışılmaktadır. Bu durum etkili bir değerler eğitimi verilebilmesi için her şeyden önce rastlantısal olmayan, planlı bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi, ders kitaplarında yer alan, kardeşlik, vatan sevgisi, nezaket ve görgü kuralları, vatan sevgisi, sabır, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık ve özgür düşünebilme, barış, iyimserlik, duyarlı olma, dürüstlük, estetik duyguların geliştirilmesi, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik gibi birçok değerin, değerler eğitimi yoluyla okullarda yapılacak olan etkinlikler ve uygulamalarla hayata geçirilmesinde ve davranışa dönüştürülmesinde önemli katkılarda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

AKSAN, D.: Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1. Cilt, Ankara, 2000.

BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. : Suhrkamp Vrlg.

DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1980.

GIESECKE, Hermann: Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In: Was Schule macht. Hrsg. Von S.Gruehn, G.Kluchert, T.Koinzer; Beltz Verlag, Weinheim und Basel: 2004 ; S.235-246.

GIESECKE, Hermann: Wie lernt man Werte? Juventa Verlag, Weinheim und München, 2005.

HÖHLER, Gertrud: Neue Welt für eine Welt im Wandel. In: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend, 1994, S.116.

LOTT, Martin: Pädagogik. Traditionelle und neue didaktische Konzeptionen im Hinblick auf eine Werteerziehung, Hamburg: Kovac 1996

LOTT, Martin: Wertewandel, Unterricht und Erziehung, Hamburg: Kovac 1996

Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Değerler Eğitimi Kılavuzu, 2012. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/974348/dosyalar/2013_03/01051825_deerlereitimiklavuzu.pdf (20.12.2013)

Milli Eğitim Bakanlığı

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_deerlereitimiynergesi.pdf (20.12.2013)

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010.

PARSON, T.: Die Schulklasse als soziales system. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M.: Klotz, S.161-193, 1997

REKUS, J.: Werteerziehung im Fachunterricht. In: Engagement 1993, S.33-46

SANDER W.: „…erkennen, als jemnd, der einmalig ist in einer Welt“ – Werteerziehung als Aufgabe de Schule. IN. Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg), S. 184-201

Tebliğler Dergisi (2003). Milli Eğitim Bakanlığı 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Eylül 2003.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 437-445, ANKARA-TURKEY

THE PLACE OF MIND AND HEART, OUR INDIVIDUAL DIFFERENCES, IN EDUCATION*

*Mehmet ÇAKMAKKAYA***

ABSTRACT

Human universe is an entity that related. Creative education of the recipient of the first orders have to use compatible human heart and mind. The universe of Names in the form of the existence of to reach people with our own booze occurs in the mind and heart of the landscape reveals that it is quite important. Education, not known exactly when it first came out or what kind of process it has gone through and on which elaborate studies are being carried out today, turn out to be one of the most fundamental aspects in the world of the person. It is emphasised that the heart, along with the emotional quotient, counts for the bonds that individuals establish with the other people around in both their private and business lives. While findings of some recent researches that an individual is also affected by the environmental factors even whilst in uterus has brought into question earlier periods for the beginning of education, also the concept of "learning from cradle to grave" which argues that learning may have begun even in the single cell stage- the zygote- formed by the union of *gametes* cells appears to predominate. However no explicit information is available on the fact that what kind of changes are, or are not, brought about in human spirit, behaviours and creation by bringing together ,in highly complex yet controlled ways, the minerals dispersed throughout the world to form the human body. Mental and emotional differences result in the fact that each individual, during learning processes, develops in different ways within the same environment. Hence, borders of the on course learning system used in Turkey should be removed for the education of individuals, and learning capabilities of the man should no longer be oppressed in the "class" society.

Key Words: Education, Man, Heart, Intelligence, Our world

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Otomotiv Mühendisliği, El-mek: cakmakkaya@aku.edu.tr

BİREYSEL FARKLILIKLARIMIZ OLAN AKIL VE KALBİN EĞİTİMDEKİ YERİ

ÖZET

İnsan kainat ile alakalı bir varlıktır. Yaratıcının ilk emriyle eğitime muhatap olan insan kalp ve akılnı uyumlu kullanmak durumundadır. Kainattaki İsimlerin varlıklar şeklinde insana ulaşması ile kendi aleminde oluşan manzara akıl ve kalbin oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde üzerinde detaylı çalışmaların yapıldığı ne zaman başladığı ve nasıl bir süreç içerisinde gelişim gösterdiği tam olarak bilinmeyen eğitim, kişinin dünyasında en önde gelen önemli unsurlardan biridir. Bireylerin özel hem de iş hayatlarında çevresindeki bireyler ile kurdukları bağlarda duygusal zekâ ile beraber kalbin önemli olduğu vurgulanmaktadır. "Beşikten mezara" eğitim anlayışı günümüzde yapılan bazı araştırmalarda bireyin ana rahmi içerisinde de çevre faktörlerinden etkilendiğini ortaya koyması, eğitimin başlangıcını daha erken dönemleri gündeme getirmiş olmakla gamet hücrelerinin birleşiminden oluşan zigot isimli tek hücre safhasında bile eğitimin başlıyor olabileceği tezi kuvvet kazanmaya başlamıştır. Bununla birlikte dünyanın her tarafına yayılmış insan bedenini teşkil amacıyla çok karmaşık ama kontrollü yollarla bir araya getirilen minerallerin insan ruhunda, davranışlarında, yaratılışında ne gibi değişimlerin oluşturduğu ya da oluşturmadığı net olarak bilinen bir bilgi mevcut değildir. Bireylere verilenin zekâ ile kalp duygularının farklılıkları eğitim süreçlerinde aynı ortamda farklı süreçlerde gelişim gösterebilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bundan dolayı bireylerin eğitiminde eğitim sistemimizde kullanılan ders öğrenmenin önü açılmalı ve bireylerin öğrenme istidatları "sınıf" topluluğu içerisine hapsedilmemelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İnsan, Kalp, Zeka, Dünyamız

Introduction

1. Education and the Individual

Each living individual who opens his eyes to the world is created as capable of observing the excellent works of art, existing in the universe of creatures surrounding him. He thinks and looks for the answers of the questions in his mind by observing the universe. Of those questions, the most important ones are on the reason for the existence of beings, relations among them, fantastic changes in creatures, dark forces behind them and the sense of that all [1]. Not known exactly when it first came out or what kind of process it has gone through, education is probably one of the most fundamental aspects in the world of the person. Findings of some recent researches that an individual is also affected by the environmental factors even whilst in uterus has brought into question earlier periods for the beginning of education, and the concept of "learning from cradle to grave" which argues that learning may have begun even in the single cell stage- the zygote- formed by the union of *gametes* cells has begun to receive wide currency. In fact, no explicit information is yet available on what kind of changes are, or are not, brought about in human spirit, behaviours and creation by bringing together ,in highly complex yet controlled ways, the minerals dispersed throughout the world to form the human body [2]. It is not known exactly what kind of traces have been carried, up to day, by the minerals, that later constituted the

organism, as from the creation of the universe, in other words of the time or which characteristics were brought along through which mechanisms. On the other side, there is not a fully clarified picture of what arrived to human within the genetic transition period that is operational since the first man, *His Holiness Adam*; the share of this acquisition in the formation of behaviours and knowledge and its effects on education [1].

1.2 Development Stages of the Individual

Within the first three months, a baby is able to fix his eyes on moving object, hold his head up on lap, lift and try to turn side to side his head while lying on his tummy, move his arms and make his fingers a tight fist. From three to six months, he tries to reach and grasp at objects and toys in front of him, tries to bring them to his mouth if put in his hand, grabs for the objects he likes. He can keep his head up when he is on his tummy. He can control his head. These continuous stages of child development demonstrates that dynamically strong virtues such as the genetics, nutritional, traumatic and social and cultural competences from the moment, when female and male gamete cells are united, till the adulthood were created within a complex yet proper order [2]. This creation is unique for each child and may have substantial differences as to the every single child in a wide sphere covered by the concept of normality.

In fact, under the name of education, the soul shaping activity on the human behaviour and soul development which is formed within such a complex manner and prevailed by multiple factors enables each individual to be belonged to the community that he constitutes. Another discussion turns out to be how those common standards of judgements have emerged, in other words, which elements likely affect the negative perception of lying, murder, robbery or other unfavourable behaviours that we describe as "bad". A number of factors which were handed by generations to their successors since His Holiness Adam have implications on that, from the reflection of traces of the objects taught to Him on genes to the acquisitions of the communities throughout the history [2].

The most important clues with regard to understanding of the spirit were discovered through the researches on mental disorders. There are different theories which argue that those disorders have either organic or psychosocial origin. Those discussions are in fact intended to comprehend the fundamental elements shaping the soul. In that sense, approaches that deal with the issue as a whole, rather than addressing only a single dimension, like in the story of the famous tale of the blind men and the elephant, have succeeded to make more consistent suggestions [3].

General system theory in biology was developed by Von Bertalanffy and P. Weiss. According to this theory, every living organism in the nature is in an interconnected hierarchical order and continuum. The least complicated and smallest units operate with the more complicated and bigger ones in a hierarchical order and interaction. Subunit of each level is a dynamic whole in itself, but its existence can't be thought without thinking of its connection with the inferior and superior levels. Supra systems are not a simple sum of subsystems. For instance an organ is a system having a unity and order different from the sum of cells and tissues [3].

As seen in the Figure, a person is at the same time the highest unit of organism hierarchy and the lowest unit of the social hierarchy. However the system at every level from the lowest to highest has a unity and identity of its own. In this continuum, each unit is both a whole and a part. Thus the inferior and superior are in a dynamic interactive balance, order and continual evolution. Nothing is alone and isolated. Neither a cell nor a person is able to provide by its own a complete unity without interacting with its inferior and superior levels [2]. What a great miracle! A mind-blowing and staggering incident! It is a creation, a spectacular miracle that is stunning; which first

causes confusion and astonishment in a person, than deeply captivates him, then makes surprised and shocked, shivered, also excited and even makes him cry [4].

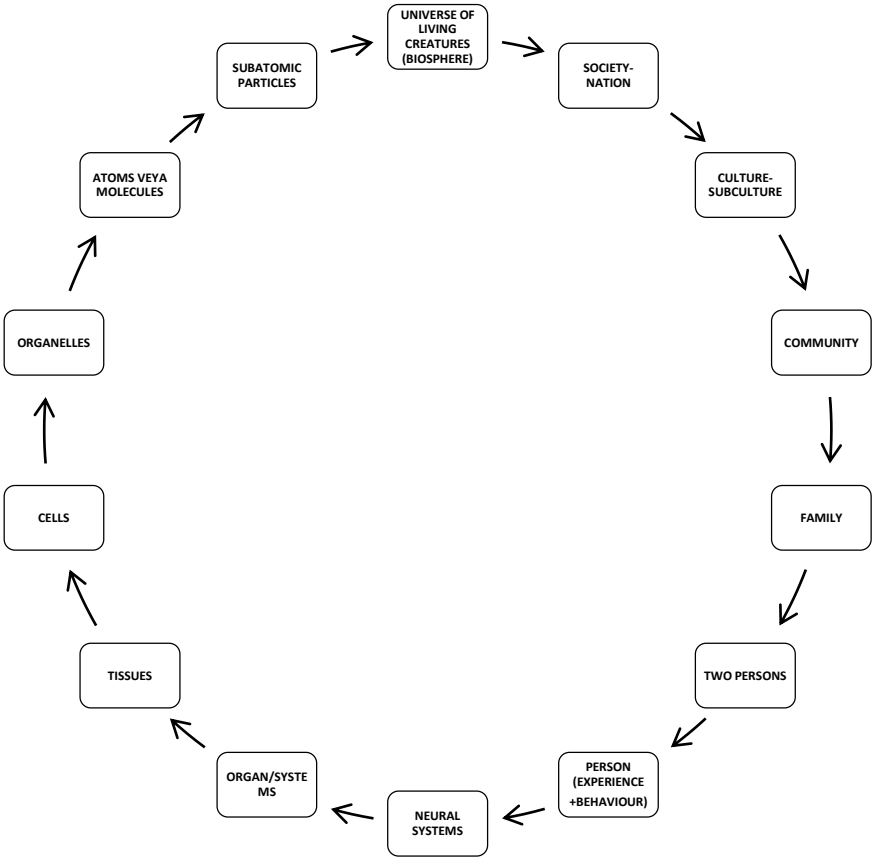


FIGURE:
Hierarchy of Natural Systems

This hierarchic cycle is at the same time the map of the field where the learning activity will take place. This field consists of routes crossing from each level to the other and as a result of which the person interprets and finds his expression at the mirror of the soul. Structure and direction of all human mechanisms and emotions point to the afterlife. Prophets, as well, instruct humanity through divine inspiration, as an indication of those equipment and mechanisms towards the afterlife. For instance, **eternal love** at the **heart** does not fit into this world. Although the heart wishes to live forever, the world is temporary and mortal. Or the heart has so many ambitions and desires which the world can't serve even one in a thousand. The **soul** is a gracious and luminous entity; it feels bored and suffocated with the secular and corporal restrictions. Yet it is put under fetters and restriction while it is in the body-cage. It means that the essence of the soul doesn't fit into this world either; it claims for a more gracious and luminous universe [5]. The soul has so many graces which are all groaning for "**post eternity**" ripping up and getting their head out of the world bag. Even the most common people can resolve it. The **mind** is not able to use its full capacity at this world; it means that there exists another and eternal universe where it will use it. There are so many corporal oversights and reasons that restrict the mental capabilities of the human and prevent him from acknowledging the facts that the mind may not see even the most evident reality due to these limitations and obstacles [6]. Though the mind is intrinsically conducive to acknowledge them, yet the dark veils laid over the mind hinders its comprehension of. The mind,

as well, is going to gain its freedom, just as the heart and the soul. The anatomy of emotions and dignities of the human makes evident that they are not convenient to this world. Just like the lack of ability of a baby to use his limbs when he is in the womb indicates that there is a life where he will be able to use them [6].

When the mind and the heart are studied through today's methodologies, we are confronted with certain concepts which constitute the psychodynamic foundations of the behaviour such as (a) conscious, preconscious, unconscious; (b) the id, ego, superego; (c) motivation; (d) conflict, frustration; (e) anxiety; (f) self-defence mechanisms; (g) personality development [7]. The relation at all hierarchical levels stated in the figure above, is communication, in a manner, with the universe, with the other existences and with human beings. The below mentioned basic communication theories were introduced by American Paul Watzlawik and Don Jackson in their work (1767) Pragmatics of Human Communication. Since then, those theories have been commonly used to explain the dynamics of human communication. 1- It is impossible not to communicate. 2- Every communication has a content and relationship. 3- Sequential structure in the message traffic has its own meaning. 4- Two types of messages are verbal and non-verbal. 5- Communicators are involved in equal or non-equal based interactions [8].

Within the framework that we tried to provide above, the human and the other hierarchical orders and man-to-man communication raises the question of education function and as a consequence of it, standards of judgement, concepts and beliefs come forward. At this point, the two most fundamental concepts come into focus: the mind and the heart. The conscious, attention, perception, recognition and identification of stimulus, locating it in a time and place, establishment of cause-effect relationship and status evaluation, abilities to think and assess the facts which we may call as cognitive functions [9] demonstrate that the mind fails to use its full potential in this world.

On the other hand, the emotion, which we describe as the ability to react to the inward and outward stimulus, is a feature of a concept, in the forefront, that we call as the heart, the exact place and characteristics of which have not been fully discovered yet. While it perceives and evaluates the outward stimulus, that's to say incidents in the outer world, and the inward stimulus as memories, desires, dreams etc., enjoy, happiness; emotions such as enjoyment, happiness, sorrow, anger, fear, repulsion and accusation adds another rich dimension to the human [10]. Many works of art, besides being pride of the humanity, also say a lot about the depths of his emotional dimensions.

In such a complicated state of relationships and development stages, it seems unlikely to build the exchange of information upon highly visible principles. In other words, building an education model based on similar principles to those of mathematics is unlikely possible due to the characteristics of both human, the function element, and of the environment, where the function is held. In such an environment, the heart, which encloses its emotional properties such as love, sorrow, compassion or fear, keeps in its wallet a device called as conscience which urges to the good and assumes the task of arbitration and the way of which is enlightened depending on a number of factors. The human has to make choices out of the many options according to his means, make decisions and correspondingly determine the optimal pattern of behaviour in order to offer the most efficient representation against those stimuli and conform to the circumstances the most accordingly in his own way. While both receiving those stimulus and making choices and decisions, the human depends on behavioural patterns, tendencies and habits formed in the organism by acquisitions through previous experiences as well as on the outcomes of the assessment on the factors under the present circumstances. It means that the human is an active

creature that makes his being to be felt within the situation through making choices and decisions [11].

You can see in this drawn picture that after quite intricate yet highly controlled millions of events as a result of an explosion like the "Big Bang", which is recognised today, the human has come to his current position of space and time perception by going through the aforementioned development stages. This is the image from the point of the creation aspect of the universe. On the other hand, there are endless goings and comings between the fact of recreation, non-existence and existence within the smallest periods of time that we are incapable of conceiving the reality of "creation out of nothing" and "he said "let it be" and it was". Any event, from the smallest to the largest, that a person is involved in, is an appeal of the God to him, a verse of the book of universe directed to him and a part of the education in his journey through the world. This education may be either in the form a flower in the meadows, or compassion in the shape of a smile on a mother's face, or narrations of a teacher, or a lecture in a university hall and or a television program that reaches to millions. All of them include crumbs that arrive at the human from the wisdom of the Absolute Mind, from the light of the Eternal Light and a Lordship, that's to say edification, in other words education [3].

According to Spinoza, the task of man, his ethical aim is that of reducing determination and achieving the optimum of freedom. Man can do this by self-awareness, by transforming passions, which blind and chain him into actions, which permit him to act according to his real interest as human being. An emotion which is a passion ceases to be a passion as soon as we form a distinct and a clear picture thereof [10]. The freedom is anything which is given to us, according to Spinoza; it is something which within certain limitations we can acquire by insight and by effort. We have the alternative to choose if we have fortitude and awareness. The conquest of freedom is difficult that's why most of us fail. As Spinoza wrote at the end of Ethic: I have thus completed all I wished to set forth touching the mind's power over the emotions and the mind's freedom. Whence it appears how potent is the wise man and how much he surpasses the ignorant man who is driven only by his lusts. For the ignorant man is not only distracted in various ways by external causes without ever gaining the true acquiescence of his spirit, but moreover lives, as it were, unwitting of himself, an of God and of things, and as soon as he ceases to suffer (in Spinoza's sense, to be passive), ceases also to [10].

Whereas the wise man, in as far as he is regarded as such, is scarcely at all disturbed in spirit, but, being conscious of himself, and of God, and of things, by a certain eternal necessity, never ceases to be, but always possesses true acquiescence of his spirit. If the way which I have pointed out as leading to this result seems exceedingly hard, it may nevertheless be discovered. Needs it must be hard, since it is so seldom found. How it would be possible, if salvation would ready to our hand, and could without great labour be found, that it should be by almost men neglected? But all things excellent are as difficult as they are rare [11].

1.3 Community and Family in Education

To construct some notion of the this ideal type of human as the target of the education, a man whose inner world, as we tried to describe above, is formed by the integrity of the mind and heart in harmony; who manages well to love and think and who optimises the knowledge in his mind book, emotions in his heart wallet and all his equipment for a well understanding of himself and the universe where belongs, would be a proper type of human being both physically and mentally and for the world and afterlife. Communities, on the other hand, could achieve happiness and welfare only through incorporating thought-free, conscience-free and knowledge-free individuals. A human type who discovers fault lines through the geological surveys with the light of the mind and who then finds out, with the light of conscience, the fact that even a fly is not able

to move without the order of the Absolute Power, that turns the world around quickly like a dot in the infinite circle of space and that is inclusive of all and has wisdom on every occurrence, will be a healthy individual, at peace with the universe and beings. Just like the fact that a child, who grows up in an atmosphere where his parents always look for a place to hide when they are confronted with a dog, will unlikely be dog-friendly, a child who grows up in an atmosphere where the earth is constantly perceived as an enemy which will shake and take one's wealth and even his life will hardly be at peace with the earth, with himself. Within despair and uncertainty of being left without a backbone in the infinite emptiness, he will come up against a number of mental disorders.

Human infant, who are dependent upon others' caregiving and protection during the long development and growth process, becomes attached to the individuals who provide care and protection. Thus attachment and separation from the attached figure turn out to be the most substantial and inevitable behavioural experiences during the ontogenetic development process. [12]. Long periods of dependency and attachment constitute the biological foundation of the family and social life. The family and community offer the required learning opportunities, such as stimulus, nutriment, for the human brain, which is the high developmental potential. The stimulus and learning opportunities affect and shape brain development within the early years of life and after then the use of brain potentials. Therefore, interactions mean the development of highly complex and wide behavioural repertoire of human and his abilities to adapt [13]. Genetic disorders or deficiencies may sometimes appear in the biological or behavioural development even in positive environmental conditions. However, as to be seen below in the description of mental disorders, even negative environmental conditions may sometimes be shadowed by genetic predisposition. Other strengths of the person in respect to genetics may promote his healthy adaptation. Suchlike negative conditions followed by an environmental trigger, that's to say the family and community, if lasts for long years from the early life, may influence the human character, not differently from the biological predisposition even though a genetic predisposition is not involved, in such a way that examining whether it is endogenous or- exogenous becomes maybe impossible and maybe even meaningless. At birth, the man attains the powers of a relative autonomy and the ability to change the environment in his own way with an instinctive nature of over dependency to its environment. An adolescent gains an autonomous ego which is to some extent dependent his own natural environment and his own nature and to some extent independent of and having influence on them [14,15,16]. By virtue of this autonomous ego, human has the option of changing both himself and his environment to some extent during the adolescence. When taken into consideration the abovementioned factors while determining an education model, the perception that human behaviours depend upon feeding habits of a mother even yet in the womb should predominate. In this regard, sensitiveness of our people for not to feed their children with ill-gotten food and effort of a mother to be ritually clean while breast feeding her baby gain importance. Mentality and emotions of a young person whose heart and mind perform their duties in this vein will not come to a brutal state of nature where he will enjoy shedding blood of a living creature; a human model, who is at peace with himself, his family and the others rather than a Satanist will be created by this understanding. How can an individual hurt a flea if, looking at it, sees Him who feeds it and gives the livelihood, that it's created with a great design and that the duty it has to perform is encoded by its creator, that's to say when he catches sight of the names of the Creator ex nihilo? How does he intend to destroy it despite of being conscious of the perfection of its functioning? Doğan Cüceloğlu begins his book "Yeniden İnsan İnsana (Human to Human Again)" with a poem. Agreeing that the human type targeted in the poem is the one whose mind and heart function in harmony and so quoting it as a whole, we can consider that all these are to become real.

"When starting out, every morning

Salute the clouds
Balls, birds
Horses, herbs

Salute people
Salute whatever you see.
then taking out the mirror from your pocket
salute yourself as well.
Don't feel hurt among the others,
In this world, you exist too!
Share out your friendship and existence
Let it a part embraces you"
(Üstün Dökmen)

2. Discussion

Education is a concept that should be started by His Holiness Adam, the first human being. The other creatures are sent to the earth as matured whereas the human being is created with deficiency and destitution in a manner not being able to meet even his own basic needs. While the other creatures begin to meet their own needs as from the first minutes after birth, long years are required for the human to do the same. This reality puts forth that he was sent to the earth to order to become mature through teaching. Hills, rocks, animals, plants, all of them perfectly perform their duties which encoded to them in an idiosyncratic format. It is as if all is taught to them where they come from. However among the created, only human comes up against a choice. There are two options to pursue. He will either act in accordance with the purpose of his creation going along with the common rhythm of being, that's to say he will be hardworking, ethical and responsible; or he will go beyond the common rhythm of being as a murderer, thief or an immoral. The human has to make use of his heart and mind coherently while dealing with this education through the speech of Quran. Provided that the picture in the physical universe, where the names arrive at the human in the form of beings, is shaped as we tried to set forth above, the human becomes in the position of reaching to His names (Esma-ül Hüsna) from the things, in other words from the existence, through a backwards journey. At the point, the mind book is equipped with the instruments required to conceive the functioning of the being and the order of it. By this equipment, humans hand over their accumulations to each other and enlighten their way through the science. In this regard, a number of elements including thousands of universities, millions of schools, numerous scientists and research centres highlight the way of the human mind; and the principles set forth based on accumulations of years are often limited by only the being dimension of the Holy names-beings centreline. However, reaching the names from the beings will be possible through using the scientific principles on the way to it. On the other hand, the human has such emotions ad such graces that do not originate from its proficiency called as the mind. For instance human does not love through the mind. Thus there is not a rational answer to the question why you love. Love is a function of the graces within the heart wallet and is granted to devote to the True Beloved. In other words, human was created in order for him to see His beauty and ascend to the heights of love, for the purpose of turning back to the love which the source of the creation. Neither the heart wallet on its own nor the mind book may be sufficient on this way. Having a clear view of the line may be enabled by making use of the lights of the both. It is herein crucial to ensure the reflection of both lights, which are already coherent, to our inner world in this coherence. Lack of this coherence will bring out either a philosophic perspective which is limited to the being and not able to go beyond it or a bigotry caused by living in a disconnect world being unaware of the being. The ability of

dealing the facts freely by breaking out of stereotypes might be possible through the coherence of the religious and physical sciences, that's to say trough the illumination by both the radiance of the mind and light of the conscious.

3. Conclusion

1. In order to achieve the ideal human being who is able to make use of his mind and hearth, the target of the education should be a type of human being who is both physically and mentally healthy; whose inner world is formed by the integrity of the mind and heart in harmony; and who manages well to love and think and who optimizes his mind and emotions for a well understanding of the universe where belongs.

2. Parents, family and the community, who are responsible for the education, should be able to open the right doors for the individual towards the proper use of the mind and hearth.

3. Proper nutrition of the mother even when in the womb and attitudes during this process might have influences on the design of learning models.

4. The individual will be able to find the way to live at peace with the living and non-living beings around him, provided that the hearth and mind duly perform their duties.

REFERENCES

1. YALMAN Hakan, Köprü dergisi, "Eğitimde Akıl ve Kalp", 1999, No. 68

2.VAUGHAN and Mc Kay, Nelson eksbook of Pediotrics, W.B. Sounders Company, Philedelphia, London, Toranto, p. 13-17.

3. ÖZTÜRK M. Orhan, Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara 1997, p. 12-13.

4. TUNA Taşkın, Ol dedi Oldu şule yayınları V. 14, p.35

5. NURSÎ Bediüzzaman Said, Sözler, Yeni Asya Neşriyat, p. 59.

6. NURSÎ Bediüzzaman Said Münazarat, Yeni Asya Neşriyat, p. 127

7. CÜCEOĞLU Doğan, Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi, November 1996, p. 19.

8. ÖZTÜRK M. Orhan, Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara 1997, p. 31

9. TAN Hasan, Psikolojik Yardım İlişkileri; Danışma ve Psikoterapi, M.E.B. Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul 1989, p. 1.

10. SPINOZA, Ethic, V, Prop. III. a.y.

11. ÖZTÜRK M. Orhan, Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara 1997, p. 124.

12. FROMM, Erich, Sevginin ve Şiddetin Kaynağı, Payel Yayınevi, İstanbul, 1982, p. 146-147.

13. BOWLBY, J. Attachment and Loss. New York: Basic Bosks

14. ENGEL, G, Psychological Dewlopment in Heulth and Diseyse, Philadelphia, Saunders, 1962

15. HARTMAN, H, Ego Psychology and Problem of Adaptation, New York, International Universities Press.

16. RAPAPORT, D., The Theory of Ego Autonmy: a Genenslization Collected Papers of David Rapport (ed. M. Gill) New York: Basic Books, 1764.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 447-470, ANKARA-TURKEY

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ÖNEMİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ*

*Tekin ÇELİKKAYA***

ÖZET

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemleri yerini öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri yöntemlere bırakmaktadır. Drama, öğrencinin sürecin içine etkin şekilde katılımını sağlayan önemli yöntemlerden biridir. Okulda öğrencilerin başarısını artırarak öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Drama bu amaca hizmet eden en etkili yöntemlerden biri olarak görülmekte ve bütün eğitim kademelerinde bu yönteme yer verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Soyut kavramların yoğunlukta olduğu Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularında drama yönteminin kullanılması başarıyı arttırmada önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal hayatta karşılaşılan durumları drama ile istenilen anda yeniden canlandırmak mümkündür. Bununla birlikte drama, öğrencilerde bulunan düşünme, yorumlama, algılama, dinleme ve konuşma yeteneklerinin de etkili bir şekilde gelişmesi açısından onlara olumlu faydalar sağlar. 2006-2007 eğitim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanan programlar değiştirilmiştir. Yapılan bu düzenleme ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarına drama eğitiminin verilmesinin nedeni, sosyal bilgiler öğretiminde dramanın etkili bir yöntem oluşu ve bu öğretmen adaylarının dramayı tanıyarak mesleki yaşamlarında kullanabilmeleri için gerekli şartların oluşturulması gerekliliğidir.

Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler Öğretim programından ve Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında verilmekte olan "Drama" ders konularından hareket ederek dramanın sosyal bilgiler dersindeki önemini ve uygulanabilirliğini gerekli açıklamalar, örnek uygulamalar ve örnek bir ders planı ile ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Drama Yöntemi, Uygulama örnekleri

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğrt. Bölümü El-mek: tcelikkaya@ahievran.edu.tr

IMPORTANCE OF DRAMA METHOD IN SOCIAL STUDIES COURSE AND ITS MODEL IMPLEMENTATION

ABSTRACT

Traditional teaching methods are replaced by the methods which enable the students to express themselves easily in our day. Drama is one of the important methods which enable the student to participate in the process actively. Making the knowledge learned permanent via promoting student achievement is possible by associating knowledge to the daily knowledge. Drama is considered to be one of the most effective methods which serve for this purpose and many researches determine that this method should be used in all education levels. The use of drama in education as a method enable to regulate contemporary human social relations, to recognize itself, allows to produce and exhibit presence. The function of drama in education and training is very important. The use of drama method with all subjects of Social Studies course in which abstract concepts are intense has a great effect on promoting achievement. It is possible to reenact the situations encountered in social life with drama at any time desired. Moreover, drama provides positive benefits for the development of thinking, interpretation, perception, listening, and speaking skills which are inherent within the students' effectively. From the academic year 2006-2007 programs implemented in faculties of education has changed. This arrangement made with the social studies teacher candidates drama education caused by the administration, social studies teaching drama at an effective method occurs and that teacher candidates drama by recognizing their professional life needed to exercise creation of conditions is the requirement.

The aim of this study is to present the importance of drama in social studies course and its applicability with necessary explanations, model implementations, and a model lesson plan by acting in accordance with Social Studies Teaching curriculum and "Drama" course topics taught in Primary school Teaching and Social Studies Teaching Departments in Education Faculty.

Key Words: Social Studies Course, Drama Method, Model Implementations

Giriş

Yeni eğitim anlayışında, öğretmenin rolünde meydana gelen değişme, öğretmenlerin yeni bir formasyonla donatılmasını gerekli kılmaktadır. Artık, geleneksel öğretim yöntem ve teknolojilerini bilmek yeterli değildir. Bunlara ek olarak, yeni öğretim akım ve kuramlarını öğrenmek, yeni bilgi teknolojilerini kullanılabilir hale getirebilmek gerekmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011). Eğitim-öğretim süreci içinde istenilen sonuca ulaşabilmek için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. 2004-2005 yılında eğitimde gerçekleştirilen köklü değişikliklerle yapılandırmacı yaklaşıma yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi aktif bir sınıf ortamında öğrenilir. Öğrenciler işbirlikli çalışırlar ve dayanışmanın olduğu bir öğrenme ortamında bulunurlar. Sosyal Bilgiler öğretiminde anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem, proje, tartışma (panel, münazara, forum vb.) , örnek olay, drama, problem çözme, grup çalışması, beyin fırtınası,

gösteri, bireysel çalışma, kaynak kişiden yararlanma ve rol yapma gibi çeşitli öğretim yöntem-teknikleri kullanılmaktadır (Demirel, 2006; Küçükahmet, 2000;Sönmez,1996; MEB-Earged, 2007; Erden,1997 ; Binbaşıoğlu,1988 ; Nas, 2000; Tay ve Öcal, 2008; Açıkgöz, 2003; Can,Yaşar ve Sözer,1998) Bu öğretim yöntemlerinden öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayan (Önder, 2000; Aykaç ve Adıgüzel:2011; Malbeleği, 2011), derse ilgilerini artıran öğrenme ortamını zevkli ve eğlenceli hâle getiren drama yöntemi sosyal bilgiler dersi için oldukça etkili ve önemlidir.

Sosyal Bilgiler programının vizyonu, 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlamda kullanan ve düzenleyen, eleştirel düşünen, doğru karar veren, yapıcı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin sosyal bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB, 2005). Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersi, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında, topluma faydalı olmasında ve bireyin kişiliğinin gelişiminde önemli katkılar sunmaktadır.

Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması çağdaş insanın toplumsal ilişkilerini düzenlemesine, kendisini tanımasına, üretmesine ve varlığını sergilemesine olanak sağlamaktadır. Eğitim ve öğretimde dramanın işlevi oldukça önemlidir. Drama, oyun anlamında kullanılmakta olsa da eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulanmasının amacı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetileri geliştirmektir (Genç, 2003).

Çocuklar aktif olarak derse katıldığı zaman yaşadığı dünyayı, çevresini gözlemleme, araştırma ve keşfetme başarısını gösterecektir. Çocuğun öğrendiği bilgileri davranışlarına yansıtmasında aktif öğrenme yöntemlerinden drama yönteminin önemi büyüktür. Drama yöntemi soyut kavramların ağırlıkta olduğu Sosyal Bilgilerinin tüm konularında başarıyı arttırmada önemli bir etkinlik olarak uygulanabilir. Sosyal hayatta karşılaşılan olayların istenildiği anda tekrar canlandırılmasına olanak sağlayan drama yöntemi ile öğrenciler ulaşamayacakları ya da göremeyecekleri olayları bizzat yaşayarak öğrenmiş olurlar. Bu çalışma drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasına örnek teşkil etmek amacıyla hazırlanmıştır. Alan taramasında yapıldığında bu çalışmayı var olan çalışmalardan (Karadağ ve Çalışkan, 2006; Karakaya, 2007; Sever,Yalçınkaya ve Mazman, 2009) ayıran hususlar drama yönteminin her boyutuyla ele alınıp açıklanması ve planlamada zaman unsurun net bir şekilde ortaya konulmasıdır.

Drama Kavramı ve Tarihçesi

Drama sözcüğü Yunanca "dran" sözcüğünden türetilmiştir. "Dran" yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamını taşıyan, yine Yunanca dromenon'un seyirlik olarak benzetmecisi biçiminde kullanımıdır. Türkçe de kullanılan "dram" kavramı ise, Fransızca'daki sonu "e" ile biten "drame sözcüğünden gelmektedir (San, 1990).

San (1990), dramayı; "insanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi ve en az düzeyde bir etkileşimin olduğu bir dramatik an ya da dramatik durum" olarak tanımlarken; Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) ise, dramayı katılımcılara fayda sağlaması için oluşturulan dramatik deneyimler olarak ifade etmektedir. O'Neill ve Lambert (1995), dramanın sosyal bir süreç olduğunu, sosyal iletişime ve grupla çalışmaya olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını belirtmektedir.

Dramanın başlangıcı Eflatun'a kadar dayanmaktadır. Yüzyıllar öncesinden çeşitli düşünce adamları (Eflatun, Seneca, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, vd.) eğitimde baskıya karşı çıkarak eğitim ve öğretimde duyuların, eğlencenin önemini vurgulamışlar ve yaşantı yoluyla öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim anlayışını savunmuşlardır (Bozdoğan, 2003).

1898 yılında Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulu içinde Franz Cizek serbest sınıflar açarak,eğitimde sanatın kullanılmasına yönelik düşüncelere uygun örnekler sağlamıştı. Bu sınıflara gelen öğrenciler çalışmaları sırasında müdahaleye maruz kalmadıkları gibi mümkün olduğunca yüreklendirilmişlerdir. Franz Cizek, bu çalışmalarla herkesin içinde olan yeteneği çıkarmaya çalışmıştır (Ay, 1997).

Finlay Johnson, 1904 yılında drama çalışmalarını okul binası içinde yapmaya başlamıştır. 1911'lerde, eğitim anlayışının ve yaşam görüşünün bir ölçüde anlaşılmasına yardımcı olan, çoğu "sıra dışı" sayılabilecek bazı düşüncelere yer verilen Harriet-Finlay Johnson'ın kitabı, *"Dramatik Öğretim Yöntemi"* halka tanıtılmıştır (Adıgüzel, 2010).

Drama, bir süreç ve özellikle öğrenme süreci olarak Harriet-Finlay Johnson'ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişimine 1911'lerde başlamış olup sonraki elli altmış yıl içinde o kadar da iyi değerlendirilememiştir. Ancak 1960'larda, Dorothy Heathoche ile drama yine olması gereken biçimini bulmaya başlamıştır. Nitekim 1970'lerde Dorothy Heathoche dramayı, yeniden tanımlamaya çalışmıştır. O, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsat ve özgürlüğünü hemen vermedi; çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye hak kazanmalıydı. Ona göre çocuklar bağımsızlıkları için biraz uğraşmalıydılar. Bu yöntem ilk başlarda yaygın bir kabul görmedi ve *"Bu drama mı?Bu yaratıcılık mı, eğitim mi?"* gibi sorularla irdelendi. Ancak bir gerçek vardı ki Heathoche'un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardı ve öğretmen bunu sağlamak için gerçekten rol yapıyordu (San, 1990). Heathcote dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul edip çocukların oyun yaratması için değil onların bildiklerini kullanma becerilerini sağlamak için kullanmıştır (Koç, 1999). Heathcote 1979 yılında "*Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama"* kitabını yayımlanmıştır (Karamanoğlu, 1999). Heathcote, ayrıca drama öğretmenine düşen görevleri ve sorumlulukları incelemiş ve bunları sistematik hale getirmiştir (Girgin, 1999).

Ülkemizde ise drama ile ilgili ilk çalışmaların İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Muhsin Ertuğrul'a ait olduğu söylenebilir (San, 1998). 1950 yılında "dramatizasyon" kavramını ve okullarda kullanımını konu alan "Okullarda Dramatizasyon" isimli kitap Selahattin Çoruh tarafından yazılmıştır. 1965'te Emin Özdemir'in "Uygulamalı Dramatizasyon" isimli bir kitapçığı yayınlanmıştır. Eylül 1998'de MEB Talim Terbiye kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli dersi 1-2-3 öğretim programı yayınlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yerini almıştır. (Karadağ ve Çalışkan, 2005). 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Yabancı Dil Öğretmenliği bölümlerinde drama, mecburî ders olarak okutulmuştur. 2006 yılında Eğitim Fakültelerindeki program yeniden değerlendirilmiş ve Beden Eğitimi Öğretmenliği, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşitme engelliler ve Üstün Zekâlılar öğretmenliği bölümlerinde de mecburî ders olarak yer almıştır (Yeğen, 2009).

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama ve Drama Yönteminin Yararları

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemleri yerini öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri yöntemlere bırakmaktadır. Drama, öğrencinin sürecin içine etkin şekilde katılımını sağlayan önemli yöntemlerden biridir.

Drama yöntemi kavramsal olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaratıcı drama, dramayı eğitim süreçlerinde kullanmada en deneyimli ülke olan İngiltere'de eğitimde drama, Federal Almanya'da okul oyunu ya da oyun ve etkileşim kavramı olarak kullanılmaktadır (San,1990). Türkiye'de ise yaratıcı drama (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Altıkulaç ve Akhan,2010), drama veya dramatizasyon (Sever, Yalçınkaya ve Mazman,2009) kavramları kullanılmaktadır. Bilimsel araştırmalar (Akar Vural ve Somers, 2011;Fleming, 2000;O'Toole, 2002; Şimşek ve Topal, 2006;)

ve MEB sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitaplarında (MEB,2011; MEB,2011a; MEB, 2012; MEB, 2012a) daha çok drama kavramı kullanılmakta olup bu çalışmada drama kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Okulda öğrencilerin başarısını artırarak öğrenilen bilgilerin kalıcı olması bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Drama bu amaca hizmet eden en etkili yöntemlerden biri olarak görülmekte ve bütün eğitim kademelerinde bu yönteme yer verilmesi gerektiği bir çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Aykaç ve Adıgüzel 2011;Debre 2008;Göncüoğlu 2010; Kaf, 1999;Okvuran,1993)

Drama yöntemi, çeşitli eğitim ve öğretim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen , yaşam tecrübelerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemi (Hesapçıoğlu, 1997), işitsel ve görsel algılarla bilginin canlandırılarak,yaşayarak pekiştirilmesi(Uzgören, 2011), Lindvaag ve Moen'e göre (1980)özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih ve edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir öğretim yöntemi(Akt:Önder,2000),öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini sağlayan en eski öğretme yöntemlerinden biri (Demirel,1996)olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar yanında drama yönteminin öğrenmedeki faydaları şu şekilde sıralanabilir (Arieli, 2007; Demirel, 2006; Erciyeş, 2008;Erden, 1997; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Genç, 2003; Önder, 2000; Küçükahmet,2009;Malbeleği,2011; Nas, 2000;Uzgören, 2011;Yeşil,2011).

- Empati yeteneği geliştirir.
- Kişinin özgüvenini artırır.
- Sorumluluk duygusu kazandırır.
- Öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- Kendini ifade edebilmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirir.
- İletişimin daha sağlıklı kurulmasına yardımcı olur.
- Öğretmene, öğrencilerini çeşitli yönlerden tanıma fırsatı verir.
- Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesine yardımcı olur.
- Anlamayı, acıma duygusunu, farkındalığı ve başkalarına saygıyı artırır.
- Öğrencilere sadece durumu "kavrama" yerine "hissetme" imkânı da sağlar.
- İşbirlikli çalışma sağlayan aktivitelere katılmada katılımcılara bir fırsat sağlar.
- Bireyin yaşamı çok yönlü algılamasını ve ne istediğini bilerek davranmasını sağlar.
- Sosyal farkındalığın artmasına ve problem çözme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur.
- Çeşitli karakterleri ve davranışları tekrar oynamak yoluyla değerleri ve duyguların keşfedilmesine yardımcı bir araçtır.
- Öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıklama imkânına sahip olurlar. Utangaç ve içe dönük öğrencilerin bile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar.

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasının Önemi

Soyut kavramların yoğunlukta olduğu Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularında drama yönteminin kullanılması başarıyı arttırmada önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal hayatta karşılaşılan durumları drama ile istenilen anda yeniden canlandırmak mümkündür. Bununla birlikte, çocukların erişemeyecekleri durumları yaşama ve öğrenme imkânının yanında öğrencilerde bulunan düşünme, yorumlama, algılama, dinleme ve konuşma yeteneklerinin de etkili bir şekilde gelişmesi açısından onlara olumlu faydalar sağlar (Çalışkan ve Karadağ, 2005).

Morris ve Welch (2004), öğrencilerin drama yöntemini, sosyal bilgiler konularını öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmede çok faydalı bulduklarını belirtmektedir. Öğrenciler eski dünya tarihi ile ilgili konuyu çalışır, okur ve senaryoyu canlandırırlar. Hikâye gözler önüne serildikçe, öğrenciler eski zaman ve yerlerde yaşananları sınıfa taşımış olurlar. Öğrenciler geçmişte yaşanan olayları, yerleri ve insanlar hakkındaki bilgileri öğrenmek için yapılandırılmış dramayı kullanırlar. Bu tarihi olaylarda geçen karakterlerin yerlerine kendilerini koyarlar. Tabiî ki bu sayede öğrenciler gelecekteki yaşamları ve yaşayacakları olayları tahmin etme becerilerini de geliştirirler.

2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanan programlar değiştirilmiştir. Programın değiştirilme nedeni eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliliklerini artırmak, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından,ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle paralellik sağlanmasıdır. Drama etkinliklerinin sınıfta bir öğretim yöntemi olarak ve bireysel gelişime yardımcı olmak amacıyla kullanımı için sosyal bilgiler öğretmen adayları belli teorik ve uygulama becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programında 4. sınıfta drama dersi zorunlu ders olarak yer almaktadır (Aladağ, 2009).

Dersin kapsamı YÖK planına göre; eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psikodrama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş grupları ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Ders etkinlikleri, bir dönem boyunca belirlenen kapsam doğrultusunda, teorik bilgilerden oluşan iki ders saati ve drama uygulamalarından oluşan iki ders saati olmak üzere haftada dört saat olarak planlanmıştır. Yükseköğrenimde gerçekleştirilen son düzenlemelerin ardından ise sosyal bilgiler öğretmeni adayları 4. sınıf (VIII. yarıyılda) "Drama" dersi almaktadırlar.

Yapılan bu düzenleme ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarına drama eğitiminin verilmesinin nedeni,sosyal bilgiler öğretiminde dramanın etkili bir yöntem oluşu ve bu öğretmen adaylarının dramayı tanıyarak mesleki yaşamlarında kullanabilmeleri için gerekli şartların oluşturulması gerekliliğidir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmene verilen eğitimin yanında, öğretmenlerin mesleki alanda en fazla kullandıkları araç-gereçlerin başında gelen ders kitaplarında da (Adıgüzel 2010;Karaca 2011) drama yöntemine yer verilme durumu önemlidir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Drama Yöntemine ne kadar yer verildiğini belirlemek amacıyla Öğretmen Kılavuzu ve Ders Kitapları (MEB, 2011; MEB, 2011a; MEB, 2012; MEB, 2012a; MEB, 2012b; MEB, 2011b) incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğretmen Kılavuzu ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerde Drama Yöntemine Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Yayın evi	Öğrenme Alanı	Ünite	Etkinliğin Adı	Yöntem /teknik
4	MEB	Güç, Yönetim ve Toplum	Geçmişimi Öğreniyorum	Ulusal Egemenliğimizin Simgesi	Drama
		Birey ve toplum	Kendimi tanıyorum	Başkalarına saygılıyım	Rol yapma
	Özel	Üretim, dağıtım ve tüketim	Üretimden tüketime	Önce ihtiyaçlarım, sonra isteklerim	Drama
		Kültür ve miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Dünden bugüne oyunlarımız	Rol yapma
5	MEB	İnsanlar, yerler ve çevreler	Bölgemizi tanıyalım	İklim ve insan faaliyetleri	Pandomim
	Özel	Bilim, teknoloji ve toplum	Gerçekleşen düşler	Gelişen teknoloji	Drama
6	MEB	-	-	-	-
	Özel	Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin serüveni	Demokrasi yolunda az gittik, uz gittik	Drama
		Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin serüveni	Başlangıcından günümüze demokrasi yolculuğu	Drama
		Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin serüveni	Her zaman Türk kadınıyla birlikteyiz	Drama
		Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin serüveni	Değerlerimize sahip çıkıyoruz	Drama
		Bilim, teknoloji ve toplum	Elektronik yüzyıl	Hayatımızda neler değişecek	Drama
7	MEB	-	-	-	-
	Özel	Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan demokrasi	Türkiye cumhuriyetinde devletin yönetim yapısı	Drama
		Küresel bağlantılar	Ülkeler arası köprüler	Ülkelerin durumu	Drama

Tablo 1 incelendiğinde MEB baskılı sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabında sadece 5. sınıfta 1 etkinlikle pandomim tekniğine ve 4. sınıfta 2 etkinlikle drama yöntemine ve rol oynama tekniğine yer verilmiştir. Özel yayınevi baskılı kitaplarda ise her sınıf düzeyinde drama yöntemine yer verilmeye çalışılmıştır. Dördüncü sınıfta 2, beşinci sınıfta 1,altıncı sınıfta 5 ve yedinci sınıfta 2 etkinlikle drama yöntemine yer verilmiştir.

4. sınıfta (MEB,2012); 5. sınıfta (MEB,2012a) drama yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilirken, 7. sınıfta (MEB, 2012b) hem drama hem de rol oynama ve dramatizasyon yöntem/teknikleri hakkında da detaylı olarak bilgiye yer verilmiştir. Ancak buna rağmen derslerin işlenişinde bu yöntemin kullanılmasının ön görüldüğü konu olarak sadece 4 ve 5. sınıfta toplamda 3 etkinliğe yer verilmiştir. Özel yayın evi baskılı kitaplarda drama ile ilgili sadece birkaç cümle ile 5. sınıfta (MEB, 2011) ve 7. sınıfta (MEB, 2011a) açıklama yapılmış olmasına rağmen her sınıf (4-

7) sınıf düzeyinde drama yönteminin işlendiği konulara yer verilmiştir. En fazla 6. sınıfta 5 konunun öğretiminde drama yöntemine yer verilmiştir.

Eğitimde Drama Yöntemini Uygulama Aşamaları

Drama yönteminin uygulama aşamalarını Karadağ ve Çalışkan(2005) dört basamakta ele alırken, Adıgüzel (2010) üç basamakta ele alarak rahatlama aşamasını ele almamıştır. Çalışmada dramanın uygulanma aşamaları 4 basamakta ele alınmış olup kaynaklarda belirtilmeyen bir ders saati(40 dakika) içinde bu aşamalara ne kadar zaman ayrılacağı da araştırmacı tarafından yapılan uygulama çalışmaları sonucundaki deneyimlerle belirlenmiştir. Bunlar;

1. Hazırlık-Isınma Çalışmaları Aşaması (3-4 dakika)

2. Canlandırma (Oyunlar) Aşaması (10-12 dakika)

3. Rahatlama Aşaması (2-3 dakika)

4. Değerlendirme Aşaması (20-25 dakika)

1. Hazırlık-Isınma Çalışmaları Aşaması (3-4 dakika)

Hazırlık çalışmaları, küçük grupların süreç ile ilgili hazırlıkları, rollerin belirlenmesi, gerekli gördüklerinde kullanacakları malzemelerin temin edilmesi, canlandırmanın yapılacağı yerin düzenlenmesi (sıra ve masaların duvar diplerine çekilmesi, sahnenin oluşturulması) gibi faaliyetleri kapsamaktadır.

Dramada, ısınma çalışmaları diye isimlendirilen ve daha çok katılımcının iyi birer gözlemci olmasına, kendini tanımasına ve güven duymasına olanak veren çalışmalarla etkinliğe başlanır (Ömeroğlu, 2006). Isınmak süreç içerisinde beden ve zihinsel etkileşime dayalı olarak gerçekleşir. Bu aşama, daha çok bedenin harekete geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içerir. Bu çalışmaların kaynağını spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur. Harekete dayalı her ısınma eyleminin gerekçeleri ve diğer çalışma ve aşamaları bağlantılı olmak durumundadır (Adıgüzel, 2006;Adıgüzel, 2010; Karadağ ve Çalışkan, 2005). Isınma çalışmaları, hareketli bir enstrümental müzik eşliğinde önce yerinde sayma, sonra yavaş yavaş, daha sonra hızlı yürüme; öğretmen tarafından verilen direktiflerle, ıslak bir çimen üzerinde, çamurlu bir yolda, kızgın kum çöllerinde, kalabalık bir caddede yürüme alıştırmaları; karşılıklı tanışma;otobüsün peşinden koşma, ağacın dalından meyve toplama gibi hareket dolu faaliyetleri kapsar.

Isınma çalışmalarına tüm grup katılır. Bu aşamada öğretmenin gruba müdahalesi çok sık olur. Isınma çalışmasının esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlık olup (Adıgüzel, 2006) bir diğer amacı da canlandırma bölümüne sınıftan sadece küçük bir grup öğrenci (2-8 kişi) katıldığı için geriye kalan öğrencileri de sürece dahil ederek onları da aktif hale getirmek ve canlandırma yapılacak durumla ilgili dolaylı yoldan mesaj vermektir. Isınma çalışmasının sonunda, öğrencilerden yapılan hareketlerden yola çıkılarak canlandırma yapılacak konuyu tahmin etmeleri istenir. Alınacak cevaplardan sonra konuya açıklık getirmek ve bundan sonra yapılacak ısınma hareketlerine öğrencilerin bir anlam yüklemeye çalışmalarını sağlamak için öğretmen tarafından her hareketin konu ile ilgili neyi ifade ettiği belirtilir. Böylelikle bundan sonraki çalışmalarda öğrenciler, canlandırma yapılacak konu ile ısınma çalışması arasında bağ kurmaya çalışarak düşündürülmeye sevk edilmiş olur. Başlangıç çalışmalarında katılımcıların izleniyor olmak ya da komik duruma düşmek gibi kaygılarını ortadan kaldırma açısından bu aşama önem arz etmektedir. Isınma çalışmalarında aşırıya kaçmak öğrencileri yorabilir. Bu sebeple bu aşama için uygun süre 3-4 dakikadır.

Isınma çalışması örneği

Mustafa Kemal'in Samsuna çıkışının canlandırılacağı bir çalışmada (Erdil,2007) sınıf çember şeklinde toplanır. Öğrencilere hareketli enstrumental müzik eşliğinde aşağıdaki yönergeler sırasıyla yaptırılır. Cümlelerin sonundaki parantezde yer alan ifadeler yapılan hareketlerin anlamını içermektedir. Bu hareketler canlandırma yapılacak konunun içeriği hakkında dolaylı yoldan mesaj vermektedir. Burada hem oyun hem eğlence hem de öğrencilere düşünmeye sevk eden bir durum söz konusudur. Aşağıdaki yönergeler için 3-4 dakikalık bir zaman ayrılmalıdır.

1. Sıcak bir kumun üstünde yürüdüğünüzü düşünün (Buradaki anlam savaş halinde olmamız)

2. Yağmur yağıyor ve gittikçe şiddetlenme başladı (Savaşın şiddetini arttırması)

3. Ama sizin şemsiyeniz yok(Mondros mütarekesi ile Osmanlının silahlarına el konulması)

4 Islanmamak için hızlı adımlarla yürüyünüz, otobüsü kaçırdınız ve otobüse yetişmeye çalışıyorsunuz (Bu durumdan kurtulmak için elinize geçen fırsatı yani birlik beraberliği sağlamak için acele etmeniz gerekiyor gibi) yönergeler verilir. Öğrencilerin yönergeleri enstrumental müzik eşliğinde yerine getirmeleri sağlanır.

2. ***Canlandırma(Oyunlar) Aşaması*** (10-12 dakika)

Canlandırma aşaması, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir (Adıgüzel, 2006; Adıgüzel, 2010). Bu sayede öğrenciler, başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilirler (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Bu aşamada, çalışan grubun özelliklerine uygun olarak kimi zaman sözcük dağarcığını, duyuları ya da dikkati geliştiren oyunlar kullanılabileceği gibi kimi zaman da taklide dayalı ya da yarışmalar içeren oyunlar kullanılabilir. Çalışmalarda öğretmenin dikkat etmesi gereken kuralların başında, oyunlarda aşırılığa kaçmamak ve katılımcıları gereğinden fazla yormamak, müdahaleci olmamak ve uygulayan kişilere hareket serbestliği tanımak vardır (Erdil, 2007).

Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Canlandırma aşamasında drama yönteminin rol oynama, rol değiştirme, pandomim, doğaçlama, öykünme,hayal oyunu gibi teknikleri kullanılır. İzleyicilerin sıkılmasını önlemek için canlandırma süresi uzun tutulmamalıdır. Bu aşama için uygun süre10-12 dakika olabilir.

3. Rahatlama Aşaması (2-3 dakika)

Rahatlama aşamasında, hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama söz konusudur. Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilebilmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleşmesi amacıyla "oyun" etkinliğinden sonra kullanılır (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Canlandırma çalışması bittikten sonra bedenen ve zihnen yorulan oyuncular ile zihnen yorulan izleyicilerin konuyu bütün olarak anlamasının sağlandığı aşamadır. Müzik, ısınma çalışmasında olduğu gibi rahatlama çalışmasında da önemli bir etkendir. Burada öğrenciler hafif enstrumental müzik eşliğinde(arka fon müziği) gözleri kapalı şekilde sıralarında otururken öğretmen tarafından kendilerine verilen yönergeleri zihinlerinde canlandırmaya çalışırlar. Böylece çocukların tek bir fikir üzerinde dikkatleri toplanarak, rahatlamaları sağlanır. Bu aşama da konu ile bağlantılı olup konunun olumlu yönleri farklı dolaylı yoldan verilen yönergelerle sağlanmış olur. Bu aşama için uygun süre 2-3 dakikadır.

Rahatlama Çalışması Örnekleri

Örnek 1:Öncelikle gözlerini kapatınız. Özel bir gün için alışverişe çıktınız. Vitrinlere bakıyorsunuz tam bu sırada istediğiniz bir kıyafet buldunuz. Kıyafeti üzerinize denediniz ve

üstünüze tam oldu. Çok mutlusunuz. Eve geldiniz evde denemek istediniz bir de gördünüz ki elbiseniz defolu. Hayal kırıklığına uğradınız ve satıcıya çok sinirlendiniz. Geri götürdüğünüzde satıcı elbiseyi geri almak istemedi. (Bütün bu söylenen ifadeler öğrenciler tarafından gözleri kapalı olarak zihinlerinde canlandırılır.)

Örnek 2: Gözlerinizi kapatın. Boğazda bir tekne turundasınız. Yağmur yeni dinmiş gökkuşağı oluşmuş ve tekneniz gökkuşağının altından geçiyor. Yüzünüze ılık bir rüzgar çarpıyor. İstediğiniz her şeye sahipsiniz ve ruhunuzu dinlendiriyorsunuz. Rahatlayın . Şimdi elimi çırptığımda uyanacaksınız…

4. Değerlendirme Aşaması (20-25 dakika)

Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel,2006; Adıgüzel, 2010).

Herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role yapılır. Bu aşamada "ne yaşadınız?, "neler hissettiniz?", " nerede güçlük çektiniz?" , gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, aksayan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir. Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve problemlere yeni çözüm yolları üretmekle beraber tartışmanın açılması, değişik sorunların tartışılması ve katılımcılarla birlikte bunlara yanıt aramaktır (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Yapılan etkinlikten sonra kişilerin ne hissettikleri, yorumları, farklı görüşleri belirlenir. Bu aşamada kişi, kendi düşüncesini ya da duygusunu savunmak zorunda değildir; ama paylaşır (Uzgören, 2011). Öğretmen bu aşamada katılımcılara sorular sorarak onları yönlendirir ve onların oyun ve yaşantı esnasında neler hissettiklerini ifade etmelerini sağlar. Değerlendirmede öncelikle canlandırma ile ilgili sorular yöneltilir. Canlandırma bölümünde konu ilgili kazandırılmak istenen her detayı kazandırmak mümkün olmadığından konunun eksik kalan bölümleri değerlendirme aşamasında sorulacak sorular ile verilmeye çalışılır. Bu sebeple dramanın aşamaları içerisinde en fazla süre (yaklaşık olarak bir ders saatinin yarısı 20 dakika) bu aşamaya ayrılır.

Değerlendirme Aşaması Örnekleri

Örnek 1

Teknik:Rol oynama

<u>Değerlendirme</u>

1. Oyun sırasında neler hissettiniz?
2. Siz bu dramada yer alsaydınız kimi oynamak isterdiniz?
3. Hangi mesleği yapmak isterdiniz?
4. İstediğiniz meslek sizin ilgi ve isteklerinize uygun mu?
5. Sizce ilgi ve isteklerimize uygun meslek seçiminin önemi nedir?

Örnek 2:

Teknik: Zihinde canlandırma

Değerlendirme

1. Bu canlandırma sırasında neler hissettiniz?

2. Siz 2. resimdeki adamın yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?

3. Sizce 3. resimdeki küçük kız neler hissetmiş olabilir?

4. Dünyada görülen doğal afetlerde ülkelerin iş birliği içinde olmaları gerekli midir? Niçin?

5. Büyük çevre sorunları ile ve doğal afetlerle karşılaşan bir ülkeye diğer ilkelerin tutumu nasıl olmalıdır?

6. Pakistan'da olan depremi Türkiye ilk duyduğu anda ne yapmıştır? Pakistan'ın ilk yardım istediği ülke niçin Türkiye'dir?

7. Cebinizde son paranız kaldı karnınızı doyuracaksınız fakat arkadaşınızın sizden daha aç olduğunu ve parasının olmadığını gördünüz bu durumda ne yapardınız? Niçin?

Drama Teknikleri

Yöntem ve teknik sözcükleri kimi durumlarda birbirlerinin yerine kullanılmakta ve birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, hedefe ulaşmak, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen en doğru, en güvenilir ve düzenli yol olarak tanımlanırken teknik ise, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006; Erciyeş, 2008;Saban, 2009). Drama sürecinin aşamalarının uygulanmasında ulaşılması hedeflenen amaca yönelik kullanılan belli başlı birçok teknik vardır. Bu tekniklerden bazıları (Karadağ ve Çalışkan, 2005;Adıgüzel, 2010;Önder,2000) şöyle sıralanabilir;

1. Rol oynama
2. Pandomim(Mim)
3. Doğaçlama
4. Öykünme(Taklidi oyun)
5. Hayal oyunu(Hayali Oyun)
6. Rol değiştirme
7. Zihinde canlandırma
8. Öykü/Olay canlandırma
9. Kukla

1. Rol Oynama

Uzmanlar, rol oynama yöntemi ile drama yöntemi arasındaki ilişkiye de kesin bir çizgi getirmemişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem-tekniklerin belirlendiği çalışmaların bazılarında drama (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Fleming, 2000; Karakaş, 2012; Karadağ ve Çalışkan, 2006; Önen ve diğerleri, 2009;O'Toole, 2002; Rosler, 2008) bazılarında da hem drama hem de rol oynama (Aykaç, 2011)olarak ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda kullanılan Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında da 4. sınıfta (MEB, 2012);5. sınıfta (MEB, 2012a) drama yöntemi olarak açıklama yapılırken, 7. sınıfta (MEB, 2012b) hem drama yöntemi hem de dramatizasyon ve rol oynama yöntem/teknik kavramı olarak da yer verilmiştir. Demirel (2006) bu iki yöntemi ayrı ayrı yöntemler olarak kabul ederken Karadağ ve Çalışkan (2005) ve Adıgüzel (2010) ise rol oynamayı eğitici dramanın içinde bir teknik olarak değerlendirmiştir .

Bu teknik tarihsel ve sosyal konuları anlamada kullanılabilir. Çünkü çocuk rol yaparken, çevreyi ve insanları anlamlandırma konusunda deneyim kazanır. Özellikle kendisini onların yerine koyma durumu söz konusu olduğundan anlama, kavrama düzeyi yükselir (Sever, Yalçınkaya ve Mazman, 2009). Bu teknikte öğrenciler oynayacakları roller hakkında aydınlatılır ve konuya

uyabilecekleri hareketleri kendileri belirler. Rol oynamada konuşmalar verilen metinlere bağlı olarak gerçekleştirilir. Unutulan yerlerde doğaçlama yapılabilir. Çocuk kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynar.

Dramada rol oynamayı bir simültasyon (benzetim) ile ilişkilendirilen Morgan ve Saxton (1987), bir dondurmanın nasıl isteneceğini, otobüse nasıl binileceğini simültasyon yolu ile öğrenilebileceğinin dikkatini çekmişlerdir (Akt: Önder, 2000). Rol oynama, doğaçlama tekniği ile birlikte eş zamanlı olarak kullanılabilir. Bu oyun yaklaşımında roller kesin çizgilerle çizilmiştir ve örnek nitelikte diyaloglar söz konusudur (Adıgüzel, 2010). Rol oynamanın yararlarından biri o roldeki kişiyle empati kurabilmek için için gerekli olan, kendini diğer kişinin yerine koyabilme becerisinin kazanılması olabilir. Çünkü, başka bir kişinin rolüne girmek, o kişinin perspektifini, yani görüş açısını anlama bakımından ve genel olarak insanların nesnelere, olaylara kendi görüş açılarından bakabildiklerini fark etme yönünden önem taşıyabilir (Önder, 2000). Rol oynamada öğrenciler, canlandırdıkları rollerin konuşmalarını, davranışlarını ve düşüncelerini benzer şekilde canlandırmaya çalışırlar. Bunun için öğrencilerin canlandırılacakları rol hakkında araştırma yapmaları gerekmektedir.

2. Pandomin(Mim):

Pandomim genellikle bir öyküyü sözcük ya da ses kullanmadan sadece vücut hareketleriyle canlandırmadır (Adıgüzel, 2010;Karadağ ve Çalışkan, 2005; Önder, 2000;Uzgören, 2011). Öğrenciler pandomim sırasında çevresindekilerle vücut dili yardımıyla iletişim kurarlar. Yüz ifadeleri ile ellerin kullanımı ve bütün vücudun duruşu çok önemlidir (Yalçın, 2004). Hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer pandominle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Pandomim tekniği ile canlandırılabilecek olan davranışlar, olaylar oldukça fazladır. Örneğin; yakın çevresindeki olaylar, diş fırçalama, elleri yıkama gibi kişisel bakım durumları, hava olayları ve günlük alışkanlıkların ifade edilebilmesi gibi konular pandomim etkinliğine başlangıç için uygun konulardır.

5. sınıfta MEB baskılı öğretmen kılavuz kitabında, *"İklim ve insan faaliyetleri konusu işlenirken; öğrencilerinize hava olayları ile ilgili pandomim etkinliği yaptırabilirsiniz. Bunun için öğrencilerinizden, hava olaylarını ve bu olayların insan yaşamına olan etkilerini, jest ve mimiklerini kullanarak arkadaşlarına anlatmalarını isteyiniz. Sınıftaki diğer öğrencilerinizden anlatılan hava olayı ve bu olayın insan yaşamına olan etkisini tahmin etmelerini isteyiniz (MEB,2012a)"* şeklinde pandomim tekniğine yer verilmiştir.

3. Doğaçlama:

Doğaçlama en önemli drama tekniklerinden biridir. Çünkü, doğaçlama, yazılı bir konuya ya da senaryoya gerek kalmadan, kişinin içinden geldiği gibi oynaması ve konuşmasına dayandığı için öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ortaya koymalarına fırsat verir.

Doğaçlama sırasında bireyler, yaşadıkları veya gözlemledikleri gerçek olaylarla kurgusal olan arasında ilişki kurarak, değişik duyular yoluyla dışavurumda bulunurlar. Doğaçlama, her türlü araç gereçten ya da öyküden yola çıkılarak yapılabilir. Hazırlık yapılarak gerçekleştirilen doğaçlamalarda, canlandırmalardan önce oyuncular bir araya gelir, konu ve roller üzerinde konuşularak, kesin kurallara bağlı olmayan esnek bir düzenleme yaparlar. Daha sonra bu düzenlemeler diğer katılımcılara sunulur (Adıgüzel, 2010).

Doğaçlama tekniğini uygularken öğretmen, canlandırmayı yapacak olan öğrencileri seçerken öncelikli olarak konuşma becerisi iyi olan öğrencilerden başlamalıdır. Çünkü bu teknikte bir senaryoya bağlı kalmadan var olan bilgilerden yola çıkarak olayın gidişatına göre yapılacak olan konuşmalar oyun içinde öğrenci tarafından yapılır.

Seçilecek ilk konular öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları durumlarla (ev hali, öğretmen öğrenci ilişkisi, otobüs bekleme gibi) ilgili olursa öğrenciler canlandırmayı rahatlıkla zorlanmadan yapabilirler. Doğaçlama tekniği uygulanırken ısınma aşamasına gerek yoktur. Çünkü her şey anlık belirlendiği için ısınma aşamasının planlanması ve hazırlığı için yeterli zaman yoktur.

Örneğin ;

Sınıf: 7

Ünitenin Adı: Ekonomik ve Sosyal Hayat

Konu: Mesleğimi nasıl seçmeliyim?

Canlandırma

Doğaçlama konusu: *Ayşe 7. sınıfta okumaktadır. Babası kızının yüzücü olmasını, amcası mühendis , babaannesi doktor, annesi öğretmen olmasını istemektedir. Fakat Ayşe, meslek seçimine kendisi karar vermek istemektedir. Ailesi baskı yapmamaktadır ama onun fikrini de sormamaktadırlar. Ailesi ve Ayşe meslek seçimi hakkında konuşmaya başlarlar…*

Bahsedilen konu canlandırmayı yapacak olan kişilere ifade edilir. Bu doğrultuda canlandırmayı yapacak öğrenciler kendi aralarında konuşarak olayın nasıl gerçekleşeceğini belirlerler. Söylenecek olan sözler oyun içinde oyunun gidişatına göre oyuncu tarafından belirlenir.

4. Öykünme(Taklidi oyun):

Çocukların bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin vb. hareketleri canlandırmalarıdır. Öykünmede katılımcılar bir eğlenme unsurunu çeşitli eylemlerde bulunarak yaşayabilirler. Söz gelimi *zürafa olduğunuzu düşünün, boyunuzu uzatın, daha uzatın. Ağacın üst dallarından bir yaprak koparabilir misiniz?* gibi. (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Rol oynama tekniği ve doğaçlama tekniklerinden de yararlanarak özellikle taklitin yapılabileceği konular için uygundur. Örneğin; Mesleklerin, ünlü bilim adamlarının, padişahların tanıtılması gibi.

5. Hayal oyunu (Hayali Oyun)

Çocukların daha önceden belirlenmiş metinlerle ya da kurallara bağlı olmadan, gelişim düzeylerine uygun, değişik şartlarda tek başlarına veya grup halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Bu teknikte, çocuk çevresinde gözlemlediği ya da başından geçen bir olayı bir hayal gücüyle hayal oyun içinde yeniden yaşayarak, problemlerine çözümler bularak bazı duygusal sorunlarından arınırlar.

6. Rol Değiştirme:

Drama etkinliği sırasında, farklı rolleri oynayan çocukların, rolleri değiştirmeleri; aynı oyun içinde farklı rolleri yaşamaları sağlanarak, onların öğrenme ve anlamaları zenginleştirilebilir (Önder, 2000). Örneğin bir önceki aşamada anne olan kişiyle, kız çocuğu; öğretmen olan kişiyle öğrenci; komutan olan kişiyle asker olan oyuncu yer değiştirerek etkinlik tekrarlanır. Rol oynama tekniği ile rol değiştirme tekniği canlandırma yönünden benzer özellik taşırlar. Rol değiştirmede oyuncu, iki oyuncunun rolünü bilmelidir. Aynı oyun oyuncuların yer değiştirmesiyle iki defa oynanmış olur. Bu yüzden rol oynama ile yapılan bir canlandırma 10 dakika sürüyorsa rol değiştirme aynı senaryo iki defa oynanacağı için 5'er dakikalık 2 oyun şeklinde olur.

Teknik, süreç tamamlandıktan sonra veya süreç devam ederken canlandırmanın kesilip, katılımcıların eşlerinin rollerini üstlenmesi ve süreci devam ettirmesi biçiminde yürütülür. Leutz ve Özbek'e göre (2003), rol değiştirmede önemli olan, canlandırılıcak karakterin kişiliğini, yaşantısını, görünüşünü almak, O'nun tutumuna girmek, O olmaktır (Akt: Adıgüzel, 2010). Bu

durum empati yaptırılarak karşıdakinin gerçeğini görmesini ve O'nun gözüyle kendini karşıdan algılamasını sağlar.

7. Zihinde Canlandırma

Bazı etkinliklerde, sınıfn tamamı gözlerini kapatarak, öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Rahatlama çalışmaları sırasında başvurulan bu teknikle, çocukların konsantre olmaları sağlanır. Bazen de az önce yapılan bir etkinliğin aşamalarını, gözleri kapalı zihinlerinde canlandırmaları istenir. Böylece çocukların yaşadıkları olayları anlamaları ve belleklerine daha iyi kaydetmeleri sağlanmaya çalışılır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre baktıktan sonra gözlerini kapatmaları ve o nesneyi zihinlerinde canlandırmaları etkinliği yaptırılır söylenebilir (Önder, 2000).

Bu teknikte, konuya uygun bir fotoğraf, tablo veya resim öğrencilere gösterilir. Gösterilen her resim ya da nesneden sonra öğrencilere gözlerini kapatmaları istenir. Bunun sebebi istenilen duruma odaklanmalarını sağlamaktır. Öğretmen katılımcılardan çağrışım yoluyla resimle ilgili yorumlar yapmalarını ister. Öğretmen açık uçlu sorular sorarak katılımcılara yol gösterebilir. Örneğin; *"resimdekiler kim?, fotoğraftaki yer neresidir?, fotoğraftakilerin veya resimdekilerin işleri ne olabilir?fotoğraf çekilmeden önce, fotoğraf çekilirken ve fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler, fotoğraf ne zaman çekilmiş olabilir? fotoğrafların çekilme nedeni ne olabilir? vb. "* sorular yöneltilebilir. Soruların yanıtlanmasının ardından katılımcıların fotoğrafı veya resmi canlandırmaları istenebilir.

Örnek uygulama :

Sınıf: 6. Sosyal Bilgiler dersi

Konu: Zorluklar birlikte aşılır





1. fotoğraf **2. fotoğraf** **3. fotoğraf**

Öğrenciye yukarıda verilen fotoğraflar sırayla gösterilir ve bazı sorular sorularak öğrencinin konuyu zihinde canlandırarak öğrenmesi sağlanır.

1. Fotoğraf: Öğrenciye ilk fotoğraf gösterilir. Fotoğrafı incelemeleri için biraz zaman verilir. Sonra gözlerini kapatmaları istenir. (İstenilen duruma odaklanması için). Resim incelendikten sonra gözlerini açmaları söylenir ve şu sorular sorulur.

1. Sizce, bu resimdeki(1.resim) olaydan önce bu evlerde nasıl bir yaşam vardır?
2. Sizce, bu olay sırasında neler yaşanmış olabilir?
3. Sizce, bu olay sonrasında neler yaşanmış olabilir?

Aynı sorular 2. ve 3. fotoğraflar içinde yapılır. Sonrasında fotoğraftaki görseller canlandırılır.

8. Öykü /olay canlandırma

Bu teknikte öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin bu hatırlatmasıyla öğrenciler, öykünün o bölümünü oynarlar. Öğretmen süreci anlatırken, bir bölümden diğer bölüme çok hızlı geçmemelidir. Böylece çocukların, o bölümde yeterince hareket taklidi yaparak, ses çıkararak, gerekiyorsa sözel ifadeleri kullanarak yaşantı geçirmelerine olanak sağlar. Çocuklarla öykü-olay canlandırması yapılırken, onları belirli diyalogları ezberlemekten çok öyküleri hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekir (Önder, 2000).

Bu tekniğin uygulanmasında, önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Öykü/olay iyice anlaşıldıktan sonra canlandırmaya geçilir. Burada öğretmen (ara sözcü) sahne arkasından öğrencilere yapacaklarını söyler oyunculara söylenenleri uygularlar. Örneğin: "*Adam oturup düşünmeye başladı"* ifadesini sahne arkasından seslendirilince oyuncu denilen şeyi yapar. "*Oturduğu yerden kalktı ve kapıya yöneldi*" sesi ile oyuncu oturduğu yerden kalkar ve kapıya yönelir. Ara sözcü ile yapılacak hareket aynı anda yapılırsa canlandırma daha etkileyici olur. Ara sözcünün kullanılması oyuncuların yapacaklarını unuttuğu durumlarda kullanılarak oyunun akışını kesmeden devamlılığı sağlayabilir.

Örnek uygulama :

Sınıf: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler

Konu: Nasıl Eğitim Gördüler

7. sınıf 5. ünite Geçmişte ve günümüzde mesleki eğitim konusu ile Ahilik Teşkilatı konusunun canlandırılmasında ara sözcünün uygulanması ile ilgili diyalog örneği;

Ahmet usta: Şeyhim Hüseyin oğlu Hasan uzun zamandır yanımda çalışmaktadır. Sanatının inceliklerini öğrenmiştir. Kendi işyerini açması için ona destur veririm.

Ahi baba: Kalfamız mesleki ehliyete sahip midir?

Arasözcü: *Kalfanın işinde ustalaştığını kanıtlamak için Ahi baba'ya numuneler gösterir. Numuneleri inceleyen heyet numuneleri münasip görür.*

Ahibaba: Heyetimiz numuneleri münasip görmüştür Yiğitbaşı.

Arasözcü*: Ayağa kalkan Ahi baba ile heyet de ayağa kalkar.*

9. Kukla

Kuklalar aracılığı ile drama oyunları, çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerden biridir. Kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrılır. Kukla dramasında seyirci rolünde çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelerin kuklaları bulunur ve drama oyunları kuklalar aracılığı ile oynanır. Bazı çocuklar kendilerini bir grubun önünde ifade etmekte zorluk çekerken, bir kuklayı ellerine aldıklarında kendilerini daha güvende hissederek konuşabilirler. Kumaş veya karton gibi malzemelerden yapılmış ya da hazır alınan kuklalar, çocukların doğrudan doğruya dışa vuramadıkları iç dünyalarını, yaşantılarını ifade etmelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca, çocukların, kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye, kuklalarla

diyalog kurmaya eğilimli olduklarından hareketle eğitimde kukla draması tekniğinden daha çok yararlanılmasının uygun olacağı ileri sürülebilir (Önder, 2000). Kukla tiyatrosunda ise, canlandırmayı yapacak öğrenciler sahne arkasında oldukları için rollerini ezberlemeye gerek kalmaz. Yazılı metne bakarak da kendi rollerini okuyarak da tekniği uygulayabilirler**.** Ayrıca kukla tiyatrosunda sadece görev alan öğrencilerin ellerinde kukla olup diğer öğrenciler izleyicidir.

Sonuç

Dramanın aşamaları grubun niteliği, istenilen amaç, uygulamanın süresi ve yere göre belirlenir. Drama çalışmaları için hazırlanacak olan planlar, drama uygulaması yapılacak olan grubun yapısı ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Katılımcıların yaşları, gelişim özellikleri ve diğer özellikleri göz önünde bulundurularak hedefler belirlenmelidir. Belirlenmiş olan hedeflere uygun olarak içerik oluşturulmalıdır.

Dramanın başlı başına bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının gerekliliği kaçınılmazdır. Drama yöntemi, öğrenciyi dinleyen, izleyen ve pasif olan değil yapan, uygulayan, sorgulayan ve aktif hale getirmenin yanında öğrenilenler yaşama aktarılmasına da olanak sağlamaktadır. Belirtilen bu durumların gerçekleşmesi için drama yönteminin aşamalarını tam ve doğru olarak kullanılması gerekmektedir. Drama yönteminin aşamaları birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekler nitelikte olursa eğitsel anlamda öğrenme gerçekleşmiş olur.

Öneriler

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini ne şekilde kullandıkları ve uygulamada karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesine yönelik çalışmalar bu alandaki eksikliğin belirlenmesine ve sorunun giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Drama yönteminin daha farklı tekniklerinin uygulama örneklerini içeren betimsel çalışmalar drama yönteminin uygulanabilirliğine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretim, İzmir: *Eğitim Dünyası Yayınları*.

ADIGÜZEL, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları *Yaratıcı Drama Dergisi*,1(1), 17-27.

ADIGÜZEL, Ö. (2010)Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara: Naturel Yayıncılık.

ADIGÜZEL, Ö. ve AYKAÇ, M. (2011) Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi 19(1),297-314.*

ADIGÜZEL. H. Ö. (1998). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. (2.* Baskı). Ankara. Naturel Yayıncılık, 123-126.

ALADAĞ, E. (2009) Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Drama M.Safran(Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.471-484). Ankara: Pegem Akademi.

AKAR VURAL, R ve Somers J,W (2011) Hümanist İlköğretim Programları İçin İlköğretimde Drama: Kuram Ve Uygulama, Ankara: Pegem Akademi.

ARİELİ, B. (2007). *The Integration of Creative Drama Into Science Teaching*, Doctor of Philosophy Kansas State University. Kansas.

AYKAÇ, N. (2011)Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Sinop ili örneği) *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(1), 113-126

AYKAÇ, M. ve ADIGÜZEL, Ö. (2011) Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi 19(1),297-314

ALTIKULAÇ, A. ve AKHAN, N. E. (2010) 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Kullanılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(3), 225-247

BİNBAŞIOĞLU, C. (1988). Özel Öğretim Yöntemleri 6. Basım, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

BOZDOĞAN, Z. (2003). Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

CAN, G.,YAŞAR, Ş. , ve SÖZER, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

DEBRE İ. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

DEMİREL, Ö. (1996). Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara:Usem Yayınları.

DEMİREL, Ö. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme *Öğretme Sanatı*, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

ERCİYEŞ, G. (2008). Öğretim Yöntem ve İlkeleri, (Editör:Şeref Tan. Öğretim İlke ve Yöntemleri) 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

ERDEN, M. (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, Ankara.

ERDİL,A. (2007) İlköğretim T. C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Dramının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

FLEMİNG, M. (2000) Wittgenstein and the Teaching of Drama, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 5(1), 33-44 Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 1080/135697800114186

FREEMAN, G. D. , Sullıvan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research,* 96(3), 131–138. Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 1080/00220670309598801

GENÇ, H. N. (2003). "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 24,196–205.

GİRGİN, T. (1999). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

GÖNCÜOĞLU, Ö. G. (2010). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikçi Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına

Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

HESAPÇIOĞLU, M. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul:Beta Yayınları.

KAF, Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

KARADAĞ, E. ve ÇALIŞKAN, N. (2005). Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama "Oyun ve İşleniş Örnekleriyle, Ankara: Anı Yayıncılık.

KARADAĞ, E ve ÇALIŞKAN, N. (2006) Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılabilirliği (Örnek Ders Planı Uygulaması) *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi* 7(1) 35-44

KARAKAS, M. (2012). Teaching Density with a Little Drama, Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 49(3), 94-97 Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 1080/00368121. 2012. 671200

KARAKAYA, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama**,** *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1),103-139*

KARAMANOĞLU, Senay Sadi, (1999), İ*ngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi,* (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

KOÇ, F. (1999), *Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi-Sosyal Bilimler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak*,(Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

KÜÇÜKAHMET, L. (2000)Öğretimde Planlama ve Değerlendirme(11. Baskı),Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

KÜÇÜKAHMET, L. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

MALBELEĞİ, F. (2011) Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersi Başarısına ve Bilinçli Tüketicilik Düzeyine Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

MEB (2005)İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4. -5. Sınıflar), Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Pasifik Yayıncılık, Ankara

MEB (2011a). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Gizem Yayıncılık, Ankara.

MEB(2011b). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Tuna Matbaacılık, Ankara.

MEB (2012). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.

MEB (2012a). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.

MEB (2012b). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.

MEB-EARGED. (2007). Earged Öbbs (İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi) 2005 Sosyal Bilgiler Raporu, Ankara.

MORRİS, R. V. and WELCH, M. (2004). Scripted Drama Assesment İn a Middle School Social Studies Class", *Canadian Social Studies,* 38(2). Retrieved from: http://www. educ. ualberta. ca/css/

NAS, R. (2000). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Ezgi Kitapevi Yayınları.

OKVURAN, A. (1993) Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

O'NEİLL, C. & LAMBERT, A. (1995). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hutchinson, London. Retrieved from: http://books. google. com. tr/books?id=3UE42zvINb4C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

O'TOOLE,J. (2002): Drama: The Productive Pedagogy, Melbourne Studies in Education, 43(2), 39-52 Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 1080/17508480209556401

ÖNDER, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama.* Epsilon Yayınları, İstanbul.

ÖNEN,F. ve diğerleri (2009)Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3),9-23.*

ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, R. (2011), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, 4. Baskı* Ankara: Pegem Akademi.

ROSLER, B. (2008): Process Drama in One Fifth-Grade Social Studies Class, The Social Studies, 99(6), 265-272 Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 3200/TSSS. 99. 6. 265-272

SABAN, A. (2009) Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar. Beşinci Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

SAN,İ (1990) Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2),573-582

SAN, İ. (1998). Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. H. Ö.,Adıgüzel (Ed.), Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar,(s.433-444)Ankara:Naturel Yayıncılık.

SEVER, R. , Yalçınkaya, E. ve Mazman,F. (2009) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Dramatizasyon, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,13 (1), 155-166.

SÖNMEZ, V. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi (Genişletilmiş 2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

TAY, B. ve ÖCAL A. (2008). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi.

TOPAL, Y. ve ŞİMŞEK, T. (2006) Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 277-297

UZGÖREN, S. (2011) Eğitimde Drama Uygulamaları Okulöncesi ve İlköğretimde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

YALÇIN, M. (2004), İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine Etkisinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

YEĞEN, G. (2008). Matematik öğretmen adaylarının eğitiminde dramanın sağlayacağı bireysel ve mesleki katkılara yönelik düşünceleri, *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Eğitimde drama* Oluşum Yayınları, Ankara. 17-23.

Ek :Drama Yöntemine Göre Hazırlanmış Ders Planı Örneği

DERS PLANI

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 6

Süre: 40 dakika

Öğrenme Alanı:Birey ve Toplum

Ünite: Sosyal Bilgileri Öğreniyorum

Konu: Afacan Hasan

Kazanımlar:

1:Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

2. Bir tüketici olarak hakkını aramanın yollarını bilir.

Doğrudan Verilecek Beceri:Bilimsel genelleme yapma.

Doğrudan Verilecek Değer:Bilimsellik

Yöntem Ve Teknikler: Öykü Olay Canlandırma, Anlatım ,Soru Cevap

Araç Gereçler: Bilgisayar, ütü, elbise,cd,

Hazırlık-Isınma Çalışmaları Aşaması (3-4 dakika)

Katılımcılar müzik eşliğinde iç içe iki daire halinde zıt yönde yürürler . Öğretmen(lider) müziği durdurduğunda her iki dairedeki katılımcılar dururlar ve bulundukları yönden arkadaşlarına dönerek birbirlerine isimleri söylerler hem de el sıkışırlar. Daha sonra birbirlerine hak, sorumluluk ve özgürlük kavramları hakkında birbirlerine sorular sorarlar.

Canlandırma(Oyunlar) Aşaması (10-12 dakika)

Karakterler:

1. Alican : Mehtap

2. Anne: Ziynet

3. Zabıta:Ömer

4. Korsan satıcı: Mesut

5. Müzik marketi sahibi: Sercan

6. Öğretmen: Hatice

(Bir gün evde canı çok sıkılan Alican ne yapsam ne yapsam diye düşünürken aklına dışarı çıkmak gelir.)

Alican: Ne yapsam, ne yapsam… Bugün canım çok sıkılıyor.

- Buldum! Dışarı çıkıp bir şeyler yapayım.
- Anneciğim müsaadenle dışarı çıkabilir miyim?

Anne: Tamam canım ama geç kalmamak şartıyla.

Alican: Peki kalmam

Anne: Paran var mı yavrum ?

Alican: Hayır anneciğim maalesef yok.

Anne: Bende de az var . Bu 5 TL ile idare etmeni istiyorum .

Alican : Ederim anne teşekkürler.

ARA SÖZCÜ :(Evden çıkan Alican yolda yürürken müzik marketini görür.)

Alican : Aaa müzik marketi gidip film CD si alıp izleyim . Böylece iyi vakit geçirmiş olurum .

ARA SÖZCÜ (diyerek müzik marketinden içeri girer.)

Alican: İyi günler amca şu film CD si ne kadar?

Abdülhamit:10 TL yavrum .

Alican: Hımm. Benim param bunu almaya yetmez amca size kolay gelsin.

Abdülhamit: Saol ama orijinal CD nin fiyatları hep aynıdır . Hadi sana iyi günler.

ARA SÖZCÜ (Parasının yetmediğine üzülen Alican yolda yürürken korsan CD ciyi görür ve almak için yanına yaklaşır)

Mesut : 3 adet film CD si 5 lira diye bağırır

3 adet film CD si 5lira diye bağırır.

Alican: İşte benim param bu CD leri almaya yeter.

Ağabey ben bu üç film CD sini almak istiyorum

Mesut: Buyur ağabeycim 5 lira vereceksin .

Alican: Buyurun.

Mesut: Al bakalım ufaklık iyi seyirler.

ARA SÖZCÜ (CD yi alan Alican eve gelir. Filmleri izlemek için sabırsızlanır.)

Alican : Merhaba anne . Ben geldim .

Anne : Hoş geldin yavrum . Neler yaptın bakalım bu gün ?

Alican: 3 tane film CD si aldım onları seyredeceğim .

Anne : Benim sana verdiğim parayla 3 tane CD alamazsın Alican nasıl aldın?

Alican : 3 tanesi 5 liraydı anneciğim .

Anne : Alican bu CD ler korsan CD .

Alican : Korsan CD nasıl oluyor anne?

Anne : Korsan CD lerin satılma izni yoktur. Devlet buna izin vermez. Üstelik bu CDler bozuk çıkabilir DVD ye zarar verebilir.

Alican : Yaa ama ben bunları bilmiyordum anneciğim.

Anne : Takalım CD yi kendin gör.

(diyerek CD yi DVD ye takarlar.)

Alican : Aaa gerçekten bu CD çalışmıyor anne.

Peki şimdi ne yapmam gerekir anne?

Anne : Sen hatayı bu CD leri alarak yaptın. Ama yinede senden başka insanların da bu hataya düşmemesi için o korsan satıcıları şikayet etmeliyiz.

Alican: Peki kime şikayet edeceğiz?

Anne: Bak Alican sorunlara getireceğin çözümler başkalarının haklarına zarar vermemeli. Korsan CD ve kitap alarak sorumluluklarını yerine getirmedin . yaptığın yanlış bir davranıştı . Ayrıca özgür olmamız her istediğimizi yapabileceğimiz anlamına gelmez. Dilekçe hakkını doğru yerde kullanmamız gerekir.

Rahatlama Aşaması (2-3 dakika)

"Herkes kendini denizde düşünsün. Özgür bir balık gibisiniz. Denizde önce yüzüyorsunuz su çok güzel. Büyük dalgalar geliyor ve sizi yukarı kaldırıyor. Sizde bir yukarı çıkıyor bir aşağı iniyorsunuz. Arada bir denizin dibine dalıp iyice özgürlüğün tadını çıkarıyorsunuz. Bu arada gözünüzün önünden geçmiş yaşantılarınız geçiyor. Bir bakmışsınız ilkokul ,ortaokul, liseyi bitirmişiniz. Üniversiteye gelmişsiniz. Yani özgürlüğün tadını çıkarmaya hoş geldiniz. Bir de bakmışınız ki İyi kötü dört yılı bitirivermişiniz. Ne mutlu size… Hepimiz birer öğretmeniz. Artık gözlerimizi açma zamanı ve su üstüne çıkma anı der ve parmak şıklatmasıyla herkesi bu rüyadan uyandırır.

Değerlendirme Aşaması (20-25 dakika)

Canlandırmadan sonra öğrencilere neler öğrendiklerine dair sorular yöneltilir.

1. Oyunda rol alanlar oynadıkları oyun hakkında neler hissettiler?
2. Sizin başınıza böyle bir şey gelse ne yapardınız?Neden?
3. Siz bu oyunda hangi karakter olmak istersiniz ve neden?
4. Siz anne karakteri olsaydınız da aynı davranışı gösterir miydiniz?

5. Siz bu oyunda hangi karakter olmak isterdiniz?
6. Bu dersimizde neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?
7. Hak, sorumluluk ve özgürlük hakkında ne düşünüyorsunuz?

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 471-494, ANKARA-TURKEY

BİTKİ ÖRTÜSÜ DEĞİŞİMLERİNİN 16 GÜNLÜK PERİYOTLAR HALİNDE İZLENMESİ: MARDİN İLİ ÖRNEĞİ (2000-2010) *

*Mehmet Ali ÇELİK***

*Ali Ekber GÜLERSOY****

ÖZET

Uzaktan algılama, doğal olaylara, özellikle iklime ve insana bağlı bitki örtüsü değişimlerini geniş bir bantta izleme, araştırma ve sayısal veriler ile güvenilir bir şekilde ortaya koyma imkânı sunmakta ve büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Uzaktan algılama yönteminde, bitki ile doğal ortam arasındaki ilişkiler, farklı modellemeler ve uydu görüntüleri kullanılarak irdelenmektedir. Normalize Fark Bitki İndeksleri (NDVI), bitki örtüsü değişimlerini izlemekte yoğun olarak kullanılan modellerdendir. Geçmişte NOAA AVHRR verileri, günümüzde ise MODIS uydusuna ait NDVI veriler, yüksek mekânsal ve zamansal çözünürlüğü ile geniş sahalardaki bitki örtüsü değişimlerini izlemekte kullanılan uydu görüntüleridir. Bu araştırmada, 885 bin ha'lık bir alan kaplayan Mardin ilinde, yüksek biomas aktiviteye sahip bitki örtüsünün yıl içindeki değişimi, MODIS NDVI görüntüleri kullanılarak, 16 günlük periyotlar halinde izlenmiş ve söz konusu değişim, grafik, haritalar ile ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, Mardin ili bitki örtüsünde 2000-2010 yılları arasında önemli değişimler tespit edilmiştir. Bitki örtüsünün % 13'ünün orman ve çalılardan, % 40'ının ise tarımsal ürünlerden oluştuğu inceleme sahasında, değişim paternini daha çok tarımsal faaliyetler belirlemektedir. Nitekim tüm yıllarda, en yüksek biomas aktiviteye sahip alanlar, yoğun bir şekilde tarımsal faaliyetlere sahne olan çalışma sahasının güneybatı kesimidir. Mardin ilinin güneybatısından başlayıp güneyden bir hat boyunca doğuya doğru uzanan söz konusu saha, çalışma alanının ovalık kesimini oluşturmaktadır. Öte yandan çıplak alanların çalışma sahası genelinde yıl boyunca çok yüksek oranlara sahip olması, dikkat çeken bir diğer husustur.

Anahtar Kelimeler: Bitki örtüsü değişimi, Mardin, MODIS, NDVI.

---

*__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

*** Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: gulersoy74@gmail.com

MONITORING CHANGES OF VEGETATION COVER IN PERIODS OF 16-DAYS: MARDIN CITY CASE (2000-2010)

ABSTRACT

Remote sensing provides an opportunity to monitor and research in a wide band the vegetation cover changes on which depend natural events, in particular climate and human, and to present them by numerical data reliably. Conducted by using the remote sensing method, researches about which are relationships between vegetation and natural environment are examined using different modellings and satellite images. Normalized Difference Vegetation Index (NDVI) is one of the most commonly used remote sensing models in monitoring vegetation cover changes. While NOAA AVHRR data with spatial resolution of 1 km were frequently used in the past, NDVI data belonging to MODIS satellite are satellite images which are in the present day used to monitor vegetation changes on wide areas with 250 m. high spatial and 16-days temporal resolutions. In this investigation, change within the year of vegetation cover which has a high biomass activity in Mardin city that is occupied by an area of 885.000 ha was monitored in periods of 16-days by using MODIS NDVI images, and the said change was expressed in graphics and maps. In consequence of the investigation, significant changes were determined during the period between years of 2000-2010 on vegetation cover of Mardin city. In the investigation area where 13% of vegetation cover consists of forest and bushes, and 40% of it consists of agricultural products, change pattern are more decided by agricultural acvitities. As a matter of fact, areas on which have the highest biomass activity in all the years are the southwest parts of the study area which densely witness to agricultural activities. The said area, which is starting from southwest of Mardin city and extending toward east along a line from the south, constitutes the bottom land (plain part) of the study area. On the other hand, the fact that bare areas are of very high rates throughout the study area is an another issue to attention-grabbing.

Key Words: Vegetation cover change, Mardin, MODIS, NDVI.

1. Giriş

Bitki örtüsü formasyonları; fizyolojik, ekolojik ve fizyonomik özellikleriyle ortam şartlarına uyum sağlayan orman, step, savan, tundra gibi bitki topluluklarıdır. Ekvatoral orman sahalarıyla, tropikal çöller veya Doğu Karadeniz kıyılarıyla, Doğu ve İç Anadolu yaylaları arasında mevcut coğrafi zıtlıklar, sözü geçen sahaların bitki örtülerinin çok değişik olan karakterlerinde en kuvvetli şekilde göze çarpar. Bu özellikleriyle bitki örtüsü, coğrafi mekân birimlerinin farklılaşması ve sınıflandırılması hususunda en önemli rollerden birini oynamaktadır (Erinç, 1977: 1). Ilıman kuşak içerisinde bulunan Türkiye, sahip olduğu bitki çeşitliliği açısından çevresinde yer alan birçok ülkeden farklı özellikler ihtiva eder. Türkiye'de yayılış gösteren bitki türlerinin sayısı, Avrupa kıtasının tümünde yayılış gösteren bitki türlerinin sayısına yakındır. Son yıllardaki çalışmalarda, Türkiye'nin 12 000 civarında bitki taksonuna sahip olduğu bildirilmektedir (Avcı, 2005: 27-55).

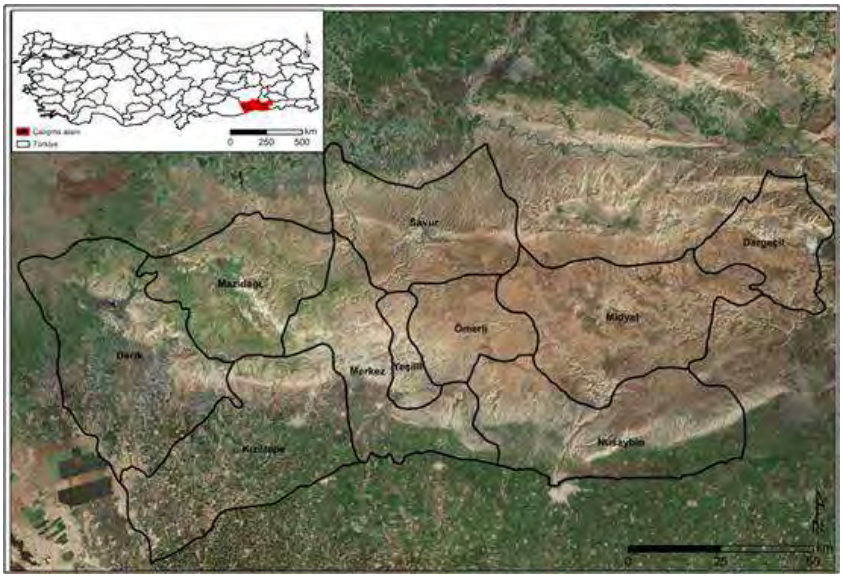
Son yıllarda Türkiye, hızlı ve dinamik bir değişim sürecinden geçmektedir. Bu süreçten bitki örtüsü de büyük ölçüde etkilenmektedir. Türkiye'de bitki örtüsünde meydana gelen değişimler üzerine yapılan çalışmalar gözlem ile yapılmakta ve süreklilik ihtiva etmemektedir. Bilim insanları tarafından daha çok geleneksel metotlar kullanılarak yapılan bu tür ölçümler, çoğu zaman geniş alanlarda örnek toplama, tüm araziyi tarama gibi zorluklar ile kısa sürede meydana gelen değişimleri ortaya koymada yetersiz kalmaktadır (Karabulut, 2006: 29-42). Hâlbuki bitki örtüsü değişimlerinin izlenmesi ve değişim boyutunun kısa sürede ortaya konması gerekmektedir. Uzaktan algılama teknolojisi bu konuda önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Uzaktan algılama insana bağlı, geniş alanlardaki bitki örtüsü, arazi kullanımı ve tarım gibi konularda hızlı meydana gelen değişimleri izleme, araştırma ve sayısal veriler ile güvenilir bir şekilde ortaya koyma imkânı sunmaktadır (Huete vd., 1999: 1).

Bu araştırmada uzaktan algılama metodundan faydalanılarak bitki örtüsü ve tarımsal ürün değişimini izlemek amacıyla bitki indeksleri hesaplanmıştır. Çalışma için oluşturulan Normalize Fark Bitki İndeksleri (NDVI), iklim ve beşeri nedenlerden kaynaklanan bitki örtüsü ve arazi kullanım deseni değişimlerini izlemekte en yoğun kullanılan metotlardan biridir (Mao vd., 2011: 528). NDVI, yakın infrared ve kırmızı band kullanılarak formüle edilir (Eidenshink vd., 1994: 3443-3462). NDVI, geniş ölçekli sahalarda bitki örtüsü koşullarında ve dağılışında meydana gelen değişimlerin kısa periyotlar halinde izlenmesi konulu araştırmalar yapan birçok bilim adamı tarafından kullanılmıştır (Karabulut, 2003: 93-101; Revadekar vd., 2012: 7132-7150; Çelik ve Karabulut, 2013a: 123-133).

Bu çalışmada, 885 bin ha'lık alan kaplayan Mardin ilinde yüksek biomas aktiviteye sahip bitki örtüsü ve tarım alanlarının yıl içindeki değişimi, 16 günlük periyotlar halinde izlenmiş, grafik ve haritalar ile ifade edilmiştir.

2. Araştırma Alanı

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Dicle Bölümü'nde yer alan araştırma alanı, güneyde Suriye, doğuda Şırnak, kuzeydoğuda Siirt, kuzeyde Diyarbakır ve Batman, batıda Şanlıurfa illeriyle çevrilidir. 8850 km^2'lik bir yüzölçümüne sahip olan Mardin ilinin 10 ilçesi bulunmaktadır. Mardin ilinin batı ve kuzey kesimleri arızalı bir topoğrafyaya sahip iken, çalışma alanının en önemli düzlük kesimi güneybatısında yer alan Kızıltepe ilçesidir (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışma alanı lokasyon haritası.

3. Mardin'de Bitki Örtüsünün Ekolojik Şartları

İnceleme alanında Paleozoik'e ait formasyonlar (*gre, konglomera, kumtaşı ve şeyl*), Derik ve Değirmenli arasında gözlenmektedir (Ketin, 1966: 75-87). Mesozoik kireçtaşları ile marn ve killeri, Mardin Mazıdağı İlçesi çevresinde görülmektedir. Mardin ilinde Orta Eosen'e ait kireçtaşları, merkez ilçenin kuzey ve doğu kısmında, Ömerli, Savur ve Midyat ilçelerinin tamamında, Nusaybin Ovası'nın kuzey ve kuzeydoğusunda yayılış göstermektedir. Neojen'e ait araziler ise ilin güney ve güneybatısında geniş bir yayılış alanına sahiptir (Günal, 1999: 3-16; Günal, 2006: 1-7). Kızıltepe'nin batısında, Derik'in güney-güneybatısındaki münferit konilerden çıkmış olan bazaltlar görülmektedir (Biricik, 1975: 121-134). Söz konusu bazaltlar üzerindeki toprak, kırmızı renklidir ve tarım alanı olarak kullanılmaktadır.

Mardin, kuzeydeki dağlık-tepelik alanlar (D I ve D II aşınım yüzeyleri), plato alanları ile güneydeki geniş düzlükler şeklinde üç morfolojik üniteye ayrılmaktadır (Şekil 1). Kuzeyde-kuzeydoğuda yer alan dağlık-tepelik alanlar, Mardin Eşiği olarak bilinmektedir. Dağlık alanlar 1000 m üzerinde, plato sahaları ise 500-1000 m arasında yükseltiye sahiptir. Dağlık-tepelik alanların büyük bir bölümü kireçtaşlarından ibaret olup, çatlaklı-yarıklı yapılarıyla yüzey suyundan yoksun, bitki örtüsü açısından çıplak sahaları oluşturmaktadır. Kuzeydeki dağlık-tepelik alanlar ile güneydeki ovalar arasında, plato (500-900 m) niteliğindeki sahalar yer almaktadır. Söz konusu dağlık-tepelik alanların ve platoların kireçtaşından oluşan kesimleri, akarsularca dar ve derince parçalanmıştır. Bu süreç sonunda, batıda Şanlıurfa il sınırında Büyükdere ve Nusaybin'de Çağçağ (Çaçak) gibi vadiler oluşmuştur. İnceleme alanında vadi yoğunluğu, kuzeyde, güneye göre daha fazladır. Kuzeyde Diyarbakır Havzası'na, güneyde ise Kızıltepe-Nusaybin ovalarına basamaklar şeklinde açılan platoların yüzeyi yer yer lavlarla kaplıdır. Platolar, yüksek dağlık-tepelik alanlardan belirgin bir diklikle ayrılırken, güneydeki ovalara doğru nispeten daha az bir meyille geçiş göstermektedir. Sahanın en yüksek noktası Mardin Platosu'nun kuzeydoğusunda yer alan Bulut Tepesi (1455 m)'dir. Kuzeydeki dağlık-tepelik alanlardan ve platolardan kaynağını alan akarsular ve kolları, Kızıltepe-Nusaybin ovalarının (400-600 m) oluşumunu sağlamıştır. Kızıltepe Ovası araştırma alanının en geniş ovası olup, uzunluğu 35 km, genişliği 20 km kadardır (DSİ, 1970: 3). Sözü edilen sahalar, bitki örtüsünün son derece cılız olduğu Mardin'de, tarımsal potansiyeli yüksek alanları oluşturmaktadır.

Araştırma alanında, yazları çok sıcak ve kurak geçen, yaz ile kış arasında sıcaklık farkının fazla olduğu ve Akdeniz yağış rejiminin görüldüğü karasal iklim şartları egemendir (Sözer, 1984: 8-30; Atalay, 2002: 134-145). Mardin ve çevresi, Mayıs-Ekim ayları arasında, Güney İran ve Basra Körfezi'nden kaynaklanan tropikal hava kütlelerinin hâkimiyetine girmekte ve sıcaklık aşırı derecede yükselmektedir. Bu dönemde, Mardin ve çevresinde yaşanan 6-7 aylık kurak devre, doğal bitki örtüsü yanında tarım ürünleri için de büyük bir sorun teşkil etmektedir. Kışın, batıdan ve güneybatıdan sokulan Orta Akdeniz kökenli nemli hava kütleleri, Mardin-Midyat Dağları'nın batı, güneybatı yamaçlarına çarparak yükselmekte ve yağış miktarının çevreye göre daha fazla olmasına neden olmaktadır. Mardin'de yağış miktarı, kuzey ve güney kesimler arasında belirgin bir farklılık gösterir. Yıllık ortalama yağış miktarı, 1000-1150 m yükseltiye sahip Mardin'de *717 mm* iken, 500 m yükseltideki Nusaybin'de *457 mm*'ye kadar inmektedir. Suriye sınırında yağış miktarı daha da azalır. Yağışlı gün sayısının 60-85 gün olduğu Mardin'de, en fazla yağış kış mevsiminde, ay olarak da Mart ve Aralık'ta düşmektedir (Şekil 15 ve 16). Araştırma alanında ortalama bağıl nem % 40-70 arasında değişmektedir. En düşük değerler Kocatepe (% 42), Akarsu (% 45), Mardin'de (% 48) görülür. Buna karşın, Mardin Eşiği üzerinde yer alan Mazıdağı (% 58), Midyat (% 66), Savur (% 67) ve Çağ Çağ Barajı sayesinde Nusaybin'de (% 58) bağıl nem artmaktadır (Günal, 1999: 3-16; Günal, 2006: 1-7). Bitki örtüsü üzerinde oldukça etkili olan buharlaşma miktarı, Mardin genelinde oldukça yüksektir. Mardin merkez ilçede yıllık ortalama buharlaşma miktarı 2174 mm'dir ve Temmuz (432 mm), Ağustos (393 mm) aylarında en yüksek değerlere ulaşılmaktadır. Buharlaşma

miktarı güneydeki ovalarda daha da yüksektir. Yağıştaki farklılık sıcaklıkta da görülmektedir. Kuzeydeki dağlık-tepelik alanlar ile güneydeki alçak sahalar arasında sıcaklık farkı 3-4 ºC'yi bulmaktadır. Nitekim yıllık ortalama sıcaklık Mardin'de 16 ºC iken, Nusaybin'de 19 ºC'dir. İnceleme alanında, minimum sıcaklık ortalaması (Mardin ve Derik: 12 ºC, Nusaybin: 14 ºC) kuzeyden güneye doğru yükseliş gösterirken, maksimum sıcaklık ortalaması da benzer şekilde (Mardin: 20 ºC, Nusaybin: 25 ºC) bir seyir izlemektedir. Yazın sıcaklıklar güneyde 47 ºC (Nusaybin), kuzeyde 42 ºC kadar çıkarken, kışın kuzeyde -14 ºC'ye (Mardin), güneyde -10 ºC'ye (Nusaybin) kadar inebilmektedir. Mardin'de genellikle kış mevsiminde kuzey sektörlü, yaz mevsiminde ise güney sektörlü rüzgârlar hâkimdir. Araştırma alanında hâkim rüzgâr yönü NNE iken, ikinci derecede SSW yönlü rüzgârlar etkili olmaktadır.

İnceleme sahasında dağlık-tepelik alanlardan kaynağını alan dere ve çaylar, kuzeyde Dicle Nehri'ne (*Göksu, Bağlıca, Savur=Habur, Hanik, ve Olucak çayları*), güneyde ise Fırat Nehri'ne (*Gümüş ve Çağçağ çayları*) kavuşmaktadır. Hınız Deresi, Gülzar Deresi, Sultan Şeymus Deresi, Gurs Suyu, Büyükdere, Cehennem Deresi, Gümüş Çayı=Zergan Suyu ildeki diğer akarsulardır (Günal, 1999: 3-16; Günal, 2006: 1-7). Yeraltı suları, Mardin ve çevresinde tarımsal üretim açısından hayati bir öneme sahiptir. İl genelinde 7000 kadar sondaj kuyusu mevcut olup, bunun 3500'ü Kızıltepe Ovası'nın kuzeyi ve kuzeybatısında yer almaktadır. Bu kuyulardan çıkarılan su, tarım arazilerinin sulanmasında ve içme suyu olarak kullanılmaktadır (Mardin Valiliği, 2011: 34-35). Buğur Çayı üzerindeki Dumluca Barajı, "Derik-Dumluca Barajı Sulaması" adı altında, Derik ve çevresindeki tarım alanlarının sulama ihtiyacının bir kısmını karşılamaktadır (7800 ha). Yılın önemli bir kısmında su taşıyan ve karstik kaynaklarla beslenen Çağ Çağ Suyu, Midyat-Nusaybin arasında adeta bir vaha özelliği taşır. Sözü edilen su, Nusaybin Ovası'nda "Çağ-Çağ Sulaması" adı altında 6900 hektarlık bir alanın sulanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, Aksu, Karasu, Habur Çayı, Hınız, Seyhan ve Gülizar derelerinden elde edilen suyla da tarım toprakları sulanmaktadır. Derik ilçesindeki Yıldız-Arbete (402 ha), Şerifbaba (130 ha), Hanok (1071 ha) ve Künreş göletleri, Mazıdağı ilçesinde Etibank Temizlik Göleti yöresel sulama açısından önemlidir. 2015 yılında devreye girecek olan Ilısu Barajı'ndan, inşa edilecek Cizre Barajı'na aktarılacak sularla Nusaybin Ovası'nda geniş bir alan sulanabilecektir (www.dsi.gov.tr).

İnceleme sahasında, yağışın nispeten fazla olduğu dağlık-tepelik alanlarda (Mardin-Midyat Eşiği ve çevresi), orman-çalı örtüsü altında kahverengi orman topraklarına rastlanılır. Kurak-yarıkurak şartların göstergesi olan kırmızımsı kahverengi topraklar, dağlık-tepelik alanların güneyinde geniş yer tutar. Mardin-Midyat-Savur arasında kalkerlerin çözünmesiyle oluşan dolin, uvala ve polyelerin tabanlarında kırmızı renkli topraklar oluşmuştur (Atalay, 2002: 134-135; Mardin Valiliği, 2011: 34-35). Mardin güneyinde yer alan ovalarda (Kızıltepe, Mardin ve Nusaybin ovaları) alüvyal topraklar dar bir alanda görülür. Düzlük alanlar ile eğimli sahalar arasında yer alan yamaçlarda, dere-akarsuların oluşturduğu kolüvyal topraklara rastlanır. Derik batısında ise Karacadağ bazaltları üzerinde, andosol topraklar gelişmiştir.

Mardin çevresinde doğal bitki örtüsünü bozkır ve kuru orman (meşe) alanları şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. İnceleme sahasında Kızıltepe-Nusaybin-Cizre hattının güneyi ile Suriye sınırı arasında kalan kesim, doğal bozkırların yayılış gösterdiği alanlardır. Bu alanda yer alan çok zayıf ve seyrek bozkırlar, dikenliler dâhil bütün otsu bitkiler, Haziran ortalarında kurur. Söz konusu sahada Arabistan-Suriye kökenli ot türleri de görülmektedir. Mardin çevresi, bazı buğdaygiller ve baklagiller gibi tarımı yapılan bitkiler yönünden oldukça zengindir. Nitekim araştırma alanında, step sahalarının doğal bitki örtüsü olan tahıllardan (*Gramineae*) doğal buğdaylara (*Triticum baeoticum, T. dicoccoioes, T. durum, T. aestivum*), baklagillerden mercimek, burçak, bezelye, korunga ve yoncanın yabanî türlerine rastlamak mümkündür. Otsu türler içerisinde geven (*Astragalus*) toplulukları ön plandadır. Nohut (*Cicier sp.*), mercimek (*Lens sp.*), burçak (*Lathyrus*), fiğ (*Vicia*), bezelye (*Pisum sp.*), korunga (*Onobrychis sp.*), gazal boynuzu (*Medicago sp.*), baharat

(*Trigonella sp.*), üçgül (*Trifolium sp.*)e ait bazı türler Mardin çevresinde görülmekte olup bunların bazıları endemiktir (Atalay, 2002: 134-145). Mardin ilinin % 13'ü orman-çalılarla kaplı olsa da gerçek anlamda orman niteliği taşıyan alanlar ancak % 1'lik bir orana sahiptir (www.ormansu.gov.tr). Araştırma alanında doğal orman alt sınırı, Kızıltepe-Mardin-Nusaybin ovalarının gerisinde 800 m civarındadır (Sözer, 1984: 8-30). 5000-6000 yıldır süregelen orman tahribi (*keçi otlatması, yakacak ihtiyacı ve meşe yapraklarının kışın hayvanlara yedirilmesi vb.*) yanında, karasallık etkisiyle bitki örtüsünün kendisini yenileyememesi sonucunda Mardin ve çevresindeki kuru orman sahalarının büyük kısmı, adeta çıplak alanlara dönüşmüştür. Bu tahribat ile başlayan şiddetli toprak ve anamateryal aşınması sonucu, anamateryali oluşturan çeşitli renklerdeki tortullar yüzeye çıkmıştır. Bu alanlar, son derece zayıf ve seyrek antropojen bozkır sahasıdır (Atalay, 2002: 134-145). Tahribattan arda kalan meşe topluluklarına adacıklar halinde Mardin kuzeyindeki dağlık-tepelik sahalarda ve engebeli platolar üzerinde rastlamak mümkündür. Nitekim Dicle nehrinin çevresindeki Dargeçit, Midyat, Ömerli, Derik, Savur ve Mardin'in yer aldığı plato ve engebeli alanlarda yer yer meşe ormanları görülür. Buradaki meşe ormanları varlığını kireçtaşlarına borçludur. Meşelerin kireçtaşlarının çatlaklarından sürgün vermesi, günümüze kadar varlığını korumasında önemli bir etken olmuştur. Diğer bir ifadeyle karstik sahaların tarıma uygun olmaması, meşelerin bütünüyle tahrip edilmesini önlemiştir. Mardin-Midyat Eşiği üzerindeki yüksek-dağlık alanlarda mazı meşelerine (*Quercus infectoria*), palamut meşelerine (*Quercus ithaburensis subsp macrolepis*), menengiç veya yöresel ismiyle bıttım (*Pistacia terebinthus*), dişbudak (*Fraxinus*), söğüt (*Salix*) ve çınar (*Platanus*)dan oluşan ağaç topluluklarına adacıklar halinde rastlanmaktadır (Saraçoğlu, 1990: 52). Derik ve Kızıltepe çevresinde zeytin ağaçlarının varlığı, Akdeniz etkisinin bozulmuş olsa da bu alanlara kadar ulaştığının ispatıdır. Sahanın güneyinde step örtüsü hâkimken, yeraltı suyunun yüzeye yakın olduğu kesimlerde ve akarsu kenarlarında ağaç topluluklarına rastlanmaktadır. Savur çevresi, Savur Çayı boyunca halk tarafından dikilen kavakların varlığına bağlı olarak, il bitki örtüsünün % 29'unu oluşturmaktadır.

Araştırma alanı, ekolojik açıdan Güneydoğu Anadolu Geçiş Bölgesi'nde bozkır ve kuru orman (meşe) bölümleri içerisinde yer almaktadır (Atalay, 2002: 136). Mardin'de vejetasyon süresinin uzunluğu *(+8 ºC'nin üzerinde olduğu günler*) genel olarak 240 gün üzerindedir. Bu süre kuzeyden güneye doğru artar. İlde vejetasyon devresinin başlangıç tarihi, kuzeydeki dağlık-tepelik alanlarda Mart ortaları iken, güneydeki ovalarda Mart başlarıdır. Vejetasyon süresinin sona erme tarihi ise kuzeyde dağlık-tepelik sahalarda Aralık başı iken, güneydeki ovalarda Aralık ortalarıdır (Atalay, 1994: 14-66). İlkbahar yağışlarıyla yeşeren bozkır bitkileri, Mayıstan Kasıma kadar devam eden şiddetli kuraklık nedeniyle sararıp kurumaktadır. Yazın karasallığa bağlı olarak nispi nemin aşırı düşmesi nedeniyle güneş radyasyonu zemini aşırı ısıtmakta ve sıcaklık gölgede 40 ºC'nin üzerine çıkmaktadır. Bu durum toprakta buharlaşmayı ve bitkilerde terlemeyi artırmaktadır. Böylesi bir ekosistemde, kokar çalı (*Anagyris foetida*) gibi bazı bitkiler terlemeyi azaltmak için yazın yapraklarını dâhi dökmektedir. Kurak dönemin uzunluğu, su ihtiyacı yüksek olan tarımsal ürünler için (mısır vb.) sulamayı gerekli kılmaktadır. Sahadaki bitkiler içerisinde kuraklığa ve düşük kış sıcaklıklarına karşı dirençli olanlar geofitler (*kurak ve soğuk dönemi toprak altında geçiren soğanlı, rizomlu ve yumrulu bitkiler*), terofitler (*buğday, arpa gibi tek yıllık bitkiler*) ve derin kök sistemine veya tüylü yapraklara sahip olan bitkilerdir (Atalay, 1994: 14-66). Çok yıllık kurakçıl bitkiler içerisinde devedikenleri (*Silybum*) ve sığırkuyrukları (*Verbascum*) dikkat çekmektedir (Sözer, 1984: 8-30). Mardin'de yağışın yıllara dağılışında önemli değişimler görülmektedir. Yağışın düşük olduğu yıllarda kuraklık nedeniyle tarımsal ürünlerde ve doğal bitki örtüsünde biomas üretimi azalmaktadır. Yağışın ortalamanın üzerinde olduğu yıllarda ve özellikle ilkbaharda tahıl üretimi oldukça artmaktadır. Bilindiği gibi, bitkiler açısından yıllık ortalama yağış miktarından çok, yağışın düşüş şekli ve vejetasyon devresindeki düşen yağış miktarı önem taşımaktadır. Nitekim Mardin'de tahıl verimi, daha çok ilkbaharda düşen yağışlara bağlıdır. Bunlar yanında, dağlık-tepelik alanların genellikle kireçtaşlarından oluştuğu Mardin ve çevresinde, yağış

sularının kısa zamanda çatlaklardan ve gözeneklerden sızması nedeniyle zemin kurak kalmaktadır. Bu sahalarda genellikle kök sistemi derine giden kserofit (kurakçıl) meşe türleri yaygındır (Atalay, 1994: 14-66). Mardin'in güneyindeki alanlarda yağış azlığı nedeniyle üstten yıkanan karbonatlar, hemen toprağın alt katında birikmektedir. Alkalen reaksiyon gösteren bu topraklar, doğal tahılların yaşam alanı olup, tahıl tarımına da uygundur. Bu topraklar sulandığı takdirde, suyun topraktan sızması sağlanmalıdır. Aksi halde toprağın altındaki kireçli ve tuzlu maddeleri çözünmüş halde bünyesine alan su, kapilarite ile kılcal boşluklardan toprak yüzeyine çıkmakta ve toprağın çoraklaşmasına neden olmaktadır (Atalay ve Mortan, 2003: 265-289). Mazıdağı ve Derik çevresindeki andosol topraklar ise tarımsal verimi (özellikle bağ) artırmaktadır (Günal, 1999: 3-16). İnceleme alanının güneyinde yer alan alüvyal ve volkanik malzemelerden oluşan topraklar tahıl tarımını olumlu yönde etkilerken, kireçtaşlarının ve marnların ayrıştığı sahalarda bağcılık faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Doğal ortam şartlarına bağlı olarak sahanın kuzeyinde, yüksek alanlarda ceviz (*Juglans*) ve badem (*Prunus*), akarsu vadileri boyunca ise kiraz, kayısı, şeftali, vişne, dut, erik ve nar gibi meyveler yetiştirilir.

4. Materyal ve Metot

Bu çalışmada, Mardin iline ait bitki örtüsünde meydana gelen değişim, 11 yıllık zaman ölçeğinde 16'şar günlük periyotlar halinde izlenmiştir. Araştırmada kullanılan materyallerin temelini *Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer (MODIS) NDVI* verileri teşkil etmektedir. 250 m mekânsal çözünürlüğe sahip MODIS NDVI görüntüler günde iki kez çekilmek suretiyle 16 günlük kompozitler halinde yayınlanmaktadırlar. 15 gün boyunca günde iki kez çekilen görüntülerden radyometrik çözünürlüğü en yüksek, brdf ve buluttan arındırılmış görüntüler bileşke haline getirilerek yayınlanmaktadır. 4800 satır ve 4800 sütundan oluşan MODIS NDVI görüntüler, çok geniş bir alandaki bitki örtüsü aktivitesindeki değişimi analiz etme imkânı tanımaktadır. NDVI görüntüler şu formül ile hesaplanmaktadır:

NDVI = Yakın İnfrared band - Kırmızı Band / Yakın İnfrared band + Kırmızı Band

Bu formül –1 ila 1 arasında değişen NDVI değerlerini üretir. Buna göre, negatif değerler su, kar, bulut ve bitkiden yoksun nemli alanları işaret ederken, pozitif değerler de bitki örtüsünün varlığını gösterir. Çalışmamızda, negatif değerler ile bazı istatistiksel analizlerin karmaşık olması nedeni ile gerçek NDVI değerleri, ((NDVI+1)*100) formülü kullanılarak 0-200 arasındaki indeks değerlerine dönüştürülmüştür. Uygulanan formül sonucunda, 100'den küçük değerler bitki örtüsünden yoksun olan su, buz ve bulut gibi alanları gösterirken, 100 ve yakın civarı değerler de çıplak veya cılız bitki örtüsünü, 130-200 arasındaki yüksek değerlerde bitki örtüsüne karşılık gelen alanları ifade etmiştir. Böylelikle bitki örtüsünü sınıflara ayırmak daha mümkün hale gelmiştir. Sonuç olarak, bitki örtüsüne bağlı biyolojik aktivitelerin var olduğu alanlar, her zaman pozitif değerle ifade edilmiş ve yüksek indeks değerleri daha yeşil ve sağlıklı bitki örtüsüne karşılık gelmiştir (Çelik ve Karabulut, 2013b: 37-48).

Çalışmada, 2000 yılı ile 2010 yılları arasında 16 günlük periyotlar halinde toplam 250 adet MODIS NDVI görüntüsü kullanılmıştır. Web ortamında Hdf formatında indirilen MODIS verileri, CBS ortamında export edilerek NDVI görüntüler elde edilmiştir. Daha sonra NDVI görüntülere geometrik ve radyometrik düzeltme uygulanarak kullanıma uygun hale getirilmiştir. Çok geniş alanları içeren MODIS NDVI görüntüden Mardin il sınırları kesilmiş, kesilen görüntü, kontrollü sınıflandırma metodu ile yansıma değerlerine sınıflandırılmıştır. 16 günlük bileşke haldeki 250 adet NDVI görüntülerin her biri 10 sınıf halinde tasnif edilmiştir. Son aşamada, sınıflandırılan görüntüler, çıplak saha, az yoğun bitki örtüsü ve yoğun bitki örtüsü olmak üzere 3 sınıf haline dönüştürülmüştür. Son aşamada kontrollü sınıflandırmada maksimum likelihood metodu açısından sınıflandırılan görüntülere, kappa istatistik metoduna göre doğruluk analizleri uygulanmıştır.

Bilindiği gibi, istatiksel analiz amacıyla kullanılan kappa katsayısı, hata matrisinin satır-sütun toplamları ve köşegeni üzerindeki elemanlar kullanılarak elde edilir, 0 ile 1 arasındadır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Sınıflandırılan 250 adet görüntünün kappa istatistik metoduna göre doğruluk oranları.

Yıllar/ Günler	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	-	0,83	0,79	0,81	0,82	0,82	0,81	0,84	0,83	0,82	0,83
17	-	0,81	0,85	0,82	0,83	0,84	0,83	0,85	0,80	0,83	0,85
33	-	0,83	0,87	0,85	0,86	0,84	0,85	0,87	0,81	0,85	0,84
49	0,81	0,84	0,86	0,83	0,84	0,83	0,84	0,86	0,84	0,84	0,86
65	0,83	0,87	0,85	0,89	0,86	0,82	0,86	0,83	0,85	0,87	0,87
81	0,84	0,87	0,86	0,90	0,87	0,88	0,84	0,86	0,87	0,85	0,90
97	0,87	0,89	0,90	0,91	0,89	0,92	0,90	0,89	0,90	0,89	0,89
113	0,90	0,90	0,88	0,90	0,90	0,89	0,91	0,88	0,89	0,90	0,90
129	0,91	0,88	0,91	0,89	0,90	0,92	0,90	0,88	0,91	0,87	0,91
145	0,92	0,91	0,89	0,91	0,88	0,93	0,90	0,93	0,92	0,91	0,89
161	0,90	0,89	0,87	0,88	0,89	0,90	0,89	0,87	0,88	0,92	0,88
177	0,88	0,85	0,89	0,87	0,90	0,86	0,87	0,89	0,87	0,88	0,89
193	0,91	0,87	0,86	0,88	0,93	0,88	0,88	0,91	0,89	0,89	0,90
209	0,89	0,90	0,87	0,89	0,92	0,91	0,90	0,89	0,90	0,90	0,89
225	0,85	0,91	0,89	0,88	0,85	0,92	0,89	0,91	0,89	0,87	0,89
241	0,87	0,93	0,88	0,89	0,88	0,86	0,89	0,93	0,82	0,89	0,90
257	0,83	0,92	0,91	0,89	0,89	0,90	0,91	0,89	0,86	0,90	0,87
273	0,86	0,91	0,89	0,89	0,82	0,85	0,87	0,86	0,87	0,84	0,85
289	0,80	0,89	0,91	0,87	0,81	0,81	0,86	0,83	0,85	0,82	0,83
305	0,79	0,85	0,88	0,84	0,8	0,80	0,83	0,82	0,83	0,81	0,85
321	0,82	0,87	0,89	0,86	0,81	0,83	0,85	0,84	0,81	0,85	0,84
337	0,81	0,88	0,85	0,85	0,80	0,84	0,82	0,83	0,84	0,84	0,83
353	0,80	0,86	0,87	0,84	0,79	0,80	0,83	0,81	0,86	0,83	0,88

5. Bulgular ve Tartışma

Mardin ve çevresinde bitki örtüsü değişiminin 2000-2010 yılları arasında 16 günlük periyotlarla incelenmesi sonucunda elde edilen bulguları; tarımsal ürün deseninin değişimi ve bitki örtüsü değişimlerinin 16 günlük periyotlar halinde izlenmesi başlıkları altında incelemek mümkündür.

5.1. Mardin'de Tarımsal Ürün Deseninin Değişimi

2010 yılı MODIS NDVI görüntülerinin sınıflandırılmasıyla elde ettiğimiz sonuçlara göre, mevsimler açısından değişiklik gösterse de, genel olarak Mardin ilinin % 47'si çıplak alanlardan, % 31'i az yoğun bitki örtüsü alanlarından ve % 22'si ise yoğun bitki örtüsü alanlarından oluşmaktadır (Şekil 14 ve 16). Araştırma alanının % 13'ünün orman ve çalılarla kaplı olduğu düşünülürse, bitki örtüsünün % 40'ının esas olarak tarımsal ürünlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. İl Tarım Müdürlüğü verileri de bu durumu destekler niteliktedir[1]. Toplam çalışan nüfusun yaklaşık % 70'inin tarım alanında istihdam edildiği araştırma alanında tarım alanlarının geniş yer tutması oldukça doğaldır. Mardin'de tarım alanlarının % 23'ünü sulu tarım, % 41'ini kuru tarım ve % 36'sını ise sulanabilir tarım alanları oluşturmaktadır (www.mardintarim.gov.tr). Araştırma sahasında tarım, genellikle alüvyal, kolüvyal, kırmızımsı kahverengi ve yer yer kahverengi orman toprakları üzerinde

[1] 2010 yılı itibariyle tarım alanı % 42 (tarla *% 33, bahçe % 4, nadas % 3, sebze % 1, kavak-zeytin % 1*), çayır-mera alanları % 13, orman-çalı alanları % 13, yerleşim ve kullanılmayan alanlar % 31 (Mardin İl Tarım Müdürlüğü, 2010).

yapılmaktadır. Mardin'de en fazla tarım alanına sahip ilçe Kızıltepe (% 94) iken, Derik (% 45), Merkez İlçe (% 41), Midyat (% 38) ve Nusaybin (% 32) ilçeleri onu takip etmektedir. Morfolojik açıdan değerlendirildiğinde tarım alanlarının % 69'unun güneydeki düzlüklerde yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında, Mardin-Midyat Dağları üzerinde yer alan çok sayıda dolin, polye ve il genelindeki akarsu boylarında da tarım yapılmaktadır (Atalay, 2002: 138; Atalay ve Mortan, 2003: 270). Genel olarak Mardin Eşiği'nin güneyindeki ovalarda tahıl, mısır ve sebze üretimi önemliyken, Mardin Eşiği ve kuzeyindeki yüksek alanlarda bağ-bahçe (özellikle bağ) üretimi ön plandadır. Midyat'ta ova tabanında tahıl tarlaları, çevredeki tepelerde bağlar yer alırken, Mazıdağı'nda Dicle Nehri'nin suladığı alanlarda pamuk yetiştirilir. Nusaybin düzlüğü, Mardin'in Çukurovası olup daha çok tahıl, mercimek ve pamuk üretilmektedir. Cizre'de nar, incir, kavun, karpuz üretimi ön plandayken, Derik'te zeytincilik önemlidir. Kızıltepe'de buğday, arpa yanında, soya ve pamuk da üretilmektedir (Atalay ve Mortan, 2003: 273).

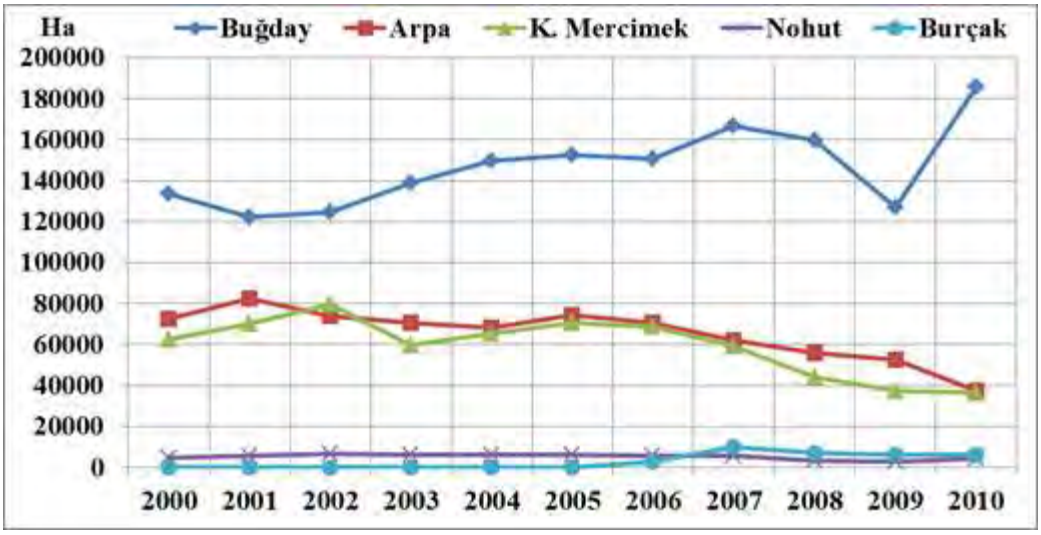
Tarım alanlarında tarla tarımı ön planda olup, 2010 yılı itibariyle en çok üretimi yapılan tarımsal ürünler sırasıyla; buğday, arpa, kırmızı mercimek, mısır (dane), bağ, pamuk (kütlü), burçak, nohut, karpuz, kavun, hıyar ve domatestir. 2000-2010 yılları arasında buğday, burçak, bağ ve mısır (tane) üretiminde artış olmuştur. Buğdayın artışında (51 747 ha artış, % 39), giderek artan nüfusun besin ihtiyacının karşılanması ve ticari üretimin (*özellikle Kızıltepe, Mardin ve Nusaybin ovalarında*) yaygınlaşması vb. gibi amaçlarla tarıma uygun alanların ve nadasa bırakılan sahaların tarıma kazandırılması etkili olmuştur. Mısır (tane) üretiminin artışında (34 639 ha artış, ‰ 188) ise sözleşmeli çiftçilik uygulaması yanında mısırın kullanım alanının geniş olması ve 1. ve 2. ürün olarak ekilebilmesi etkili olmuştur. Araştırma alanının kuzeyinde Orta Eosen kireçtaşları üzerinde Midyat, Savur ve Dargeçit'te üzüm üretimi, geçmişten günümüze önemli bir ekonomik uğraş olmuştur. Günümüzde bu ilçelere ek olarak Derik gibi düz alanlarda yer alan ilçelerde de sofralık tüketimine, pekmez yapımına ve kısmen şarap üretimine yönelik bağlar oluşturulmaktadır (17 220 ha artış, % 92). Sözü edilen ilçeler ve çevresi, meyve alanlarının da geniş yer tuttuğu sahalardır. Zeytinlikler Derik ilçesinde yoğunlaşmakla birlikte Nusaybin, Merkez İlçe, Kızıltepe ve Midyat'ta da yayılış göstermektedir. Mardin'de tarım alanına dönüştürülmeleri nedeniyle çayır-mera sahaları giderek azalmaktadır. Buna karşın, yem bitkisi üretimi, yıldan yıla önem kazanmaktadır. Nitekim 2000 yılında 60 ha olan burçak üretilen alanlar, 2010'da 106 kat artış göstererek 6428 ha olmuştur (Çizelge 2 ve 3; Şekil 2 ve 3).

2000-2010 yılları arasında nohut, hıyar ve domates üretiminde önemli bir değişim yaşanmamıştır. Pamuk (kütlü) üretiminde ise yıldan yıla görülen dalgalanmalar değişen piyasa şartları ve mısır üretiminin yaygınlaşmasıyla ilgilidir. Buna karşın sahanın geleneksel ürünleri olan arpa (34 877 ha azalma, % -48) ve kırmızı mercimek (26 056 ha azalma, % -42) üretimindeki dramatik azalış dikkat çekicidir. Arpa ve kırmızı mercimek üretiminin azalmasında, sulama imkânlarının artmasıyla birlikte Kızıltepe, Mardin ve Nusaybin ovalarında, su ihtiyacı ve ekonomik getirisi yüksek tarım ürünlerinin tercih edilmesi etkili olmuştur. Arpa üretiminin azalmasında yem bitkisi olarak önemini kaybetmesi de pay sahibidir. Geleneksel ürünlerden birisi olan bostan (kavun ve karpuz) üretimi de (9358 ha azalma, % -170), mısır ve sebze üretiminin ön plana çıkmasıyla, eski önemini yitirmiştir (Çizelge 2 ve 3; Şekil 2 ve 3).

Ayrıca, Mardin'de 795 000 küçükbaş (*çoğunluğu koyun ve kıl keçisi*) ve 73 000 büyükbaş hayvan varlığı, son derece cılız bir bitki örtüsüne sahip çayır-mera alanları üzerindeki baskıyı giderek artırmaktadır.

Çizelge 2. Mardin'de 2000-2010 yılları arasında başlıca kuru tarım ürünlerinde görülen değişim (ha).

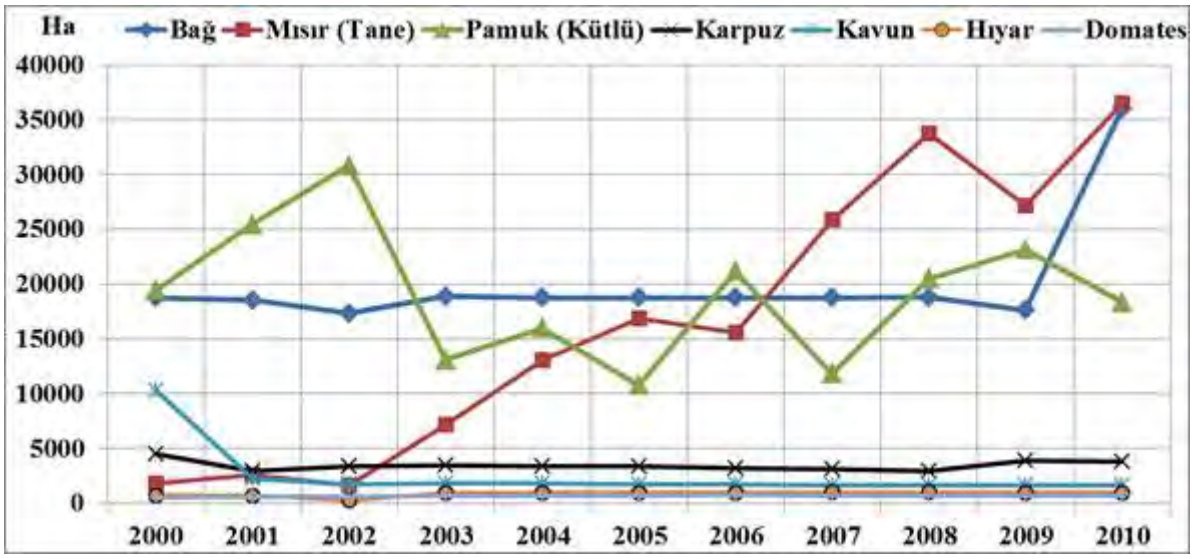
Ha	Buğday	Arpa	K. Mercimek	Nohut	Burçak
2000	133860	72604	62710	4869	60
2001	122400	82315	70173	5890	59
2002	124483	74170	79515	6556	24
2003	139071	70516	59853	6115	70
2004	149824	68406	65352	6060	73
2005	152579	74669	70625	6090	23
2006	150810	70470	68800	5940	2771
2007	166740	62005	59140	5540	9930
2008	159741	55975	44270	3198	7155
2009	126937	52763	37502	3006	6445
2010	185607	37727	36654	4338	6428



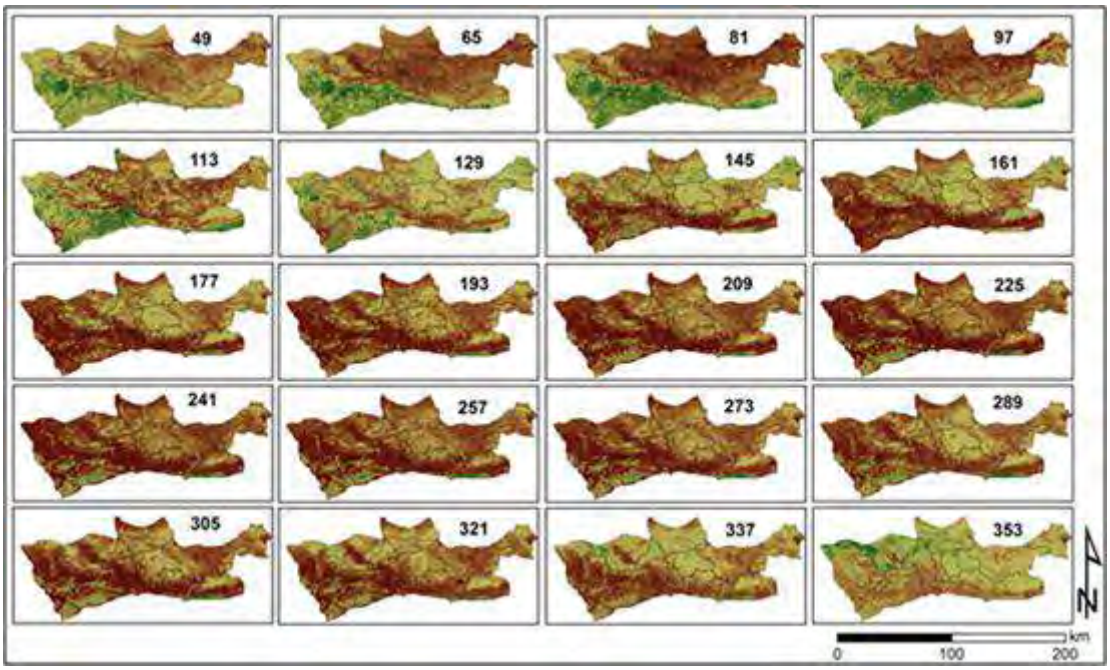
Şekil 2. Mardin'de 2000-2010 yılları arasında başlıca kuru tarım ürünlerinde görülen değişim (ha).

Çizelge 3. Mardin'de 2000-2010 yılları arasında başlıca sulu tarım ürünlerinde görülen değişim (ha).

Ha	Bağ	Mısır (Tane)	Pamuk (Kütlü)	Karpuz	Kavun	Hıyar	Domates
2000	18748	1844	19445	4516	10332	726	512
2001	18555	2593	25440	2911	2242	737	577
2002	17332	1624	30820	3373	1767	248	615
2003	18877	7215	13089	3428	1822	962	664
2004	18753	13068	16000	3346	1781	995	669
2005	18766	16898	10785	3356	1775	990	668
2006	18748	15590	21157	3210	1742	987	746
2007	18764	25834	11850	3100	1685	1030	739
2008	18789	33727	20470	2950	1670	1028	738
2009	17617	27192	23156	3938	1623	986	723
2010	35968	36483	18360	3823	1667	971	657



Şekil 3. Mardin'de 2000-2010 yılları arasında başlıca sulu tarım ürünlerinde görülen değişim (ha).

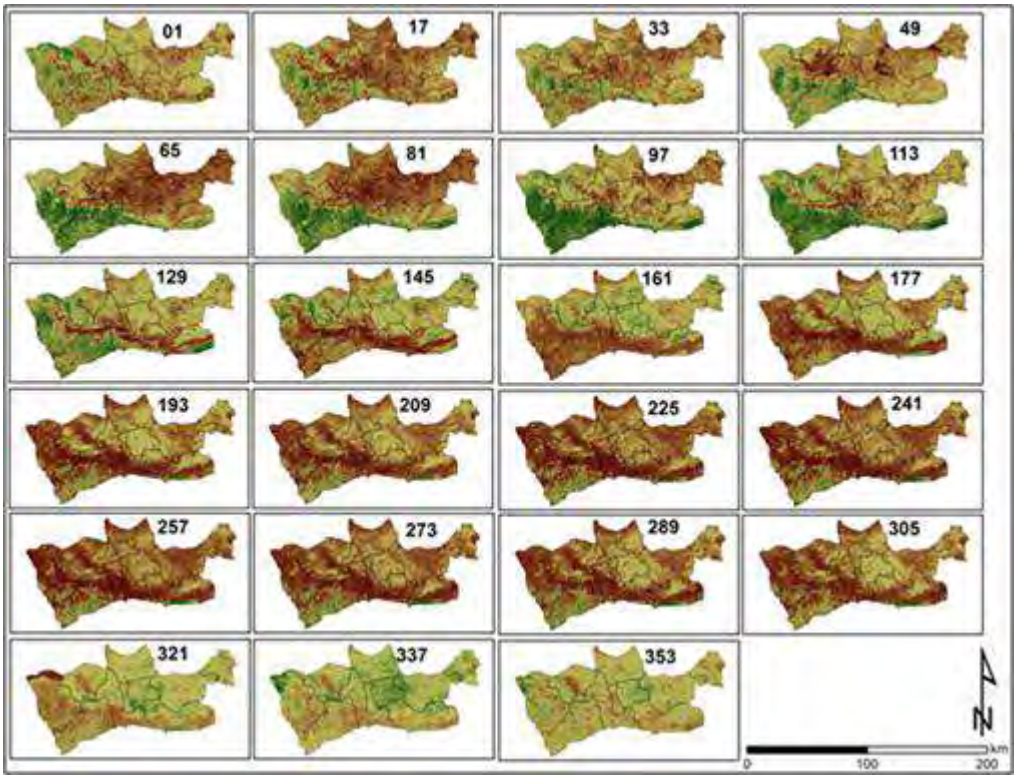


Şekil 4. Araştırma alanında 2000 yılında bitki örtüsünün değişimi.

5.2. Mardin'de Bitki Örtüsü Değişimlerinin 16 Günlük Periyotlar Halinde İzlenmesi (2000-2010)

Araştırma alanında 2000 yılına ait doğal bitki örtüsü ve tarımsal ürün deseni değişimi incelendiğinde, söz konusu değişimin genel olarak yağış ve sıcaklık koşullarına bağlı olduğu görülmektedir (Şekil 4). Nitekim Akdeniz kökenli cephesel faaliyetlerin artışına paralel olarak yağış miktarlarının artışıyla Aralık ayından Mayıs ayı başlarına kadar, yoğun bitki örtüsü olarak nitelenen tarımsal ürünler ve doğal bitki örtüsü canlanmaktadır (Aralık: yoğun bitki örtüsü % 38, az yoğun bitki örtüsü % 41, çıplak alan % 21). İlde vejetasyon süresi, Aralık-Ocak-Şubat ayları hariç 240 günün üzerindedir. Böyle olmakla birlikte, her tarımsal ürünün ve bitki örtüsünün vejetatif

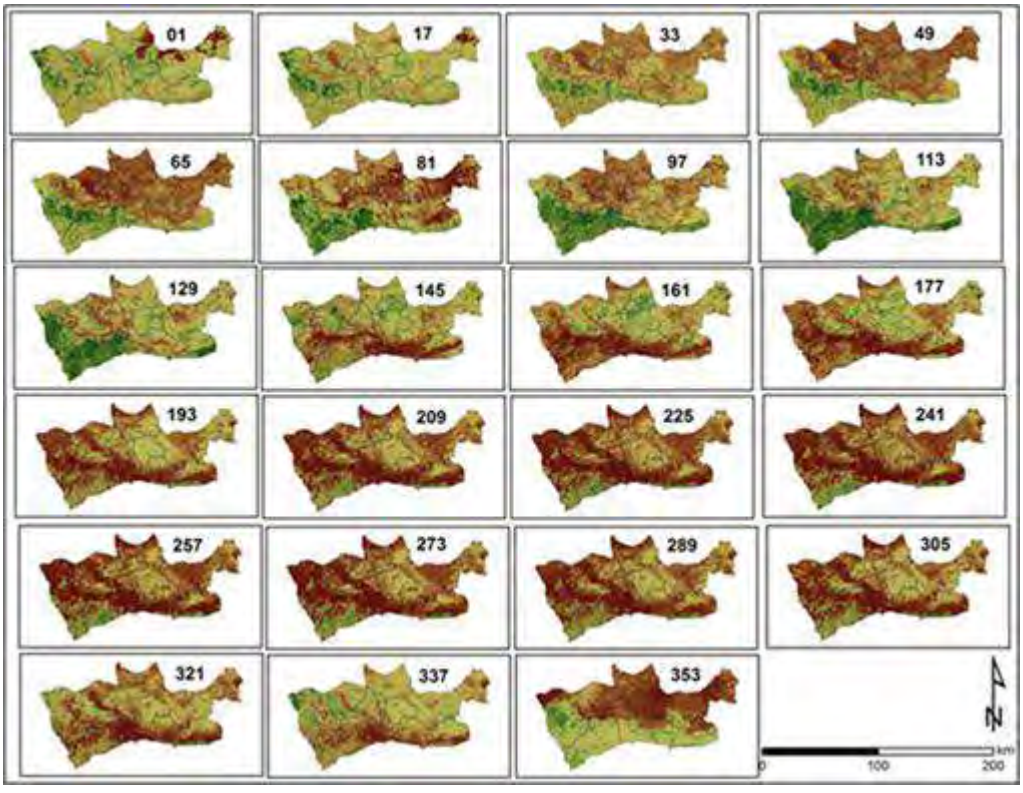
istekleri ve yetişme dönemleri farklıdır. Nitekim sonbahar aylarında üzüm ve Aralık-Ocak aylarında zeytin vb. gibi ürünlerin hasat edilmeye başlanması yanında, geniş bir alanda ekimi yapılan tahılların ve step bitkilerinin yağışlarla birlikte büyümeye başlaması yoğun, az yoğun bitki örtüsü ve tarımsal ürünlerin araştırma sahasında geniş yer tutmasına neden olmaktadır. Nisan başlarına kadar devam eden bitki örtüsü yoğunluğu, Tropikal hava kütlelerinin etkinliğiyle son bulur. Başka bir deyişle, ilkbahar yağışlarıyla yeşeren bozkır bitkileri, Mayıstan Kasıma kadar devam eden şiddetli kuraklık nedeniyle sararıp kurumakta, mısır, buğday, arpa, pamuk gibi tarımsal ürünlerde olgunlaşmakta ve hasat edilmektedir. Nitekim Mayıs ayı ortalarından Kasım ayına kadar araştırma alanındaki çıplak alanların oranı % 50'nin üzerinde olup Temmuz ve Ağustos aylarında % 70 civarındadır. Aynı dönemlerde yoğun bitki örtüsü oranı % 5-6, az yoğun bitki örtüsü oranı ise % 17-24 arasındadır. Doğal koşullar yanında, Mayıstan Kasıma kadar devam eden şiddetli kurak dönemde yapılan sulama faaliyetleri, tarımsal ürünlerin kurumasını önlemekte ve inceleme sahasında az yoğun bitki örtüsünün % 17-37 arasında bir orana sahip olmasını sağlamaktadır. Bunun yanında tarımda modern ekipmanların, tarımsal ilaçların ve gübrelerin kullanılması, yıl boyunca tarımsal ürünlerin, Mardin ve çevresinde az veya çok varlığını sürdürmesini sağlamaktadır.



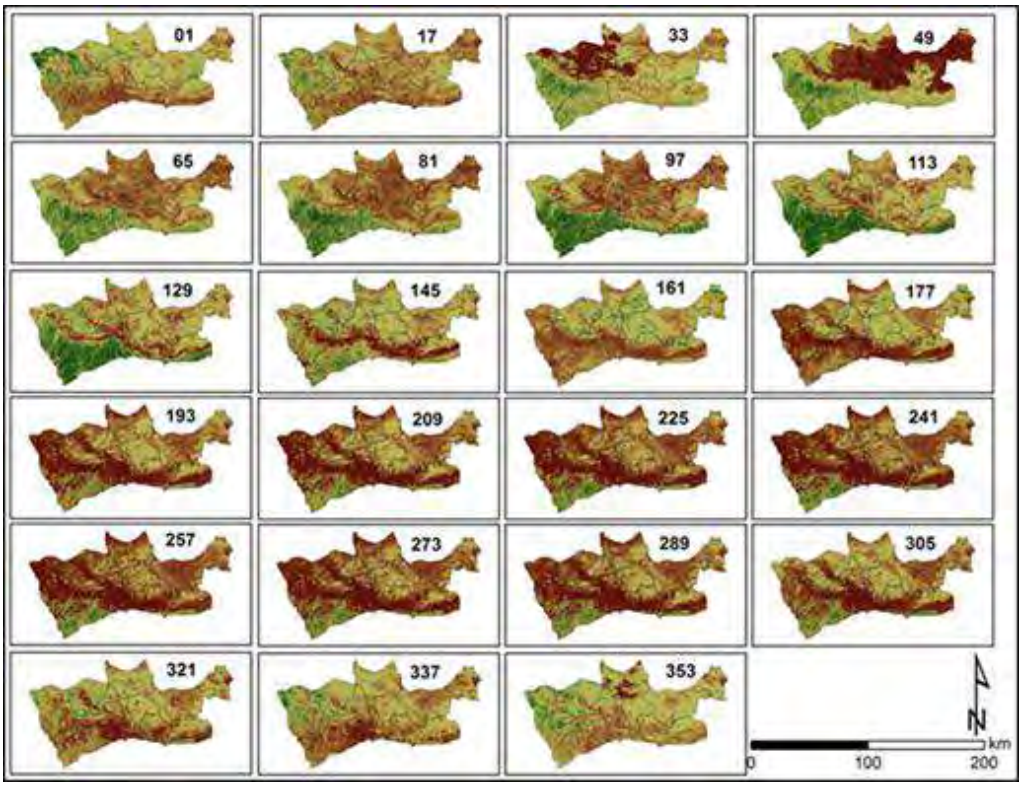
Şekil 5. Araştırma alanında 2001 yılında bitki örtüsünün değişimi.

2000 yılında gerçekleşen doğal bitki örtüsü ve tarımsal ürün deseni değişimi, diğer yıllarda da (2001-2010) genel olarak aynı seyri izlemiştir. Çıplak alanların en yüksek orana (% 66-73) sahip olduğu aylar, kuraklığa bağlı olarak 2006'da Temmuz, 2009'da Eylül iken diğer yıllarda Ağustostur. Çıplak alanların en düşük orana (% 4-24) sahip olduğu aylar, yağış artışı nedeniyle 2001, 2006, 2008 yıllarında Aralık; 2002, 2005, 2007 ve 2009'da Ocak; 2010'da Mart; 2003 ve 2004'te ise Nisandır. Araştırma alanında adacıklar halinde görülen meşe-çalılar ve sonbaharda ekilen tahıllar, "az yoğun bitki örtüsü" alanları olarak nitelenmiştir. Az yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en yüksek orana (% 41-54) sahip olduğu aylar, yağış artışına bağlı olarak 2010'da Aralık;

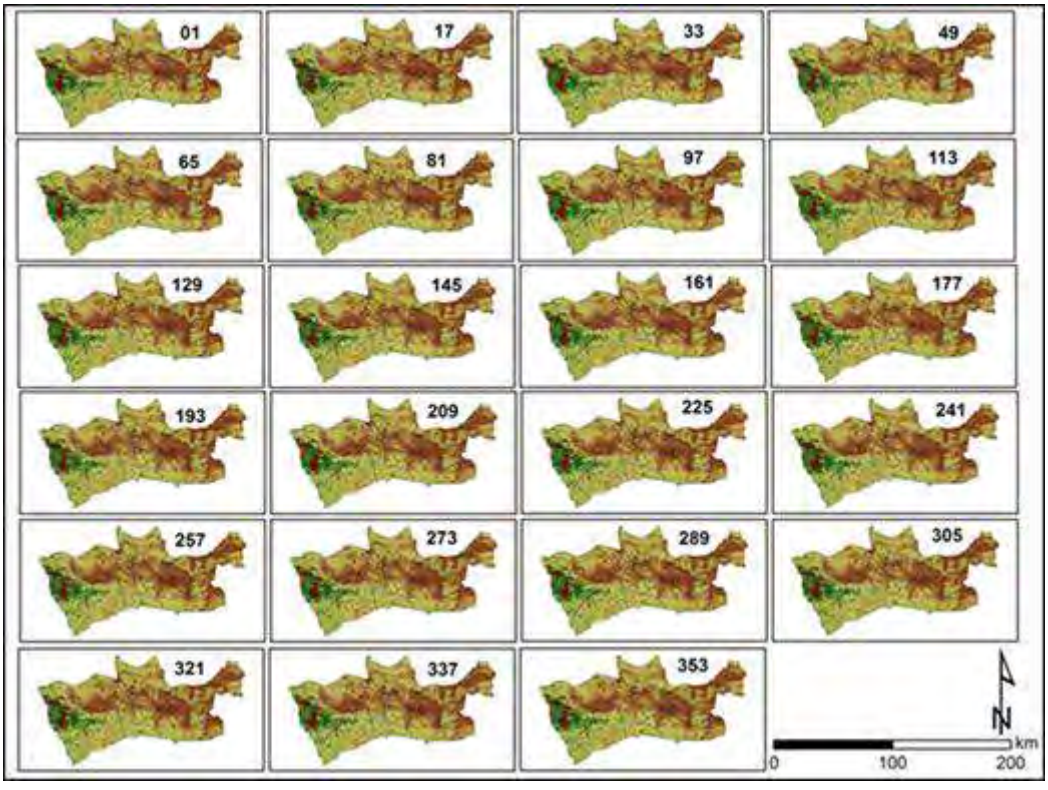
2002, 2003, 2006, 2008 ve 2009'da Ocak, diğer yıllarda Şubattır. Az yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en düşük orana (% 12-22) sahip olduğu aylar, yağış azlığına bağlı olarak 2002'de Aralık (11 yılın en düşük yağışı, bu yılda gerçekleşmiştir), 2007'de Ocak, 2006'da Temmuz, diğer yıllarda Ağustostur. Bozkır bitkileri ve bazı tarımsal ürünler "yoğun bitki örtüsü" alanları olarak nitelenmiştir. Yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en yüksek orana (% 41-66) sahip olduğu aylar, yağış artışına bağlı olarak 2001, 2004, 2006 ve 2008'de Aralık; 2002, 2005 ve 2007'de Ocak; 2009 ve 2010'da Mart; 2003'de Nisandır. Yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en düşük orana (% 9-12) sahip olduğu aylar, cephesel faaliyetlerin azalması nedeniyle 2007'de Eylül; 2010'da Ekim; 2005, 2006 ve 2009'da Temmuz, diğer yıllarda ise Ağustostur (Şekil 5-14).



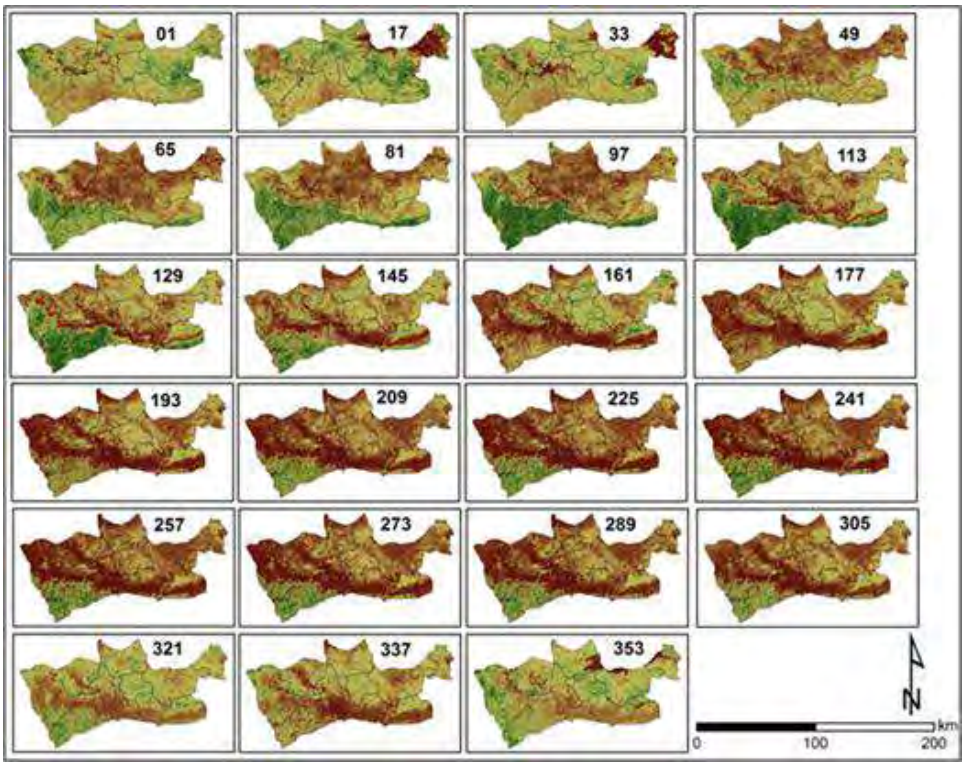
Şekil 6. Araştırma alanında 2002 yılında bitki örtüsünün değişimi.



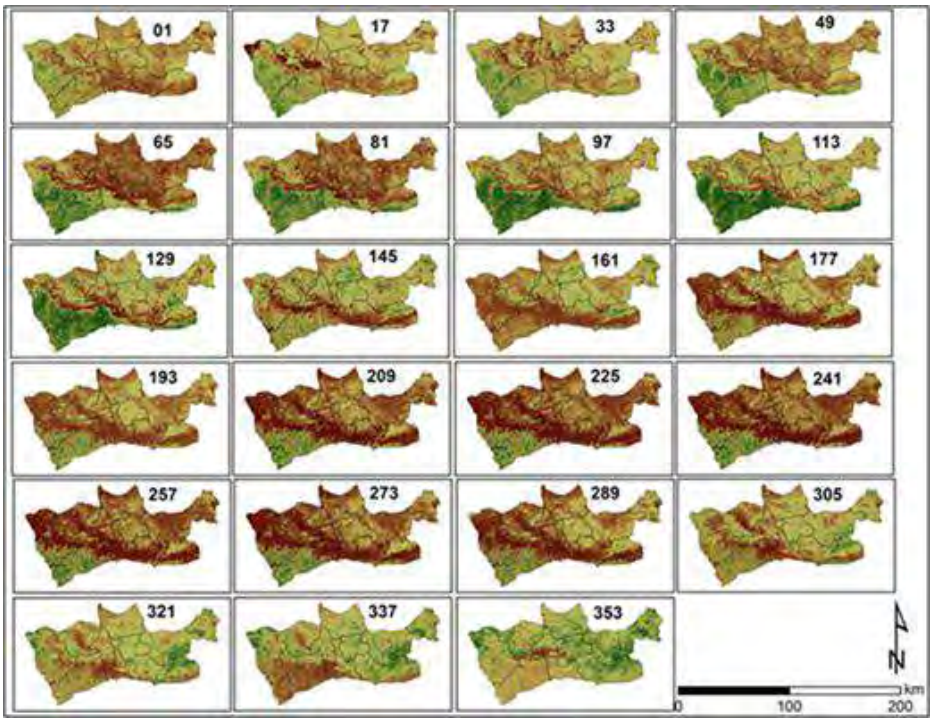
Şekil 7. Araştırma alanında 2003 yılında bitki örtüsünün değişimi.



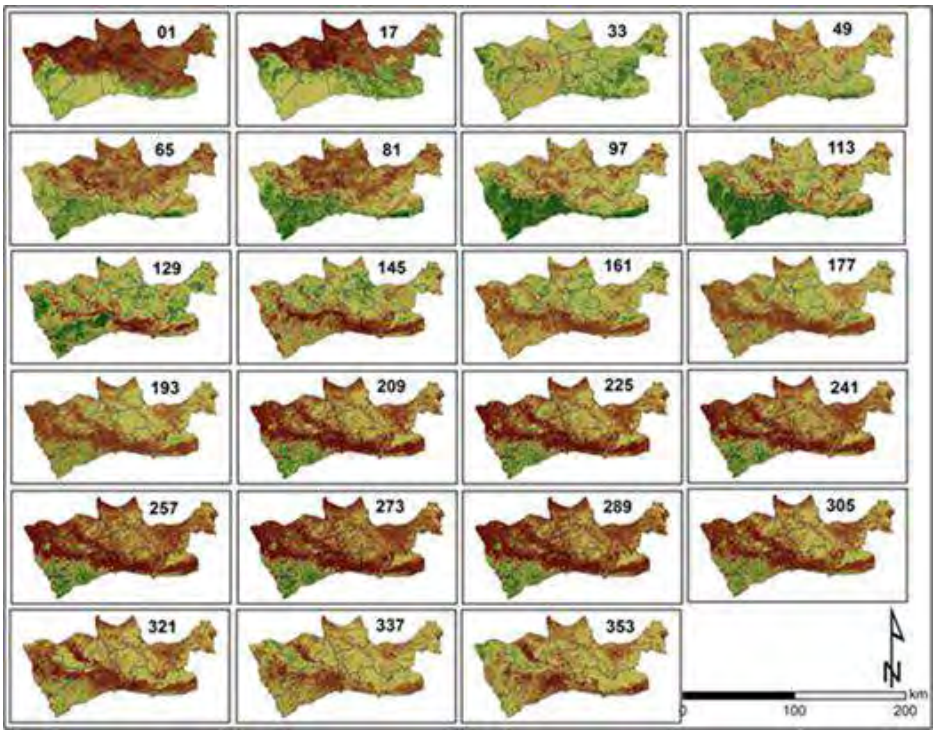
Şekil 8. Araştırma alanında 2004 yılında bitki örtüsünün değişimi.



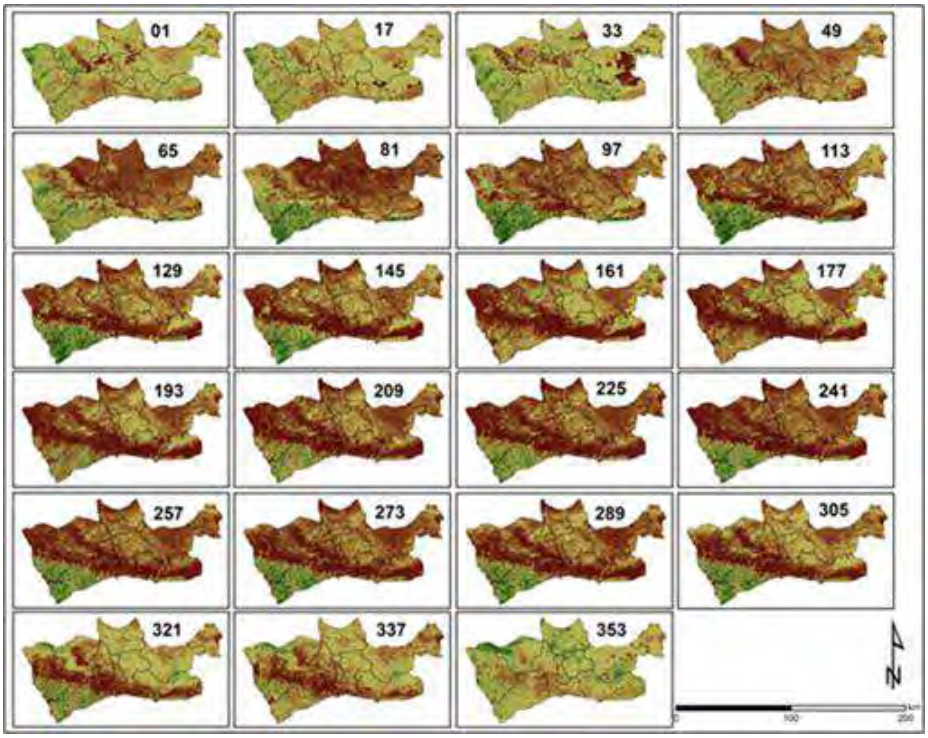
Şekil 9. Araştırma alanında 2005 yılında bitki örtüsünün değişimi.



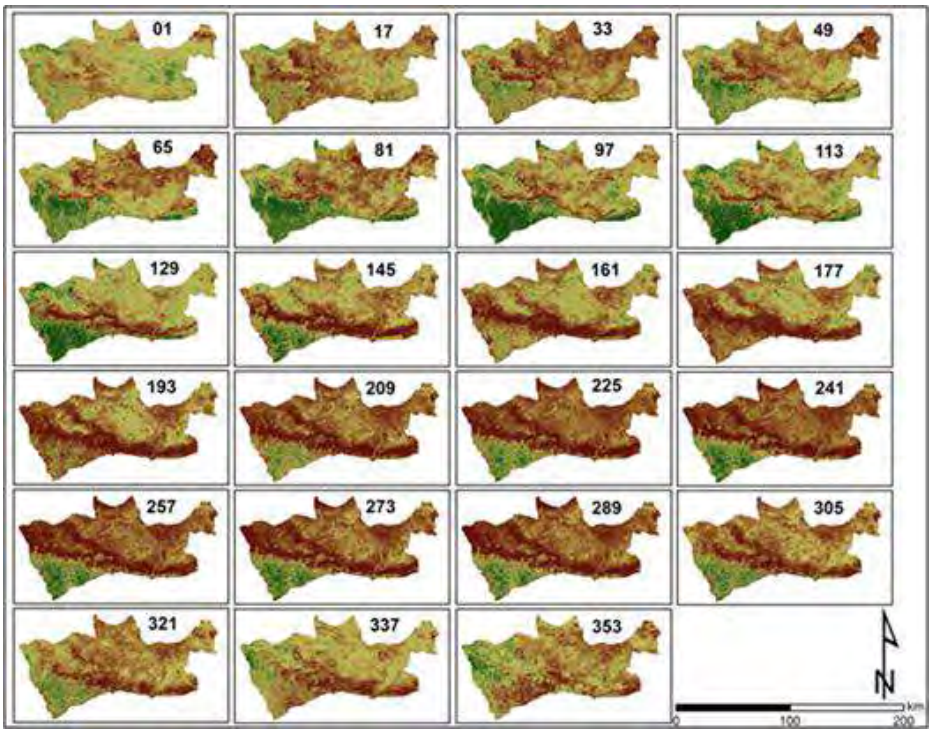
Şekil 10. Araştırma alanında 2006 yılında bitki örtüsünün değişimi.



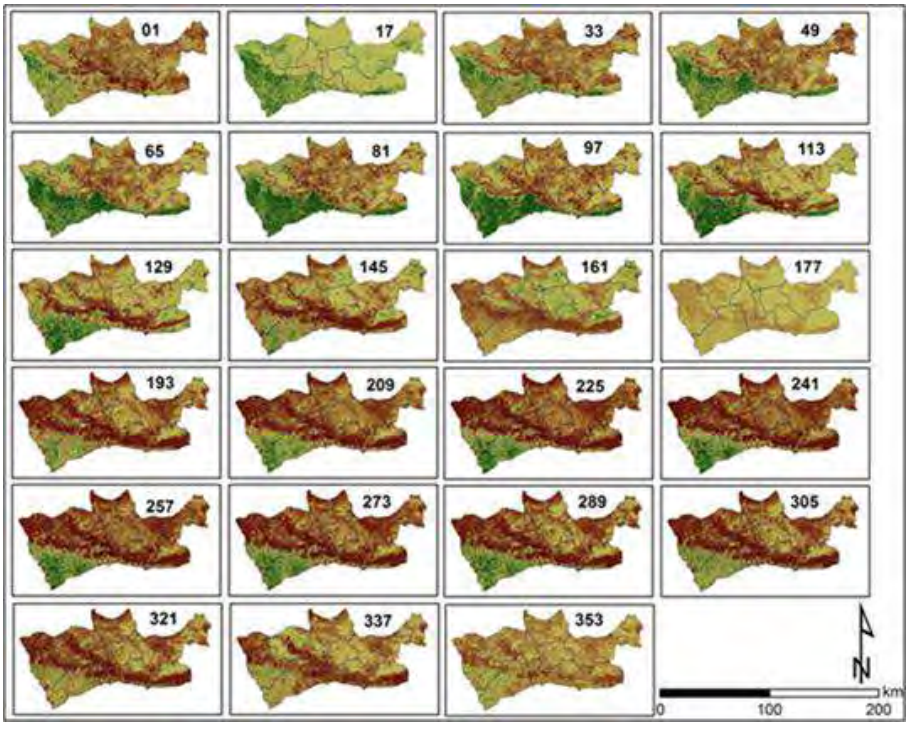
Şekil 11. Araştırma alanında 2007 yılında bitki örtüsünün değişimi.



Şekil 12. Araştırma alanında 2008 yılında bitki örtüsünün değişimi.

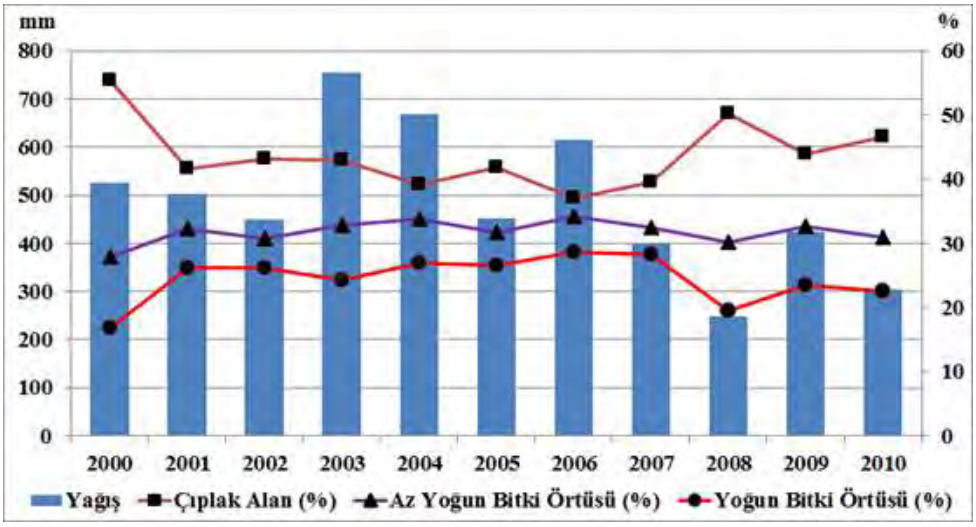


Şekil 13. Araştırma alanında 2009 yılında bitki örtüsünün değişimi.



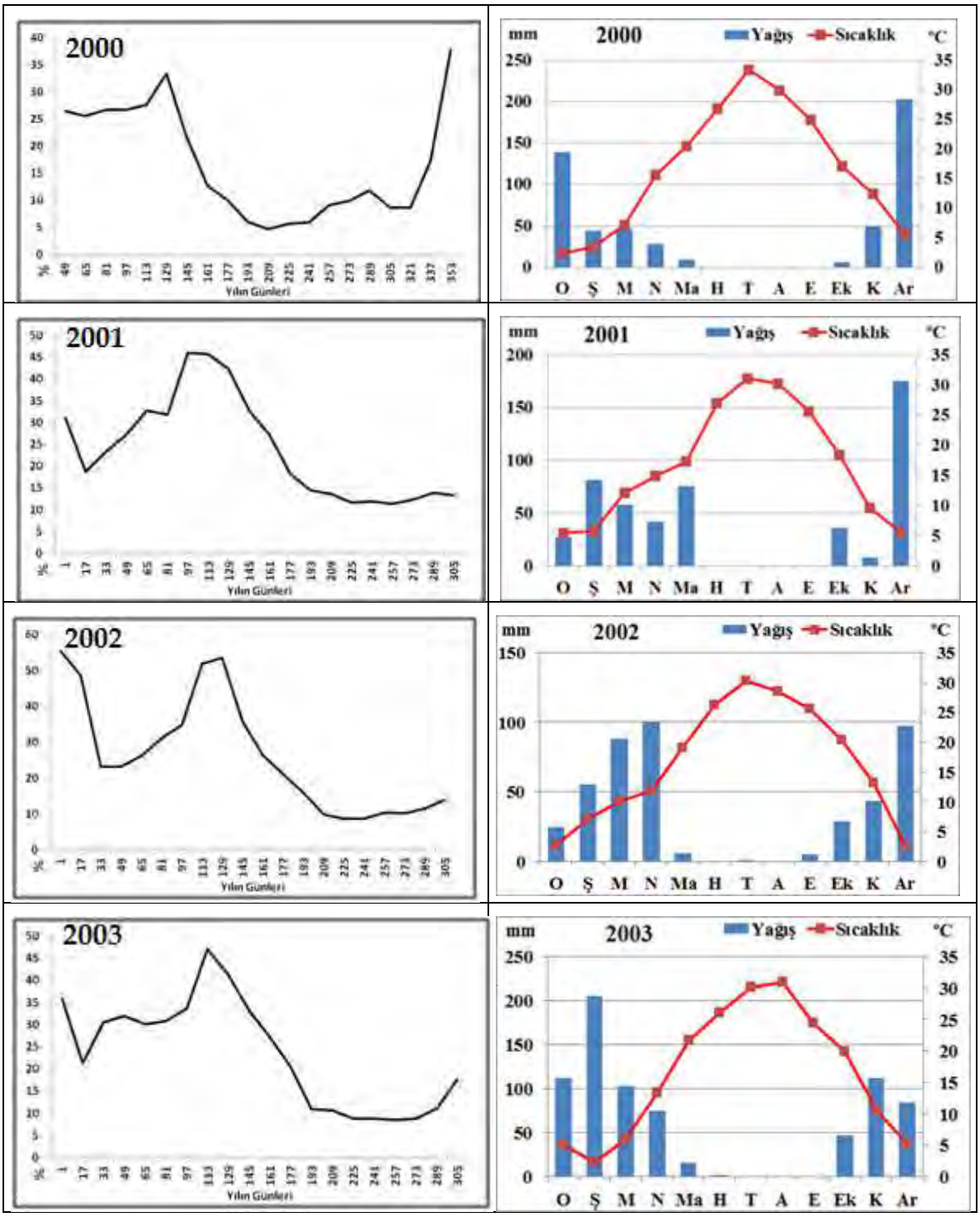
Şekil 14. Araştırma alanında 2010 yılında bitki örtüsünün değişimi.

Uzun yıllar ortalaması açısından yağış miktarlarında azalmanın, sıcaklık değerlerinde artışın gerçekleştiği araştırma alanında, Mayıs-Kasım arasındaki kurak dönemde sulama suyu ihtiyacı; karstik kaynaklardan, göletlerden, derelerden ve yağıştan süzülmeyle toprak altında depolanan yeraltı sularından karşılanmaktadır. Mardin'de, 2000-2010 yılları arasında su ihtiyacı fazla olan üzüm ve mısır (tane) ve sulama gerektirmeyen buğday ve burçak üretiminde artış gerçekleşirken; su ihtiyacı fazla olan bostan (karpuz, kavun), sulama gerektirmeyen arpa ve kırmızı mercimek üretiminde azalma olmuştur. Görüldüğü gibi yağış koşulları ile yöre halkının tarımsal ürün tercihinde doğrudan bir ilişki yoktur. Söz konusu ürünlerin tercihi büyük ölçüde piyasa koşullarıyla ilgilidir (Çizelge 2 ve 3; Şekil 2, 3, 15 ve 16).

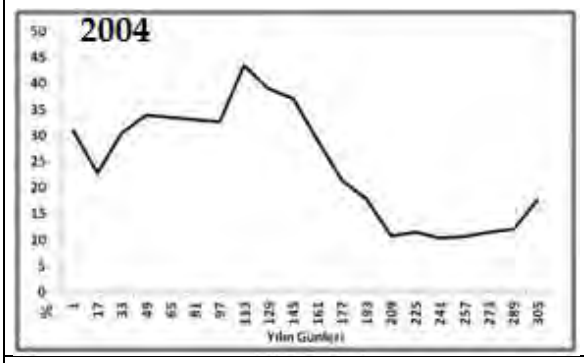


Şekil 15. 2000-2010 yılları arasında Mardin'de çıplak alanlar, az yoğun bitki örtüsü ve yoğun bitki örtüsü alanları değişiminin yağış miktarlarıyla ilişkisi.

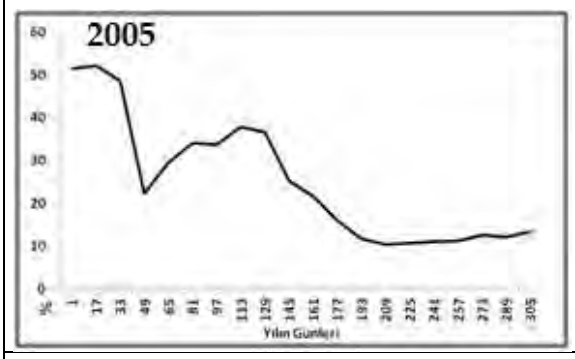
Yukarıdaki şekilde ifade edildiği gibi, yağış miktarlarındaki değişim ile bitki örtüsünün değişimi arasında, bütün yıllarda olmasa da belirli yıllarda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Nitekim yağış miktarının azaldığı 2008 (248 mm) yılında çıplak alanların oranı % 50'inin üzerine çıkarken, az yoğun bitki örtüsü % 30 ve yoğun bitki örtüsü ise % 20'lik bir orana sahip olmuştur. Benzer durum 2002 (449 mm), 2007 (399 mm) ve 2010 (304 mm) yıllarında da gerçekleşmiştir. Yağışın nispeten yüksek olduğu 2003 (754 mm), 2004 (668 mm) ve 2006 (615 mm) yıllarında yoğun bitki örtüsü % 24-28 oranında bir alana sahip olurken, az yoğun bitki örtüsü % 33-34 ve çıplak alanlar ise % 37-42 oranında bir sahada yayılış göstermiştir (Şekil 15 ve 16).



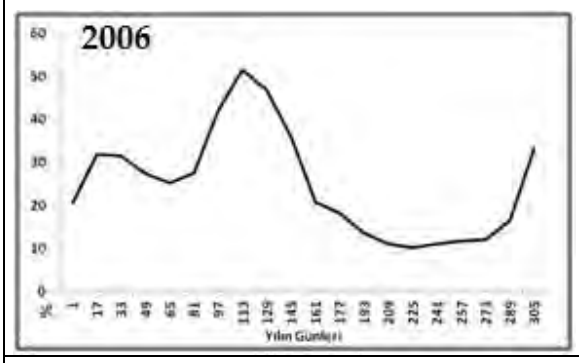
Şekil 16. Yüksek biomas aktiviteye sahip bitki örtüsünün 2000-2010 yılları arasındaki alansal değişimi ve yağış-sıcaklık değerleriyle ilişkisi.


2004
%
Yılın Günleri

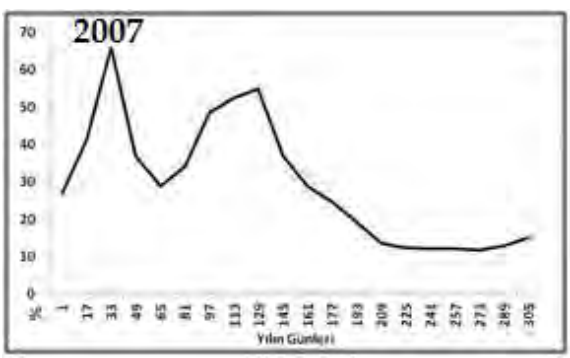

mm
2004
Yağış
Sıcaklık
°C
O Ş M N Ma H T A E Ek K Ar


2005
%
Yılın Günleri

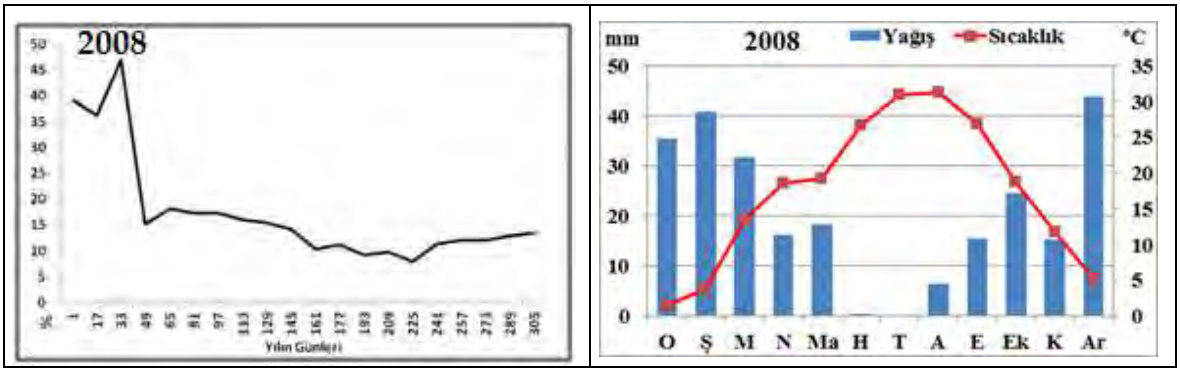

mm
2005
Yağış
Sıcaklık
°C
O Ş M N Ma H T A E Ek K Ar


2006
%
Yılın Günleri

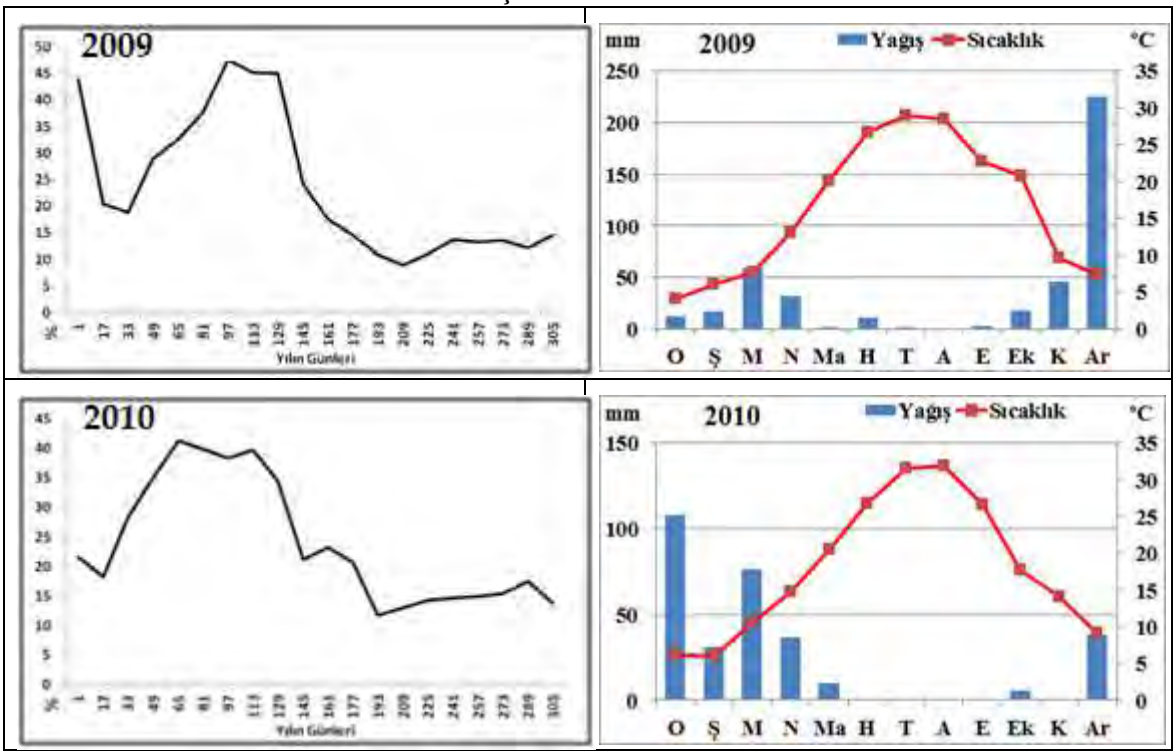

mm
2006
Yağış
Sıcaklık
°C
O Ş M N Ma H T A E Ek K Ar


2007
%
Yılın Günleri


mm
2007
Yağış
Sıcaklık
°C
O Ş M N Ma H T A E Ek K Ar



Şekil 16. devamı



Şekil 16. devamı

6. Sonuç

Uzaktan algılama, bitki örtüsü değişiminin izlenmesinde ve sayısal verilerin ortaya konmasında hem son derece güvenilir olmakta hem de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde uydular yoluyla toplanan veriler, bitki örtüsü araştırmalarında yoğun bir şekilde kullanılırken, ülkemiz için bunu söylemek oldukça güçtür. Sınırlı sayıda bilim adamı ve tarım, bitki örtüsü konularıyla yakından ilgili bakanlık mensupları tarafından yürütülen çalışmalar yetersiz gözükmektedir. Bu çerçevede, doğal kaynakların önemli bileşenlerinden olan bitki örtüsünün doğal, beşeri-ekonomik-siyasal faktörlere bağlı olarak alansal ve niteliksel değişimi, teknolojik olanaklardan da yararlanarak, dikkatli bir şekilde ele alınmalı ve ülkemiz doğal potansiyelinin bilinçli kullanımına katkı sağlanmalıdır.

Bu çalışmada kırmızı ve yakın infrared band kullanılarak hesaplanan 16 günlük yüksek zamansal çözünürlüğe ve 250 m'lik yüksek mekânsal çözünürlüğe sahip MODIS NDVI görüntüleri

kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin, yurtdışındaki bilimsel çalışmalarda ve kuraklık analizlerinde kullanımı çok yaygındır. Fakat Türkiye'deki kurum ve kuruluşlardaki kullanımı yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla bu çalışma hem bu görüntülerin kullanım alanlarının tanıtılmasını hem de güvenirliliğini test etmektedir. MODIS Uydu görüntülerinin test edilmesi amacıyla çalışma alanı olarak Mardin ili seçilmiştir.

Bu araştırmada, 885 bin ha'lık bir alan kaplayan Mardin ilinde yüksek biomas aktiviteye sahip bitki örtüsünün yıl içindeki değişimi 16 günlük periyotlar halinde izlenmiş, grafik ve haritalar ile ifade edilmiştir. 2000-2010 yılları arasındaki süreçte izlenen Mardin ili bitki örtüsünde önemli değişimler tespit edilmiştir. 2000 yılında gerçekleşen doğal bitki örtüsü ve tarımsal ürün deseni değişimi, diğer yıllarda da genel olarak aynı seyri izlemiştir. Çıplak alanların en yüksek orana (% 66-73) sahip olduğu aylar, kuraklığa bağlı olarak 2006'da Temmuz, 2009'da Eylül iken diğer yıllarda Ağustostur. Çıplak alanların en düşük orana (% 4-24) sahip olduğu aylar, yağış artışı nedeniyle 2001, 2006, 2008 yıllarında Aralık; 2002, 2005, 2007 ve 2009'da Ocak; 2010'da Mart; 2003 ve 2004'te ise Nisandır. Araştırma alanında adacıklar halinde görülen meşe-çalılar ve sonbaharda ekilen tahıllar, "az yoğun bitki örtüsü" alanları olarak nitelenmiştir. Az yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en yüksek orana (% 41-54) sahip olduğu aylar, yağış artışına bağlı olarak 2010'da Aralık; 2002, 2003, 2006, 2008 ve 2009'da Ocak, diğer yıllarda Şubattır. Az yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en düşük orana (% 12-22) sahip olduğu aylar, yağış azlığına bağlı olarak 2002'de Aralık (11 yılın en düşük yağışının gerçekleştiği yıl), 2007'de Ocak, 2006'da Temmuz, diğer yıllarda Ağustostur. Bozkır bitkileri ve bazı tarımsal ürünler "yoğun bitki örtüsü" alanları olarak nitelenmiştir. Yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en yüksek orana (% 41-66) sahip olduğu aylar, yağış artışına bağlı olarak 2001, 2004, 2006 ve 2008'de Aralık; 2002, 2005 ve 2007'de Ocak; 2009 ve 2010'da Mart; 2003'de Nisandır. Yoğun bitki örtüsüne sahip alanların en düşük orana (% 9-12) sahip olduğu aylar, cephesel faaliyetlerin azalması nedeniyle 2007'de Eylül; 2010'da Ekim; 2005, 2006 ve 2009'da Temmuz, diğer yıllarda ise Ağustostur.

2000-2010 yıllarına ait doğal bitki örtüsü ve tarımsal ürün deseni değişimi, genel olarak yağış ve sıcaklık koşullarına bağlı olduğu görülmektedir. Mayıstan Kasıma kadar devam eden kurak dönemde, doğal stepler kurumaktayken, tarım ürünleri sulama nedeniyle varlıklarını sürdürmektedir. Bunun yanında tarımda modern ekipmanların, tarımsal ilaçların ve gübrelerin kullanılması, yıl boyunca tarımsal ürünlerin, Mardin ve çevresinde az veya çok varlığını sürdürmesini sağlamaktadır. Tüm yıllarda, en yüksek biomas aktiviteye sahip alanlar, çalışma sahasının güneybatı kesimidir. Bu saha, çalışma alanında tarım faaliyetlerinin en yoğun olduğu bölgedir. Mardin ilinin güneybatısından başlayıp güneyden bir hat boyunca doğuya doğru uzanan söz konusu saha, çalışma alanının ovalık kesimini oluşturmaktadır. Öte yandan çıplak alanların çalışma sahası genelinde, yıl boyunca çok yüksek oranlara sahip olması, dikkat çeken bir diğer hususdur. Nitekim yağışın azaldığı dönemlerde (2008 yılı) çıplak alanların oranı genel olarak % 50'inin üzerine çıkarken, yağışlı dönemlerde (2003 yılı) % 30-40 oranında seyretmiştir. Bunlara ek olarak, 2005 yılı öncesinde, yeşil haldeki bitkilerin en geniş yer kapladığı dönem Aralık ve Ocak ayları iken 2005 yılı sonrasında ise Mart dönemi olmuştur. Bu durum, çalışma alanının güneybatısında yoğun bir şekilde tarım yapılan sahalarda tarımsal ürün deseninin değişmesi ile alakalıdır. Mardin halkının tarımsal ürün tercihinde doğal koşullardan çok piyasa şartları etkili olmaktadır. Nitekim inceleme alanının güneyinde, kuyulardan elde edilen sularla yürütülen sulu tarım faaliyetleri, söz konusu dönemde artış göstermiştir. Değinilmesi gereken bir diğer nokta, araştırma alanının geleneksel ürünleri olan arpa ve kırmızı mercimek üretiminin azalmasına karşın mısır (tane), burçak ve üzüm üretiminin artmasıdır.

Yukarı Mezopotamya'nın bir parçası olan Mardin ve çevresi, 5000-6000 yıldır süregelen yerleşim ve tarımsal faaliyetlere sahne olmuştur. Söz konusu süreçte, araştırma alanının güney yarısındaki doğal stepler hariç, dağlık-tepelik ve plato alanlarındaki meşe ormanları tahrip edilmiş,

böylelikle Mardin ve çevresi "antropojen bozkır biyom"una dönüşmüştür. Nitekim inceleme sahasının % 47'si çıplak alanlardan, % 13'ü ise orman ve çalılardan oluşmaktadır.

Araştırma alanında arazilerin yetenek sınıflarına veya doğal potansiyellerine uygun kullanılmaması, erozyonun şiddetlenmesine neden olmuştur. Nitekim sahanın % 62'sinde şiddetli erozyon yaşanmaktadır. Erozyon, genel olarak doğal bitki örtüsünün tahrip edildiği VI. ve VII. sınıf arazilerde etkili olmaktadır. Bu çerçevede, sahanın kuzeyindeki karstik dağlık-tepelik alanlar ve plato yüzeyleri yöreye özgü meşe türleriyle ağaçlandırılmalıdır. Buna ek olarak bitki örtüsünden yoksun alanlar yöreye özgü buğday, mercimek, burçak, bezelye, korunga ve yoncanın yabanî türleriyle bitkilendirilmelidir.

Erozyonun önlenmesi yanında, sahanın güneyinde Kızıltepe-Mardin ve Nusaybin ovalarında ısrarla sürdürülen sulu tarım faaliyetleri gözden geçirilerek, ilçe bazında kurulacak araştırma merkezlerinde sahanın ekolojik şartlarına uyum gösteren tarım ürünlerinin (tahıl, kırmızı mercimek vb.) üretimi özendirilmelidir.

KAYNAKÇA

ATALAY, İ., "Toprak Oluşumu, Sınıflandırılması ve Coğrafyası", Meta Basımevi, İzmir, 140, 2011.

ATALAY, İ., "Türkiye Vejetasyon Coğrafyası", Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 14-66, 1994.

ATALAY, İ., "Türkiye'nin Ekolojik Bölgeleri", Meta Basımevi, İzmir, 134-145, 2002.

ATALAY, İ., MORTAN, K., "Türkiye Bölgesel Coğrafyası", İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 265-289, 2003.

AVCI, M., "Çeşitlilik ve endemizm açısından Türkiye'nin bitki örtüsü", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi , 27-55, 2005.

BİRİCİK, A. S., "Mardin ve Mücavir Mıntakasının Strüktür ve Jeomorfolojisi", Türk Coğrafya Dergisi, Sayı: 26, 121-134, 1975.

BOX, E., HOLBEN, B. N., & KALB, V., "Accuracy of AVHRR vegetation index as a predictor of biomass, primary productivity and net CO^2 flux". Vegetation , 71-89, 1989.

ÇELİK, M. A., KARABULUT, M., "Ahır Dağı (Kahramanmaraş) ve Çevresinde Bitki Örtüsü ile Yağış Koşulları Arasındaki İlişkilerin MODIS Verileri Kullanılarak İncelenmesi (2000-2010)", Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, Sayı: 1 (6), 123-133, 2013a.

ÇELİK, M. A., KARABULUT, M., "Yağış Koşullarının Antep Fıstığı (Pistacia vera L.) Biomas Aktivitesi ve Fenolojik Özelliklerine Etkisinin Uzaktan Algılama Verileri Kullanılarak İncelenmesi", Türk Coğrafya Dergisi, Sayı: 60, 37-48, 2013b.

DEVLET SU İŞLERİ (DSİ), "Mardin-Kızıltepe Ovası Hidrojeolojik Etüt Raporu", DSİ Matbaası, Ankara, 3, 1970.

EIDENSHINK, J. C., & FAUDEEN, J. L., "The 1-km AVHRR global land data set: first stages in implementation", International Journal of Remote Sensing (15), 3443–3462, 1994.

EKLUNDH, L. "Estimating relations between AVHRR NDVI and rainfall in East Africa at 10-day and monthly time scales", International Journal of Remote Sensing , 19 (3), 563-568, 1998.

ERİNÇ, S., "Vejetasyon Coğrafyası", İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayını, 1, 1977.

GÜNAL, V., "Mardin'in İktisâdi Coğrafyası", Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa, 3-16, 1999.

GÜNAL, V., "Mardin İlinde Kültürel Çekicilikler ve Turizm Amaçlı Kullanım Olanakları", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1-7, 2006.

http://www.dsi.gov.tr. (Erişim Tarihi: 10.06.2013).

http://www.mardintarim.gov.tr/. (Erişim Tarihi: 10.06.2013).

http://www.ormansu.gov.tr. (Erişim Tarihi: 10.06.2013).

HUETE, A., LEEUWEN, W. v., & JUSTİCE, C., "MODIS Vegetation INDEX(MOD13) Algorithm Theoretical Basis Document", Arizona, 1, 1999.

KARABULUT, M. "An Examination of Relationships Between Vegetation and Rainfall Using Maximum Value Composite AVHRR-NDVI Data". Turkish Journal of Botanic (27), 93-101, 2003.

KARABULUT, M., "NOAA AVHRR Verilerini Kullanarak Türkiye'de Bitki Örtüsünün İzlenmesi ve İncelenmesi", Coğrafi Bilimler Dergisi, 4(1), 29-42, 2006.

KAWABATA, A., ICHİİ, K., & YAMAGUCHİ, Y. "Global monitoring of interannual changes in vegetation activities using NDVI and its relationships to temperature and precipitation", International Journal of Remote Sensing , 22 (7), 1377-1382, 2001.

KETİN, İ., "Güneydoğu Anadolu'nun Kambrien Teşekkülleri ve Bunların Doğu İran Kambrieni İle Mukayesesi", MTA Dergisi, Sayı: 66, 75-87, 1966.

MAO, D., WANG, Z., LUO, L., & REN, C., "Integrating AVHRR and MODIS data to monitor NDVI changes and their relationship with climatic parameters in Northeast China", Internatıonal Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation, 1, 528, 2011.

MARDİN VALİLİĞİ "Mardin İli Çevre Durum Raporu", *Mardin Valiliği Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü*, Mardin, 34-35, 2011.

REVADEKAR, J. V., TİWARİ, J. K., & KUMAR, K. R., Impact of climate variability on NDVI over the Indian region during 1981-2010. International Journal of Remote Sensing , 33 (22), 7132-7150, 2012.

SARAÇOĞLU, H., "Bitki Örtüsü, Akarsular ve Göller", Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 52, 1990.

SÖZER, A. N., "Güneydoğu Anadolu'nun Doğal Çevre Şartlarına Coğrafî Bir Bakış", Ege Coğrafya Dergisi, Sayı: 2, 8-30, İzmir, 1984.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 495-521, ANKARA-TURKEY

TARSÛSÎ'NİN "ENMÛZECU'L-ULÛM"UNDA TEFSİR*

*Mehmet ÇİÇEK***

ÖZET

Osmanlı döneminde üretilen tefsir alanına dair eserlerin sadece tefsir kitaplarında değil, farklı alanlara dair üretilen eserlerde de ele alındığını görmekteyiz. Bunlardan biri de muhtelif ilimlerden örneklerin genellikle problem veya problemler merkezinde anlatıldığı "Enmûzecu'l-Ulûm" adlı eserlerdir. Bu eserlerden bir tanesi de Osmanlı döneminde yaşayan Muhammed b. Ahmed et-Tarsûsî'nin "*Enmûzecu'l-Ulûm li Erbâbi'l-Fuhûm*" adlı çalışmasıdır. Söz konusu çalışmada incelenen iki meseleyi bu makalede ele aldık.

Ele alınan meselelerin ilki, tefsirin kâideleri hakkındadır. Bu konu Molla Fenârî'nin "*Aynu'l-A'yan*" adlı Fatiha suresi tefsirindeki bilgiler ışığında ele alınmıştır. Buna göre Tefsir ilminin kâidelerinin birkaç taneyle sınırlı olduğunu belirten Molla Fenârî, bu kâidelerin neler olduğunu eserinde zikretmemektedir. Müellifimiz Tarsusi, eserinin tefsir bölümünde ilk olarak bu kâideleri tespit etmeye çalışmıştır. Bununla birlikte kâidelerin istisnalarının olabileceğini de bu kâidelerin sonuna bir uyarı olarak eklemiştir.

Tarsûsî'nin incelediği ikinci konu, ayet tefsiridir. Cumua suresinin dokuzuncu ayetini ele alan müellif, söz konusu ayeti on beş farklı başlık altında incelemiştir. Başlıklara bakıldığında her bir başlığın, bir ilim dalına karşılık geldiği görülmektedir. Lafzî ilimlerden manaya doğru bir sıralamanın dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Buna göre ele alınan başlıklar şunlardır: Lügat (dil), Vaz', İştikâk, Sarf, Nahiv, Meânî, Beyân, Bedî', Arûz ve Kâfiye, Mantık, Âdâbu'l-Bahs, Kelâm, İsnâd, Usûl-ı Fıkıh, Tecvîd. Sonuç olarak müfessirin bu tasnifinin her ne kadar dillendirmese de örnek bir ayet tefsiri denemesi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarsûsî, Enmûzec, Tefsir, Kâide, Osmanlı

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir, El-mek: mehmet.cicek@deu.edu.tr

TAFSEER IN TARSUSI'S *ANMUZAJ AL-ULUM*

ABSTRACT

In the Ottoman period, not only in Tafseer works but also in the books related to other disciplines used to include Quran commentaries. One type of these works was *Anmuzaj al-Ulum,* literally means *Samples of Disciplines.* In this article, I have examined two subjects related to Tafseer in *Anmuzaj al-Ulum li Arbab al-Fuhum*of Muhammad b. Ahmad al-Tarsusi who lived in the Ottoman period.

The first subject is the analysis of the principles ofTafseerdiscipline which were given in the chapter of the commentary of *Sura al-Fatiha* in MollaFanari's*Ayn al-A'yan.* While Fanari was stating a few principles and not explaining them exactly, Tarsusi tried to establish these principles in the Tafseer chapter of his work.

The second subject Tarsusi dealt with is the *Tafseer of Ayat.* As an example, he takes the 9th verse of *Sura al-Cumua* and analyzes it under the fifteen titles, namely, lexicon, *Wadh'*, etymology, morphology, grammar, semantics, statement, *ilm al-bedi'*, prosody and rhyme, logic, principles of discussion *(adab al-bahs)*, Speech, reference, principles of jurisprudence (*Usul al-fiqh*), and *Tajweed.*Considering these titles, it is obvious that each title corresponds to a branch of disciplines and they line up from the literal to incorporeal. As the conclusion, I claim that even if Tarsusidoes not call his work as Tafseer of Ayat, his categorization is a sample of *Anmuzaj al-Ulum.*

Key Words: Tarsusi, Anmuzej, Tafseer, Princible, Ottoman Period

1. Giriş

Kur'ân merkezinde oluşan Tefsir literatürünün, İslâm düşüncesinin önemli bir yekûnunu oluşturduğu açıktır. 1400 senelik birikimi ihtiva eden bu literatür, farklı başlıklar altında ele alınabilir. Bunlardan bir tanesi de XIV-XX. Yüzyıllar arasındaki birikime işaret eden Osmanlı Tefsir Düşüncesidir. Zaman dilimi açısından 600 senelik bir dönemi içermesine rağmen Osmanlı Tefsir Düşüncesinin hakkıyla ele alındığını söylemekten uzağız. Kaynaklara baktığımızda bu birikimin, kendisini sadece Tefsire ait eserlerde ortaya koymadığı görülmektedir. Tefsir için yazılmış eserler dışında Tefsire dair bölümler ihtiva eden çalışmaların da olduğunu görürüz.[1] İşte bu literatürden biri de "Enmûzec" türü çalışmalardır. Örnekler, numûneler olarak ifade edilebilecek olan enmûzec, muhtelif ilimler hakkında özellikle güncel tartışmaların ele alındığı eserlerdir.[2] Bu tür eserlerde, farklı ilimlere dair bilgiler ansiklopedik mahiyette verilmemekte, aksine muhtelif ilimlere dair bir veya bir kaç mesâilin ele alındığı bir muhtevayı içermektedir. Bu eserler, ilimlerin canlılığının da bir göstergesi olan ve güncel problemlere de ışık tutan bir yapıyı bünyesinde taşımaktadır. İşte biz bu makalede Tarsûsî'ye ait "*Enmûzecu'l-Ulûm li Erbâbi'l-Fuhûm*" adlı çalışmanın Tefsir bölümünü ele alacağız. İlk olarak müfessirimizin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilecektir. Devamında söz konusu eserin Tefsir bölümünde ele alınan iki mesele incelenecektir. İlk mesele, Tefsir ilminin kâidelerine yönelik verilen bilgilerdir. İkincisi, Cumua sûresi 9. Ayetinin

[1] Tefsire dair bölümler için bkz. Mehmet Çiçek, "Osmanlı Tefsir Literatüründen Bir Örnek: Mehmet Şah Fenârî'nin Şerhu'l-Manzûme'sinde Tefsir", **Turkish Studies**, VII/4, Kış 2012; s. 1231-1233.
[2] Bkz. Mehmet Çiçek, "agm", **Turkish Studies**, s. 1231.

tefsiridir. Örnek bir tefsir çalışması mahiyetinde olan bu kısım genel olarak sunulacak ve değerlendirilecektir. Bu ön bilgiler ışığında konumuza başlayabiliriz.

2. Tarsûsî'nin Hayatı

Tam adı Muhammed b. Ahmed b. Muhammed et-Tarsûsî el-Hanefî'dir. Bazı eserlerde Tarsûsî nisbesi "Tarasûsî" şeklindedir.[3] Tarsus'ta doğmuştur.[4] Tarsus müftüsü olan babasından ilim tahsil etmiştir. Ayrıca Osmanlı tarihinin önemli simalarından biri olan Vanî Mehmed Efendi'nin (1096/1685) derslerine katılarak icazet almıştır.[5] Güçlü bir hadis eğitimi de alan Tarsûsî, *Buhârî*'yi Muhaddis Ali el-Kâmilî'den (1131/1719), *Câmiu's-Sağîr*'i Ahmed b. Muhammed el-Kuşâşî'den (1071/1661) okumuştur.[6] Ebu Said Hâdimî'nin babası Kara Hacı adıyla meşhur Mustafa Efendi, (1147/1734) Tarsûsî'nin öğrencilerindendir.[7] Nitekim Mustafa Efendi'nin icâzetnamesinde medrese ilimlerini, Tarsûsî'den aldığı kayıtlıdır.[8] Ayrıca diğer bir icâzetnamede Tarsûsî'den hadis icâzeti aldığı ve okuttuğu[9] bildirilmektedir. Tarsûsî, babasının vefatı akabinde Tarsus müftülüğüne tayin edilmiştir.

Tekmiletü'ş-Şakâik sahibi Fındıklılı İsmet Efendi ve Bursalı Mehmed Tahir Efendi, "müftî" adıyla meşhur Tarsûsî Muhammed Efendi'nin seçkin ulemadan biri olduğunu nakleder.[10] Tarsus'ta vefat ettiği noktasında görüş birliği varsa da vefat tarihi tartışmalıdır. Bir kısım ulemâ, vefat tarihinin 1117/1705-1706 olduğunu söylerken[11] diğer bir kısmı 1145/1732-1733 tarihini vefat tarihi olarak bildirmektedir.[12] Ölüm tarihiyle ilgili Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisinde "Tarsûsî Mehmed Efendi" maddesini yazan Abdullah Kahraman, Kıssatu Yusuf adlı eserinin müellif nüshasının 1143/1730 ve istinsah ettiği bazı eserlerin de 1117 tarihinden sonra yazılmasından hareketle ikinci tarihin daha doğru olduğunu belirtir.[13] Nitekim ilgili maddede vefat tarihi 1145/1732 olarak verilmektedir.

3. Tarsûsî'nin Eserleri

Eserleri üzerinden bir değerlendirme yaptığımızda bile Tarsûsî'nin, oldukça geniş bir bilgi donanımına sahip bir âlim olduğunu söyleyebiliriz. Eserlerinin büyük bir bölümü yazma olan müellifimizin (bildiğimiz kadarıyla) sadece iki eseri matbudur. Eserlerin büyük bir bölümü Arapça olan Tarsûsî'nin Türkçe yazdığı bazı eserleri de mevcuttur. Tarsûsî'nin çalışmalarıyla ilgili tespit edebildiğimiz eserler şunlardır.

---

[3] Ekmeleddin İhsanoğlu (editör); **Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi**, I, 368; IRCICA, İstanbul, 1997.
[4] Fındıklılı İsmet Efendi, **Tekmilâtu'ş-Şakâik**, haz. Abdülkadir Özcan, Çağrı Yayınları, İstanbul 1989; V, 63.
[5] Yaşar Sarıkaya, **Merkez İle Taşra Arasında Bir Osmanlı Alimi Ebu Said el-Hâdimî**, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2008; s. 35'den naklen bkz. Süleymaniye Kütüphanesi, Reşid Efendi 1017; İcâzetnâme, v. 298.
[6] Reşid Efendi 1017; İcâzetnâme, v. 298.
[7] Yaşar Sarıkaya, **Merkez İle Taşra Arasında Bir Osmanlı Âlimi Ebu Said el-Hâdimî**, s. 34-36.
[8] Konya Koyunoğlu Kütüphanesi, İcâzetnâme, 14296.
[9] Yaşar Sarıkaya, **Merkez İle Taşra Arasında Bir Osmanlı Alimi Ebu Said el-Hâdimî**, s. 36;den naklen bkz. Süleymaniye Kütüphanesi, Reşid Efendi 1017; İcâzetnâme, v. 242b-243a; 297a-297b.
[10] Fındıklılı İsmet Efendi, **Tekmilâtu'ş-Şakâik**, V, 63; Bursalı Mehmed Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, I, 348.
[11] Veliyyüddin Carullah Efendi, Keşfu'z-Zunûn'un müellif nüshasında "*Mirkatu'l-Vusûl fi İlmi'l-Usûl*" maddesinin karşısına Tarsûsî'nin vefat tarihinin 1117 olduğunu eklemiştir. Hacı Halife, **Keşfu'z-Zunûn**, II, 1657. Ayrıca bkz. ZirikliHayreddin, (1396/1976), **el-A'lâm: Kâmûsu Terâcimi li-Eşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ,** I-VIII, 7. Baskı, Dârü'l-İlm li'l-Melayin, Beyrut, 1986; VI, 12; Ömer Rıza Kahhale, **Mucemu'l-Müellifîn**, III, 102; Bağdatlı İsmail Paşa, (1338/1920), **Hediyyetü'l-Arifîn Esmâi'l-Müellifîn ve Âsârü'l-Musannefîn,** 2. Cilt,Trc. Kilisli Rifat Bilge; Tashih: İbnülemin Mahmûd Kemal İnal, Avni Aktuç, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 1955; II, 309. Veliyyüddin Carullah Efendi, Keşfu'z-Zunûn'un müellif nüshasında "*Mirkatu'l-Vusûl fi İlmi'l-Usûl*" maddesinin karşısına Tarsûsî'nin vefat tarihinin 1117 olduğunu eklemiştir.
[12] Fındıklılı İsmet Efendi, **Tekmilâtu'ş-Şakâik**, V, 63; Bursalı Mehmed Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, I, 348.
[13] Abdullah Kahraman, "Tarsûsî Mehmed Efendi" **DİA**, İstanbul, 2011; XL, 115.

3.1. Hâşiye alâ Mir'âti'l-Usûl[14]

Eser, Osmanlı son döneminde İstanbul'da (Âsitane) farklı yayınevleri tarafından 5 defa basılmıştır. İlki 1267/1851 yılında Matbaa-i Amire tarafından 259 sayfa olarak basılmıştır.[15] İkinci ve üçüncüsü, Bosnalı Hacı Muharrem matbaası tarafından 1289/1872-1873[16] ve 1304/1886-1887[17] yıllarında tab edilen 232 sayfalık eserdir. Dördüncüsü Sahafiye-i Osmaniyye Matbaası[18] tarafından 1309/1891-1892 senesinde 232 sayfa basılan nüshadır. Beşincisi Matbaa-i Osmaniyye tarafından 1317/1899-1900 senesinde 92 sayfa olarak basılmıştır.

3.2. Enmûzecü'l-Ulûm li-Erbâbi'l-Fuhûm[19]

İleride üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır.

3.3. Hâşiye alâ Envâri't-Tenzîl ve Esrâri't-Te'vil[20]
3.4. Hâşiye alâ Sûreti'l-Ankebût ilâ Fussilet[21]
3.5. Hâşiye alâ Tefsiri Sûreti Yâsîn[22]
3.6. Hâşiye alâ Tefsiri's-Suveri'l-Kur'âniyye[23]
3.7. Tefsir-u Sûreti Lokmân[24]
3.8. Netâyicü'l-Efkâr fi Tefsiri's-Suveri's-Selâs: el-Fatiha ve'l-Asr, ve'l-Kevser.[25]
3.9. Hâşiye alâ Risâleti İsbâti'l-Vâcib[26]
3.10. Hâşiye ala Şerhi Âdâbı Taşköprizâde[27]
3.11. Hâşiye ala Şerhi Hikmeti'l-Ayn[28]
3.12. Miftâh li-Hulâsati'l-Miftâh mine'l-Me'ânî[29]
3.13. Hâşiye ale'l-Hâşiyeti'l-Lâriye alâ Şerhi'l-Hidâye[30]
3.14. Hâşiye alâ Hâşiye Kul Ahmed li'l-Fenârî[31]

---

[14] Beyazıt Devlet Kütüphanesi Veliyyüddin Efendi, 932; Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 499; Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih 1298;1299; Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa 297; Süleymaniye Kütüphanesi, Laleli, 729; Süleymaniye Kütüphanesi, Servili, 62; 63; Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar, 881; Atıf Efendi Kütüphanesi Atıf Efendi, 689; Murad Molla Kütüphanesi, Murad Molla, 659; Adana İl Halk kütüphanesi, 742.

[15] Bkz. Süleymaniye Kütüphanesi, Kadızâde Burhan, 141; Süleymaniye Kütüphanesi, Pertevniyal 239; Süleymaniye Kütüphanesi, Tırnovalı 540; Atıf Efendi Kütüphanesi, Atıf Efendi Eki 1930; Ragıp Paşa Kütüphanesi, Ragıp Paşa 397; Millet Kütüphanesi, Ali Emîrî Arabî 516.

[16] Süleymaniye Kütüphanesi, İzmirli İsmail Hakkı, 468; Süleymaniye Kütüphanesi, Tırnovalı 541.

[17] Millet Kütüphanesi, Ali Emîrî Arabî 515.

[18] Atıf Efendi Kütüphanesi, Atıf Efendi Eki 1460; Süleymaniye Kütüphanesi, Yozgat 505.

[19] Süleymaniye Kütüphanesi, Bağdatlı Vehbi 2006; Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 2958; Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih 5320; Süleymaniye Kütüphanesi, Giresun yazmalar, 128; Süleymaniye Kütüphanesi, H. Hüsnü Paşa, 768; Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa, 1039; Süleymaniye Kütüphanesi, M. Arif/M. Murad, 203; Ragıp Paşa Kütüphanesi, 1073; Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Arabi, 4183; Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi, Raşid Efendi, 417; Milli Kütüphane, 1445; Diyarbakır Halk Kütüphanesi, 1662; Adana il Halk Kütüphanesi, 140.

[20] Süleymaniye Kütüphanesi, Servili, 21; Süleymaniye Kütüphanesi, Hekimoğlu, 91; Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 3714; Adana İl Halk Kütüphanesi, 428; 629.

[21] Adana İl Halk Kütüphanesi, 1001.

[22] Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 3699; Adana İl Halk Kütüphanesi, 597; 631; 1058.

[23] Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 3699; Adana İl Halk Kütüphanesi, 306.

[24] Zirikli, el-A'lâm, VI, 12.

[25] Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 3714.

[26] Süleymaniye Kütüphanesi, Bağdatlı Vehbi 2032; Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa, 508; 656; Süleymaniye Kütüphanesi, Reisu'l-Küttab, 1172; Köprülü Kütüphanesi, Mehmet Asım Bey, 201;Burdur il halk Kütüphanesi, 730/5.

[27] Süleymaniye Kütüphanesi, Carullah 1845; 1863; Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar, 4165/1; 4165/4; Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih 4731; Amasya il Halk Kütüphanesi, 1190.

[28] Adana İl Halk Kütüphanesi, 189.

[29] Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 3714; Süleymaniye Kütüphanesi, Kasidecizâde 736; Edirne Selimiye Kütüphanesi, 1802; Adana İl Halk Kütüphanesi, 116.

[30] Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa, 1039; Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, 1919;Milli Kütüphane, 1579.

3.15. Hâşiyetün alâ Hâşiyeti Mirzacân[32]
3.16. Risâletün fi Hüsni'l-Fiil ve Kubhihi[33]
3.17. Risâletün fi Ta'dîlü'l-Akvâl fi Meseleti Halki'l-A'mâl[34]
3.18. Tevzîhu'l-Muğlaqât[35]
3.19. İzhâr[36]
3.20. Hâşiye alâ Şerhi Fıkhi'l-Keydânî[37]
3.21. Kıssa-i Sâlih Peygamber[38] (Türkçe)
3.22. Kıssa-i Yûsuf[39](Türkçe)
3.23. Mecmûatü'l-Mevâiz[40]
3.24. Mecmûa-i Mevâiz[41](Türkçe)
3.25. Kitâbü'l-Havâiz ve'n-Nifâs[42]
3.26. Mu'cizâtü'l-Mustafa[43]
3.27. Şerhu Hadisi "FeYuhşerûne min Kubûrihim"[44]
3.28. Şerhu Hadisi "Elhamduli'llâhi'llezî Caale'l-İbâdete Miftâhen"[45]
3.29. Şerhu Hadisi "Hayru'l-Hadisi Kitâbullah"[46]
3.30. Şerhu Hadisi "İnnallâhe Halaka Ademe alâ Sûreti'r-Rahmân"[47]
3.31. Şerhu Hadisi "Kıvâmi'd-Din ve İmâdi'ş-Şerîa ale'n-Nasîha"[48]
3.32. Şerhu Hadisi "Seteftariku Ümmetî alâ İsnâ ve Seb'îne Fırka"[49]
3.33. Şerhu Hadisi Ümmi Zer[50]
3.34. Zâhiretü'l-Mutezevvicîn[51]
3.35. Kifâyetü'l-Matûrât fi'l-Ameli bi Rub'il-Mukantarât[52]
3.36. Risale fi'l-Amel bi Rubi'l-Mukantarât[53]

4. Tarsûsî'nin "*Enmûzecu'l-Ulûm Li Erbâbi'l-Fuhûm*" Adlı Eseri

Eserin farklı kütüphanelerde yazmaları bulunmaktadır. Ayrıca Bursalı Mehmet Tahir Efendi, "*Enmûzecu'l-Ulûm li Erbâbi'l-Fuhûm*" adlı eserin, 1275/1858-1859 yılında 126 sayfa

[31] Süleymaniye Kütüphanesi, Laleli 2618; Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar, 2049; Hacı Selim Ağa Kütüphanesi Hacı Selim Ağa, 688; Antalya Tekeli İlçe Halk Kütüphanesi, 788.
[32] Bağdat vakıflar Kütüphanesi, 5224/4; Beyrut Amerika Üniversitesi kütüphanesi, 47. Bkz. Abdullah Muhammed el-Habeşî, **Câmiu'ş-Şurûh ve'l-Havâşî**, I, 349.
[33] Süleymaniye Kütüphanesi, Reşid Efendi, 1017.
[34] Süleymaniye Kütüphanesi, Reşid Efendi, 1017; Burdur İl Halk Kütüphanesi, 730/6.
[35] Süleymaniye Kütüphanesi, Reşid Efendi, 1017; Adana İl Halk Kütüphanesi, 630; Burdur İl Halk Kütüphanesi, 730/8.
[36] Konya Akşehir İlçe Kütüphanesi, 472.
[37] Adana İl Halk Kütüphanesi,981, 986, 1062.
[38] Adana İl Halk Kütüphanesi, 892.
[39] Adana İl Halk Kütüphanesi, 630.
[40] Adana İl Halk Kütüphanesi, 579.
[41] Adana İl Halk Kütüphanesi, 895; 1059.
[42] Adana İl Halk Kütüphanesi, 218.
[43] Adana İl Halk Kütüphanesi, 428; 953.
[44] Adana İl Halk Kütüphanesi, 151.
[45] Adana İl Halk Kütüphanesi, 140.
[46] Adana İl Halk Kütüphanesi, 151.
[47] Adana İl Halk Kütüphanesi, 140.
[48] Adana İl Halk Kütüphanesi, 218.
[49] Adana İl Halk Kütüphanesi, 46; 81; 218; 365; 827.
[50] Adana İl Halk Kütüphanesi, 963.
[51] Adana İl Halk Kütüphanesi, 896.
[52] Methafu'l-Irâkî, 11220/15; Manisa İl Halk Kütüphanesi, 6587/5; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 904/3. Bkz. Ekmeleddin İhsanoğlu (editör); **Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi**, I, 368-369.
[53] Methafu'l-Irâkî, 11220/3. Bkz. Ekmeleddin İhsanoğlu (editör); **Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi**, I, 369.

olarak basıldığını bize bildirmektedir.[54] Nitekim matbu nüshalar, Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Arabî bölümünde 2557, 3382 ve 4182 numaralarda bulunmaktadır. Fakat biz çalışmamızı yaparken matbu nüshaya ulaşamadığımızdan, matbu nüsha dışındaki bir yazmadan yararlandık. İlgili yazma, Princeton Üniversitesi Dijital kütüphanesinde bulunan ve internet ortamında ulaşılabilen bir nüshadır.[55] Eser, Princeton Üniversitesi Kütüphanesi, Nadir Kitaplar ve Özel Koleksiyonlar, Yazmalar Bölümü, İslâmî Yazmalar Garrett no. 515H'de "*Kitāb Unmūdhaj al-'ulūm*" adıyla kayıtlıdır. Toplam 180 varaktan oluşan yazmanın içinde sadece "Enmûzec" bulunmamakta; eser, farklı risaleleri de içermektedir. "Enmûzec", söz konusu yazmanın 2b-75b varakları arasında bulunmaktadır. Eserin müellifi olarak [Muḥammad ibn Aḥmad] al-Ṭarsūsī [al-Balawī] (d. 1163 or 4) kaydı geçmektedir. Ancak eserin müellifinin nisbesi olarak kullanılan "el-Belevî" kaydı yanlıştır. Zira Tarsûsî'nin böyle bir nisbesi yoktur. Öyle zannediyoruz ki Tarsûsî; "Enmûzec" sahibi ve nisbesi "Belevî" olan Muhammed b. Ahmed b. Âmir el-Belevî es-Sâlimî et-Tartûşî (559/1164)'yle karıştırılmıştır.[56] Eserin ferağ kaydı yoksa da müellife nispeti konusunda bir tartışma yoktur. Nitekim eserin girişinde müellif şöyle nitelenmektedir:

"هذا كتاب أنموذج العلوم لعلامة عصره وفريد دهره مفتي الثقلين الطرسوسي قدس سره".

4.1. Genel Muhtevası:

75 varaktan oluşan Tarsusi'nin "*Enmûzecu'l-Ulûm li Erbabi'l-Fuhum*" adlı çalışmasının, 24 farklı ilim hakkında bilgi verdiği kaynaklarda[57] geçmektedir. Fakat bu 24 ilim arasında zikredilen Arûz ve Kâfiye ilimleri başlık olarak eserde geçmemektedir. Dolayısıyla eserin 22 başlıktan oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu ilimler sırasıyla şunlardır:

"İlmu'l-Luga;[58] İlmu'l-Vaz'[59]; İlmu'l-İştikâk[60], İlmu's-Sarf[61], İlmu'n-Nahv[62]; ilmu'l-Meânî[63]; İlmu'l-Beyân[64]; İlmu'l-Bedî'[65]; ilmu'l-Mantık[66]; İlmu Âdâbi'l-Bahs[67]; İlmu'l-Kelâm[68]; İlmu İsnâdi'l-Hadîs (Usûl-u Hadis)[69]; İlmu Usûli'l-Fıkh[70]; İlmu't-Tefsir[71]; İlmu't-Tecvîd[72]; İlmu'l-Hadîs[73]; İlmu'l-Fıkh[74]; İlmu'l-Ferâiz[75]; İlmu'l-Ahlâk (Tasavvuf)[76]; İlmu't-Teşrîh (Ebdân)[77]; İlmu't-Tıb[78]; İlmu'l-Hisâb[79]."

[54] Bursalı Mehmed Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, I, 348.
[55] http://pudl.princeton.edu/objects/wp988j87g
[56] Bkz. Zirikli, **el-A'lâm**, V, 318.
[57] Fındıklılı İsmet Efendi, **Tekmilâtu'ş-Şakâik**, V, 64; Bursalı Mehmed Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, I, 348. Ayrıca bkz. Ragıp Paşa Kütüphanesi, 1073.
[58] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 2b.
[59] Tarsûsî, **age,** 4b.
[60] Tarsûsî, **age,** 5b.
[61] Tarsûsî, **age,** 8b.
[62] Tarsûsî, **age,** 11a.
[63] Tarsûsî, **age,** 16b.
[64] Tarsûsî, **age,** 19b.
[65] Tarsûsî, **age,** 22b.
[66] Tarsûsî, **age,** 23a.
[67] Tarsûsî, **age,** 27a.
[68] Tarsûsî, **age,** 28a.
[69] Tarsûsî, **age,** 43b.
[70] Tarsûsî, **age,** 46a.
[71] Tarsûsî, **age,** 51a.
[72] Tarsûsî, **age,** 59b.
[73] Tarsûsî, **age,** 61a.
[74] Tarsûsî, **age,** 65b.
[75] Tarsûsî, **age,** 68a.
[76] Tarsûsî, **age,** 69a.
[77] Tarsûsî, **age,** 70a.
[78] Tarsûsî, **age,** 72b.

Eserde öncelikle bu ilimlerin tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Tanımdan sonra "mukaddime" başlığı altında bir takım bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler, meselelere giriş, hazırlık mahiyetindedir. Devamında "mesele" veya "fasıl" gibi başlıklarla konulara giriş yapılmakta ve gerekli görülen açıklamalar aktarılmaktadır. Bölümlerde yer yer "tenbih" başlıklarının kullanıldığı da görülmektedir. Bazı bölümlerin sonuna "hâtime" kısımları da eklenmiştir.

4.2. Tefsir bölümü

Bizim ele alacağımız tefsir bölümü, ilgili yazmanın 51a-59b varakları arasındadır. Tefsir bölümü, diğer bölümlerde olduğu gibi tanımla başlamaktadır. Tanımın devamında "mukaddime" yer almaktadır. Akabinde meseleyle bağlantılı "kâide" başlığı altında kâideler eklenmektedir. Cumua suresi 9. Ayetin tefsirinin yapıldığı bölüm ise sistematik olarak ele alınmıştır. Her bir alt başlık, "**أما من جهة**" (… yönüne gelince) şeklinde bir kullanımla başlamaktadır.

5. Tefsir ilminin kâideleri

Tefsirle ilgili iki konuyu ele alan Tarsûsî'nin, öncelikle tefsir ilminin kâidelerini ele aldığını görmekteyiz. Her ne kadar bütün bölümlere o ilmin tanımıyla başlaması genel özelliği olsa da ele alacağımız meseleyle bağlantılı olması açısından Tefsir ilminin tanımına dikkat çekmeliyiz. Buna göre Tefsir İlmi, şöyle tanımlanmaktadır:

علم التفسير معرفة أحوال كلام الله تعالى من حيث القرآنية ومن حيث دلالته على ما يعلم أو يظن أنه مرادالله تعالى بقدر الطاقة الإنسانية.

Tefsir ilmi: Kur'ân olması ve insanın gücü ölçüsünde Allah'ın muradına bilgi veya zanla delalet etmesi haysiyetiyle Allah kelâmının hallerini bilmektir. (marifet)[80]

Tarsûsî, mukaddimesinde söz konusu tanımı, Molla Fenârî'nin *Aynu'l-A'yân* adlı çalışmasından birebir nakletmektedir. Nitekim devamında Molla Fenârî'nin eserinde tefsirin kâidelerine yönelik dikkat çektiği noktayı da aktarır. Buna göre Molla Fenârî,Tefsir ilminin sınırlı birkaç yer hariç kâidelerinin olmadığını belirtir. Nitekim sınırlı olduğu söylenen bu birkaç kâideyle ilgili Molla Fenârî'nin eserinde net bilgilerin olmadığını da görmekteyiz. Bununla birlikte Molla Fenârî, küllî kâideler yerine küllî hükümler başlığı altında Vahiy, İnzâl, Tevâtür, İ'câz, Yedi Harf ve Yedi Kıraat maddelerini ele almaktadır.[81] Tarsûsî, küllî kâidelerin zikredilmemesinden hareketle önceki çalışmalarda geçmeyen bir bilgiyi, yani tefsirin kâidelerini burada zikredeceğini söyler. Buna göre Tarsûsî'nin tespit ettiği kâideler yedi maddedir. Şimdi sırasıyla bu kâideleri ele alalım.

1. Muzâfun ileyh konumunda olması hariç, zamirde asıl olan en yakın isme gitmedir. Buna örnek olarak "وكذلك جعلنا لكل نبي عدوا شياطين الانس والجن يوحي بعضهم الى بعض"[82](*Böylece biz her nebiye insan ve cin şeytanlarını düşman kıldık. Birbirlerine fısıldarlar*…) ayetini verir. Kâide üzerinden değerlendirdiğimizde "بعضهم"daki "هم" zamirinin en yakın konumda olan insan ve cinlere dönmesi gerekir. Fakat kâidede de belirtildiği üzere en yakın isimlerin, muzâfun ileyh konumunda olmasının bunu engellediği görülür. Dolayısıyla muzâf konumunda olan "شياطين" kelimesine döndürülmesi gerekir. Aynı şekilde "وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها"[83] (*Eğer Allah'ın nimetini saysanız, sayamazsınız*) ayetinde de zamirin muzâfun ileyhe değil, muzâf'a döndüğü görülür.

[79] Tarsûsî, **age,** 74b.
[80] Molla Fenârî, **Aynu'l-A'yân**, Rıfat Bey Matbaası, İstanbul, 1326; s. 5.
[81] Molla Fenârî, **Aynu'l-A'yân**, s. 43-67.
[82] En'am, 6/112.
[83] Nahl, 16/18.

Zamirlerin birden fazla olması durumunda Tarsûsî, bu zamirlerin sadece bir isme dönmesi gerektiğini belirtir. Buna örnek "لتؤمنوا بالله ورسوله وتعزروه وتوقروه وتسبحوه بكرة وأصيلا"[84] (*Ki Allah'a ve onun resulüne inanasınız, onu destekleyesiniz, ona saygı gösteresiniz, sabah akşam onu tesbih edesiniz*) ayetini verir. Buradaki "O" zamirinin hepsi, Allah ismine döner.

Tarsûsî'ye göre eğer zamiri, şan zamirine ve bunun dışındaki bir şeye hamletme mümkünse şan zamiri dışındaki seçeneğe hamledilir. Mesela "إنه يراكم هو وقبيله"[85] (*O, sizleri görür. O ve kabilesi*…) ayetinde zamiri, şan dışındaki manaya hamledilmiştir.[86]

2. Marife isim, tekrar edilince ilkine; nekra isim, tekrar edilince başkasına döner.[87]
3. Mukayyed'in nefyi, kayıtlı olduğu şeye döner.[88]
4. "أولم ينظروا"[89] (*...bakmadılar mı?*) örneğinde olduğu gibi "vav"; "أفلم يسيروا"[90] (…*gezmediler mi?*) örneğinde "fa"; "أثم اذا ما وقع آمنتم به"[91] (*Azap, başınıza geldikten sonra mı onainanacaksınız?*) örneğinde "sümme"yle atfolunmuş bir cümlede olduğunda İstifhâm hemzesi; a) Ya atıf konumundadır. Hemzenin öne geçmesi, başta olmasından dolayıdır. Ya da b) atıf, istifhâm konumunda olur. Hemze de aslî, istifhâm konumundadır. istifhâmın, hemzeyle atfeden arasına hamledilmesi takdir olunur. Atıf, hemze üzerine olur. İstifhâm ise a) sadece atfedenin manasına ya b) atfedene veya c) atfolunanların hepsine birden olur.
5. Muhtemel, muhkeme hamledilir.[92]
6. İrab'ın men etmesine rağmen mana, bir şeye çağırdığında mananın sıhhati korunur. Selâmeti için irab, tevil olunur. Mesela "إنه على رجعه لقادر يوم تبلى السرائر"[93] (*Allah onu tekrar yaratmaya kadirdir. Gizliliklerin ortaya çıkacağı/hesaba çekileceği gün*) ayetinde manaya göre "يوم" (gün), "رجعه" (dönme) eylemiyle ilişkili olmayı gerektirir. İrap ise sebep ile sonuç arasını ayırmak için bunu engeller. Bu durumda Tarsûsî, buna işaret eden bir fiil'in takdir olunacağını belirtir. Diğer bir örnek "ان الذين كفروا ينادون لمقت الله أكبر من مقتكم أنفسكم إذ تدعون الى الإيمان فتكفرون"[94] (*İnkar edenlere şöyle nidâ edilir: Allah'ın kızması, sizin kendi kendinize kızmanızdan daha büyüktür. Zira siz imana çağrılırdınız da inkar ederdiniz*) ayetidir. Tarsûsî, bu örnekte mananın, "إذ" ile "مقت" ifadelerinin ilişkili olmasını gerektirdiğini, fakat irabın, yukarıdaki örnekte de işaret ettiğimiz üzere sebep ile sonuç arasını ayırmak için bunu men ettiğini belirtir.
7. Cem'in, cemle bir araya gelmesi, ahadların, ahadlardan ayrılması gerekir. Tarsûsî, örnek olarak "...حرمت عليكم أمهاتكم"[95] (*Sizlere ...anneleriniz haram kılındı*) ayetini ve "واستغشوا ثيابهم"[96] (…*örtülerini başlarına çektiler*…) ayetini verir.[97]

---

[84] Fetih, 48/9.
[85] A'raf, 7/27.
[86] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 51a-51b.
[87] Mesela "صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ" (*Bizi doğru yola ilet, Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğun kimselerin yoluna…*) ayetini, marife ismin tekrar edildiğinde ilkine döneceğinin örneği olarak verebiliriz. Nekra ismin, cümlede tekrar kullanılması durumunda ilkinden farklı bir manaya geleceğine dair Rum suresi 54. Ayet örnek olarak verilebilir: "اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ" (*sizi güçsüz yaratan, sonra güçsüzlüğün ardından kuvvet veren ve sonra kuvvetin ardından güçsüzlük ve ihtiyarlık veren Allah'tır.*) Nitekim ayetteki "ضَعْفٍ" ifadesi tekrar edilmiş ilkinde nutfeye, ikincisinde çocukluğa, üçüncüsünde ihtiyarlığa işaret edilmiştir.
[88] Mesela Lokman suresi 6. ayetteki "لَهْوَ الْحَدِيثِ" (*boş söz*) ifadesi "şarkı" olarak mukayyed kılındığında bu mukayyed yorumu kabul etmeyen kişi, şarkı yorumu şeklindeki sınırlamayı da reddetmiş olur.
[89] A'raf, 7/185.
[90] Hacc, 22/46; Ğafir, 40/82; Muhammed, 47/10.
[91] Yunus, 10/51.
[92] Mesela Fetih suresi 10. Ayetteki "يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ" (*Allah'ın eli onların eli üzeredir*) cümlesinde Allah'ın eli ifadesi anlamlardan bir tanesidir. Fakat Şûra suresi 11. Ayetteki "ليس كَمِثْلِهِ شيءٌ" (*Hiçbir şey, onun benzeri değildir*) muhkem mana, Cenab-ı Allah'ın hiçbir şeye benzememesidir. Dolayısıyla ilk ayetteki muhtemel mana, bu muhkem ışığında değerlendirilmelidir.
[93] Tarık, 86/8-9.
[94] Ğafir, 40/10.
[95] Nisa, 4/23.

Tarsûsî, yedi maddeden oluşan kâideleri zikrettikten sonra bir uyarıda (tenbih) bulunur. O da bazen yukarıda zikrettiği kâidelerden ve asıllardan dönmeyi gerektiren durumların olabileceğidir. Yani zikredilen kâideler, son kertede mutlak değildir.[98]

6. Değerlendirme

Değerlendirmemizi iki nokta üzerinden oluşturacağız. İlki bu söylemin, Molla Fenârî'nin görüşlerine ne kadar katkı sağladığı üzerine olacaktır. İkincisi ise tefsir düşüncesi açısından bu kısmı nasıl değerlendirebiliriz, üzerine olacaktır.

Tarsûsî'nin tefsir ilminin kâidelerini tespit etme noktasındaki bu eylemine baktığımızda acaba Molla Fenârî'nin işaret ettiği veya hedeflediği amaca ulaşabilmiş midir? Buna olumlu cevap vermenin zor olduğu kanaatindeyiz. Bunun iki açıdan mümkün olamayacağını söyleyebiliriz.

Birincisi, meselenin tamamen dilsel bir zeminde inşa edilmesidir. Zira Molla Fenârî'de mesele sadece dilsel zeminde ortaya çıkan bir durum değildir. Nitekim O; zahr, batn, had, matla şeklinde farklı anlam katmanlarını dikkate almaktadır. Bu katmanlarda dil, sadece zahr diye ifade ettiğimiz katmana işaret etmektedir. Buradaki farklı anlam katmanları, tefsirin temel zemini olan "dilsel" boyutun göz ardı edilmesi değil, yeterli olmamasına bir işarettir. Belki daha doğru bir ifadeyle kâideleri, metnin anlaşılması noktasında daha derin analizlere, mesela onun batn, had, matla diye ifade ettiği zahirî anlamın dışındaki manaları dikkate almaya çağırmasıdır. Hâlbuki Tarsûsî'nin söyleminin, tefsirin kâidelerini tam olarak ortaya koymayı engelleyen farklı anlam katmanlarına nüfuz edememesi, temel belirleyicidir.

İkinci nokta, Molla Fenârî'nin de işaret ettiği dilin da dâhil olduğu bütün bu anlam katmanlarının, kitabın manasının anlaşılmasında bir mutlaklığa götürebilir mi sorusuna olumlu bir cevap vermemesidir. Nitekim Molla Fenârî'nin tefsir ilmi tanımında kullandığı "insanın gücü ölçüsünde" ifadesi buna işaret eder. Ayrıca tanımda ifade "الإنسان" olmayıp "الإنسانية" şeklindedir. Bu kullanım, küllî bir mefhuma telmihtir. Dolayısıyla kesin bir mananın ortaya çıkamayacağına bir vurgu olarak okunabilir. Hâlbuki kâideden hedeflenen, tefsir eyleminde doğru anlamın ortaya çıkmasında "mihenk taşı" olmasıdır. Molla Fenârî açısından bu, tanımda "معرفة" olarak ifade ettiği tefsirin, küllî kâideden hedeflenen şeyden uzaklaşmayı da içerir. Başka bir ifadeyle marifette var olan bireysel bilmeye veya sûfî diliyle söylersek herkesin kendi makamındaki anlam katmanları üzerinden metni anlamaya çalışmasıdır.

Bütün bu değerlendirmelerimize rağmen Tefsir ilminin kendini "dil" üzerinden oluşturduğu göz ardı edilmemelidir. Tefsir ilminin bu özelliği açısından baktığımızda Tarsûsî'nin çalışmasının kıymetli ve önemli olduğunun altını çizmeliyiz. Zira Tarsûsî'nin kâideleri oluştururken dikkate aldığı dil zemini, tefsir ilminin temel dayanağıdır. Bu çalışma, ayrıca tefsir usûlünün bir kâideler bütünü olduğu şeklindeki yaklaşımın, tarihsel bir örneği olarak da okunabilir.

Bizim için meselenin diğer bir boyutu, özellikle tefsir düşüncesinde ortaya çıkan bir meselenin, devamlılığı ve dönüşümü açısından güzel bir örneği ihtiva etmesidir. Nitekim Molla Fenârî'den yaklaşık 250 sene sonra Tarsûsî'nin meseleye bir pencere açması, bir yönüyle tefsir tarihi çalışmalarının önemine de işaret eder.

7. Cumua suresi 9. Ayetin tefsiri

Tarsûsî'nin Cumua sûresi 9. Ayetini farklı cihetlerden ele aldığı görülmektedir. Bunlar; Lügat (dil), Vaz', İştikâk, Sarf, Nahiv, Meânî, Beyân, Bedî', Arûz ve Kâfiye, Mantık, Âdâbu'l-

[96] Nuh, 7/71.
[97] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 51b-52a.
[98] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 52a.

Bahs, Kelâm, İsnâd, Usûl-ı Fıkıh, Tecvîd. Şimdi sırasıyla bu başlıklar altında incelenen konuları genel olarak aktaralım.

7.1. Lügat

Dilde iman'ın, tasdik etme anlamında kullanıldığını belirten Tarsûsî; nidânın, sesin yükseltilmesi ve ortaya çıkması manasına geldiğini belirtir. Salât, önceden dua anlamında olmakla birlikte sonradan namaz ibadetinin adı olmuştur. Sa'y ifadesi, koşmaksızın hızlıca yürümek manasındadır. İlim kelimesi, zât veya nispet olarak bir şeyin idrâk edilmesidir. Her kelimenin anlamını ortaya koyan Tarsûsî'nin, Allah ismi söz konusu olduğunda manasını; mukaddes, mübarek ve müteâl olan zâtının en iyi bildiğini söyler. Harflerin manası hakkında da bilgi veren Tarsûsî, "إن" ifadesinin "كان"nin başına geldiğinde gelecekte ortaya çıkacak olan şarta işaret ettiğini nakleder. "آمنوا"deki vav'ın cemî müzekker zamiri olduğunu belirtir. Kufe ve Basra dil ekollerinin yaklaşımlarına yönelik açıklamalarda da bulunur. Mesela "إذا" ifadesinin Kûfelilere göre vakit ve şart anlamında müşterek olduğunu; Basralılara göre ise vakit anlamında olmakla birlikte şart manasını da içerebileceğini aktarır. Aynı şekilde "إذا"nın "كلما" gibi devamlılık anlamına gelebileceğini aktarır. "للصلاة" ifadesindeki mecrur lâm'ın sebeplilik (talîl); "الجمعة" deki elif lâm'ın ise tarif manasına geldiğini belirtir.[99]

7.2. Vaz'

Tarsûsî, Vaz' başlığı altında lafızları müfred ve mürekkep diye ikiye ayırmaktadır. O, ilk olarak müfred lafızların vaz'ını ele almaya çalışır. Mesela "يا" ifadesinin nidâ edilenlerle sınırlı belli bir gurubu içermesi sebebiyle cüzî nidâ olarak vaz' edildiğini belirtir. Burada vaz' âmmdır. Fakat vaz' olunan hâstır. Tarsûsî, bu tür vaz'la ilgili söylenilen ve bunun cüzî kullanımının şart olduğu söyleminin reddedildiğini belirtir. Diğer bir görüşe göre de "يا", "ادعوا" anlamında isim fiildir. Buradaki "يا"nın vaz'ının da bunun vaz'ı gibi olduğunun belirtildiğini ekler.[100] Dikkat edilirse Tarsûsî'nin bu bölümde sadece vaz'la ilgili farklı görüşleri aktarmakla kalmayıp onlar arasında tercihte bulunduğu da görülmektedir.

Yine Tarsûsî, "أي" ifadesinin müphem bir isim olduğunu belirtir. Bu ifadenin nidâ ile hedefleneni ortaya çıkarmakla vuzûha kavuştuğunu ve bunun vaz'ının, nekranın vaz'ı gibi olduğunu ekler. Tarsûsî, Ahfeş'e (215/830) göre bu kelimenin, "مَنْ" manasında ism-i mevsûl olduğunu aktarır. "الذين آمنوا" ise mahzûf mübtedânın haberidir. Bunun takdiri de " يا من ها هم الذين آمنوا" şeklindedir. O, "ها"nın cumhûrun görüşüne göre nidâyı güçlendirmek ve nidâyla ilişkili cüzî bir tenbih için vaz' edildiğini belirtir. Bütün "من" ifadelerinin vaz'ının şahsî olduğunu ekler.[101]

Tarsûsî, "آمنوا" ifadesinde iki vaz'ın olduğunu söyler. İlki, hem vaz'ın hem de vaz' olunanın âmm olması üzerinden tasdik etme anlamındadır. İkincisi, eylemin geçmiş zamanda fâiline nispet için vaz' olunması anlamında mâzî sîgasıyla vaz'ıdır. Tarsûsî, ilk vaz'ın şahsî, ikincisinin nevî olduğunu ekler.[102] Devamında birkaç kelimenin vaz'ı hakkında bilgi veren Tarsûsî, müfred kelimelerle ilgili aktardığı bilgilerden hareketle diğer lafızların vaz'ının, bilinebileceğini söyleyerek mürekkep vaz'a geçer.

Mürekkeplerin vaz'ına gelince Tarsûsî'ye göre bunlar; ya inşâî ve ihbârî gibi tam vaz'dır. Ya da vaz'la veya izâfetle mukayyed kılınmakla nâkıstır. O, mürekkeplerin, bağlantılardan da anlaşıldığı üzere aklî, küllî suretler için nevî vaz'la vaz' edildiğini ekler. Aklî, küllî suretler de nevî vaz'la vaz' olunmuştur.[103]

[99] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 52a-52b.
[100] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 52b.
[101] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 52b-53a.
[102] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 53a.
[103] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 53a.

Vaz' konusuyla ilgili iki temel bakışa işaret eden Tarsûsî, Cürcânî'nin *Telvih Ta'lîka*'sında söylediği cümleyi nakleder. Ebu Hanîfe'ye göre lafızların vaz'ı, zihnî sûretler içindir. İmam Şâfiî'ye göre ise hâricî olaylar için olmasıdır.[104] Sonuç olarak Tarsûsî'ye göre vaz', dış gerçeklikten mi yoksa akıldan mı kaynaklanır, meselesi vaz'ın özüdür, diyebiliriz.

7.3. İştikâk

İştikak konusunda isimlerin ve fiillerin iştikâkı hakkında bilgi veren Tarsûsî'nin nâkıs olan "كان"nin iştikâkı konusunda kesinliğin olmadığını aktarır. Ayetteki "كنتم" ifadesinin "كون"den müştak olduğunu; "كينونة" şeklindeki kullanımın ise nâkıs değil tam olan "كان"nin iştikâkı olacağını belirtir. Tarsûsî, iştikâkta asıl olanın, cemîlerin müfredlerden türemesi olduğunu söyler. Örnek olarak da "الذين"nin "الذي" den türediğini verir. "نودي", "ذروا", "فاسعوا", "تعلمون" örneklerinde olduğu gibi bütün fiillerin, masdarlardan türemesinden hareketle de (النداء، الوذر، السعي، العلم) masdarlarına çevirir.[105]

7.4. Sarf

Tarsûsî, bu bölümde sarf açısından isim ve fiillerin irabını yapmaktadır. "آمنوا" fiilinin "أَفْعَلُوا" vezninde mehmûz bir fiil olduğunu söyler. Tarsûsî sarf açısından illetli fiillerle ilgili yaptığı açıklamalarda kalıptaki değişimlere de dikkat çekmektedir. Mesela nâkıs olan "اسْعَوْا" fiilinin "افْعَلُوا" vezninde olduğunu, daha sonra bu kalıbın "اِفْعَوْا" şeklinde ayn harfinin fethalı, vav harfinin sükûnlu olmasına çevrildiğini söyler. Ayrıca bu fiilin babının "ذهب" örneğinden hareketle 3. bab olduğunu ekler. Kalıbı noktasında farklı görüşlerin olduğu kelimeleri de açıklar. Mesela "الصلوة" kelimesinin kalıbının "فَعَاةٌ" veya "فَعَلَةٌ" şeklinde iki kalıbının olduğunu belirtir. "يوم" ifadesinin fethalı ve sükûnlu olarak "فَعْل" kalıbından türetildiğini belirtir. "الجمعة" ifadesinin de iki ötre ve fethalı "فُعُلَة" kalıbındadır. "ذكر" kelimesi de kesra ve sükûnlu olarak "فِعْل" kalıbındadır. Tarsûsî, İbn Esir'in "*en-Nihaye*"sinde "وَذِرَه يَذَرُه" fiilinin "وسعه يسعه" kalıbında olduğunu nakleder. Mâzî ve masdarında bulunan vav'ın, muzâride hazfedildiğini de ekler[106]. Bu fiilin dördüncü babtan olduğunu da belirtir.[107]

7.5. Nahiv

Bu başlık altında Tarsûsî, ayetteki her kelimenin ayrıntılı olarak nahiv açısından analizini yapmaktadır. O, mana harflerinin, zamirlerin ve fiillerin hepsinin mebnî olduğunu belirtir. Ancak ayetteki "اسعوا" ve "ذروا" fiillerinin murab olduğunu ve Kûfeli dilcilerin bu fiillerin irabını yaptıklarını aktarır.[108]

Tarsûsî, "أي" ifadesinin nidâ ile marife bir isim olduğunu belirtir. Bu kelimenin, kâfu'l-hıtâb manasını içermesinden dolayı zamme üzere mebni olduğunu ekler. Tarsûsî, bu ifadeyle ilgili dilcilerin görüşlerini de aktarır. Buna göre Kisâî'nin, herhangi bir amil olmaksızın merfu; Sîbeveyh'in, (180/796) mukadder bir fiilin mefûlu konumunda mensup olduğu görüşlerini aktarır. Sîbeveyh'e göre ifade şu şekildedir: "يا ادعوا أيّها الذين آمنوا". Müberred'in, (286/899) mensup konumunda olmayı kabul etmekle birlikte görüşünü, "يا"nın, fiilin varlığını engellemesine bağlamıştır. Ebu Ali (377/987) ise isim-fiil olmasıyla irtibatlandırmıştır. Tarsûsî, bu görüşler üzere "يا أي" ifadesinin cümle olduğunu söyler. Sîbeveyh'e göre bu cümle mukadderdir. Faili de mukadderdir. Müberred'e göre "يا" ifadesi, yukarıda da aktarıldığı üzere fiilin varlığını engeller. Ebu Ali'ye göre ise fail müstetir kabul edilmiştir.

---

[104] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm,** v. 53a-53b.
[105] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 53b.
[106] İbnu'l-Esîr, **en-Nihâye Fî Garîbi'l-Hadîs ve'l-Eser**, Daru İhyai'l-Türasi'l-Arabî, Beyrut, Lübnan; V, 171.
[107] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 53b.
[108] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54a.

Ayetteki ism-i mevsûl'ün "أي"yü açıklayıcı bir sıfat olduğunu belirtir. Bazılarına göre bu, atfı beyan olmayı ima eder. Mebnîdir ve "يا أيها الرجلُ" örneğinde olduğu gibi nidânın amacına dikkat çekilerek merfu konumundadır. Bununla birlikte Tarsûsî, Razî'den (688/1289) nakille, Mâzenî ve Zeccac'ın hem merfu hem de mensup olmasının caizliğini zikrettiklerini aktarır. Mensup kabul edilmesi "يا زيدَ الظريف" örneğindeki kullanıma atfen böyle kabul edilmiştir.[109]

Tarsûsî'ye göre ayetteki "آمنوا" ifadesi, ism-i mevsûlun sılası olup fiil cümlesidir ve iraptan mahalli yoktur.[110]

"إذا" ifadesi açıkça vakti göstermesinden dolayı "نودي"ye muzâf konumundadır. "اسعوا"dan hareketle mahallen mensuptur.[111] "فاسعوا"daki "fa", zaiddir. Tarsûsî'ye göre "إذا" eğer şart konumunda olsaydı "نودي"ye muzâf olmazdı. Ayrıca Tarsûsî, "إذا"nın, "اسعوا" veya "نودي" fiiliyle mensup olması şeklinde iki görüşün olduğunu da ekler.[112]

Tarsûsî, "نودي" fiilinin failinin açık olmadığını belirtir. Bu fiil, kendisinden sonra gelen "للصلوة" ifadesine dayandırılmıştır. Meşhur olan görüşe göre mefûllerin fail konumunda olmayacağını belirten Tarsûsî, bunun lâmsızlıkla mukayyed olduğunu ekler. Lâmlı olmaya gelince bunun "Lübb" ve "Kâfiye" şerhlerinde tahkik edildiği üzere mümkün olduğunu ekler.[113]

Tarsûsî'ye göre "مِنْ" ifadesinin mecrurla birlikte zarf konumunda olursa ya "اذا"dan hal veya sıfattır. Ya da "نودي"nin zarfı konumundadır.

"للصلوة" ifadesi, masdar veya masdar isim yapıldığında lâmla birlikte olsa da zarf konumunda olacağını söyler. "الصلوة" ifadesinin hal olmasına gelince zarfların marifelerden sonra olması kuralınca bunun böyle olduğunu ekler.

Eğer "مِنْ" bazıyyet ifade ederse ona göre, ya "اذا"dan bedeldir veya haldir.

Tarsûsî, bir kısım ulemaya göre "الجمعة"nın, gün ismi olduğunu, "يوم" ifadesinin " بهيمة الأنعام" örneğinde olduğu gibi bunu beyan etmek için ona izafe edildiğini nakleder. Bazısına göre ise namazın ismidir. Bir kısmı da fail veya mefûl anlamında bir masdar olduğunu düşünür. İzâfet, lâm manasındadır. Sîbeveyh'e göre bu muzâfun ileyhin muzâfla mecrur yapılmasıyladır. Ahfeş'e göre izâfetledir. İbn-i Malik'e göre ise mukadder bir harfledir. Buna göre lâm, lâmlık konumundadır. "Min" de beyaniyye konumundadır.[114]

Tarsûsî, "فاسعوا" ifadesinin, "إذا"nın cevabı olduğunu; "نودي"nin ise şart cümlesi olduğunu nakleder. Ya da "فاسعوا" ifadesi, cevap olmaya; "نودي" ifadesi de şart olmaya benzetilmiştir.[115]

"ذكر" kelimesi "إلى" harf-i cerriyle mecrurdur.

"وذروا البيع" cümlesi, "اسعوا" cümlesine atıftır. Her ikisinin irabtan mahalli yoktur.[116]

"ذلكم خير" mübteda ve haberdir.

"لكم" ifadesi, "خير"ın sıfatı veya mefûlüdür.

[109] Radıyyüddin el-Esterâbâdî, **Şerhu'r-Razî li Kâfiyeti İbni'l-Hacib**, Camiatu imam Muhammed b. Suud el-İslâmiyye, Riyad, I, 446.
[110] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54a.
[111] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54a.
[112] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54b.
[113] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54b.
[114] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54b.
[115] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 54b.
[116] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55a.

"إن" şart harfidir. "كنتم" şartın fiilidir. "تعلمون" cümlesi "كان"nin haberidir. Şartın cevabı Kufelilere göre "ذلكم خير لكم" cümlesidir. Ya da buna işaret eden şeydir. Basralılara göre bu tehir edilmiş olarak takdir edilir.[117]

7.6. Meânî

Tarsûsî, ayetin Meânî ilmiyle irtibatına giriş yapma meyanında surenin ilk bölümünü kısaca özetlemiştir. Buna göre Allah Teâlâ surede önce ümmileri sonra diğerlerini zikretmiştir. Onlara kıymetli ve değerli bir peygamber göndermiştir. Yahudiler ise peygamberin özelliklerinin belirtildiği ve onun nübüvvetine delalet eden ayetlerin bulunduğu Tevrat'a inanmamışlardır. Onların örneği, merkebe benzetilmiştir. Kendilerinin Allah'ın dostu olduğu iddiası da batıldır.[118]

Tarsûsî, bu ayette müminlere iltifat yoluyla şifahi hitapla yaklaşıldığını belirtir. Böyle bir yaklaşımın sebebi, Cuma namazı emrine ihtimam gösterme ve konumunu yüceltme, bu ibadetin külfetini muhatap kılma lezzetiyle giderme amacına matuftur. Nitekim bundan dolayı da " يا ايها الذين آمنوا" demiştir. Tarsûsî, fasihlerin, çokça kullanılmaları sebebiyle "يا" ve benzeri ifadelerin kullanımı üzerinde durduklarını aktarır. Zira bu şekildeki bir kullanım, "منهن" ifadesinden daha fasihtir. Ayrıca cumaya davet edileni, cumaya teşvik etmeyi ziyadeleştirmek için bu kullanım daha fasihtir. Sanki onlar, yüceliğinden dolayı ondan ve davetten uzak bir konumdadırlar. Önce haber verilen gizlenmiş, sonra onun yüceliği ve ululuğundan dolayı ikinci olarak izah edilmiştir. Kapalılık ve açıklık arasında bir tenbih edatının bulunması, açıklanan şeyi güçlendirmek içindir. Zemahşerî, tenbih'i, nidâ anlamını tekid etme yapmıştır. Fakat Tarsûsî'ye göre bunun uzak bir görüş olduğu açıktır. Ona göre biraz önce aktardığı Ahfeş'in görüşü, daha uygundur.[119]

Açıklanılan şeyin ism-i mevsûlle marife yapılması, yüceliğini güçlendirmek içindir. Nitekim bunda açıklama eylemini güçlendirme veya karşılıklı sevgiyi teşvik etme vardır. " ذلكم خير لكم" ifadesi de bunu destekler veya davetliyi mükellef tutmayla ilgili illete ima vardır. Zira İslâm'ın yayıldığı, ortaya çıktığı, güçlendiği bir dönemde inmesine rağmen "يا ايها المؤمنون" denmemiştir. Bu, sadece kalplerinde imanın sabit olduğu kimselere has kılınmayla ilişkili bir yükümlülük veya bir yüceltme şeklinde bir vehim ortaya çıkmaması içindir. Ayetteki ifadenin aksine ona yeni girenleri istisna saymaz. Açıktır ki imandan kasıt, şerî anlamdır. Nitekim "آمنوا" ifadesinin anlamı imanı bulunduranlar veya bu hakikatin ilk defa ortaya çıktığı kimseler demektir. Böylece anlaşılmıştır ki kelâm sırayla önce "يا أميون" sonra "يا مؤمنون" sonra "يا أيها المؤمنون" sonra da ayetteki şekliyle " يا ايها الذين آمنوا" olmuştur.[120]

Tarsûsî, ayetteki "يا ايها الذين آمنوا" ifadesinin beşinci basamak olduğunun söylenebileceğini belirtir. Zira bu sıralamaya kıyasla dördüncüsü, "يا أيها الذين آمنتم" olmalıdır. Zira ism-i mevsûl nidâ hitabı olmuştur. Ayetteki ifadeye dönme ise ikinci şahıstan üçüncü şahsa dönme şeklinde iltifat'la ortaya çıkmıştır. Tarsûsî, bazı muhakkiklerin buna itiraz ettiğini nakleder. İsm-i mevsûle dönme eylemi, gayb lafzıyla olur. Zira nidâ onu, lafız olarak gaybe (3. şahsa) çevirmez. Çünkü açık isimler, üçüncü şahıstır. Yani "آمنتم" kullanımının iltifat olması uzak olmaz. Şöyle de denilmesi mümkündür. Lafız bakımından hitabın men edilmesi, mana bakımından caiziyyet olabilir. Bundan dolayı, onun konumunun öne geçmesi ortaya çıkmamıştır.[121]

Tarsûsî, Meani ulemasının, "اذا نودي للصلوة" ifadesindeki "اذا"nın her ne kadar şartın gerçekleşmesi kesin olmakla birlikte gelecek için şart kılındığı kanaatinde olduğunu belirtir. Bunun anlamı, cümlenin zımnından elde edilen şeyin, gelecekte kesin olmakla birlikte diğer bir cümlenin

[117] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55a.
[118] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55a.
[119] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55a-55b.
[120] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55b.
[121] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55b.

zımnında elde edilen şeyle irtibat kurulmasıdır. Bundan dolayı da şartın, mana açısından istikbale ait bir fiil olması zorunlu olmuştur. Bununla, vakıaya delalet etme konusunda "اذا" arasında uygunluğu talep edilerek yapıda Mâzî fiil gelmesi çokça ortaya çıkan bir durumdur.[122]

Dilciler açısından meseleye bakılınca "إذا", ya zarf ya şart veya iki kullanım arasında müşterek olmasıdır. Bu durumda ikisinden birini kast ettiğine yönelik belirli (teayyun) bir karine veya şartı içerdiğine dair elde edilmiş (tahassul) bir karine gerekli olur.[123]

Tarsûsî, konuyla ilgili kendi görüşünü de aktarır. Buna göre burada murad, ya belirli bir şart ya da şariin kullanımında bilinen bir karineyi içermesi olabilir. Bu sebeplilik yönüdür ki zarf olması dışında bunun üzerine teklifler/yükümlülükler oluşturulmuştur. Buna örnek olarak şu ayetleri verir: "أقم الصلوة لدلوك الشمس"[124], "وإن كنتم جنبا فاطّهّروا"[125], "وإن كنتم مرضى... فتيمموا"[126], "وإذا حللتم "[127], "فاصطادوا"[128]. Bu değerlendirmelere göre "نودي" fiilinin mana olarak "ينادي" manasına çevrilmesi gerekir. Fiil, cümlede mefûl için kurulmuştur. Çünkü amaç, sebepliliğin belirtilmesidir. Bu tür örneklerde nidâ, failin belirlenmesiyle ilişkili değildir. Zira bu, itaat edilenin emirlerine uymakla ortaya çıkar. Buradan hareketle de illet noktasında zaman fiil için elzem olsa da zaman zarfı olmaksızın mefûle isnâd yönü bilinir.[129]

"الصلوة" kelimesi, namazdan bir parçaya işaret etmesi sebebiyle elif lâmla marife kılınmıştır ki o da Cuma namazıdır. Ona göre "من يوم الجمعة" ifadesinin "نودي" ile veya "الصلوة" ile ilişkilendirilmesi en uygun olanıdır.[130]

Tarsûsî'ye göre "يوم" ifadesi, günün kıymetli bir parçasına işaret etmek için izâfet-i beyâniyye veya lâmiyye ile marife yapılmıştır. Bu ifadede sağlamlaştırmak için namaz için isim olan cumanın gizlenmiş bir şekilde vaz edilmesi vardır. Bu da mevsûfun, veciz olması için diğer iki ihtimal üzere hazf edilmesidir. "الجمعة"nın marife olması, "الصلوة" kelimesinin marife olması gibidir.[131]

Tarsûsî'ye göre "فاسعوا الى ذكرالله" ifadesi, "اذا"nın cevabıdır. Ona göre burada "sizler gitmekle emr olundunuz, emir sanki olduğu şey üzeredir", şeklinde bir yoruma ihtiyaç yoktur. Burada şartla ilişkilendirilmeye karşı çıkılmaz. Cevap cümlesinde kelâmın aslı şöyle denilmesidir: eda ettiniz ve tamamladınız. Bu ifadede muzâfın yüceltilmesi ve işitenin katında muzâfun ileyhin sağlamlaştırılması vardır. Başka bir ifadeyle emr olunan şeyi güçlendirme vardır. Aynı şekilde muhatabın gönlüne korku salma vardır. Bu açıdan onda heybetle terbiyelendirme söz konusudur.[132]

"ذروا البيع" cümlesi "اسعوا" cümlesine atıftır. Bir şeyin zıddı veya tersi yönüyle benzer bir işe atfedilmesidir. Tarsûsî, bir kısım muhakkike göre onun, (اسعوا) "وذر"e eklenmesi emir, alışverişe eklenmesi nehiydir. Tarsûsî, birbirine benzer olan şeylerin sıralanmasında önemli olanın öne alınmasının (takdim), daha doğru olduğunu belirtir. Ona göre "اتركوا" yerine "ذروا" fiilinin tercih edilmesi, buradaki alışverişi saymamaya işaret eder. Tarsûsî'ye göre "البيع" ifadesinin lâmı, cins-i istiğrâk'tır. Konumu da o esnada Allah'ı zikretmekten alıkoyan her türlü uğraşın terk edilmesini

[122] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 55b-56a.
[123] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56a.
[124] İsra, 17/70.
[125] Maide, 5/6.
[126] Maide, 5/6.
[127] Maide, 5/2.
[128] Maide, 5/6.
[129] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56a.
[130] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56a-56b.
[131] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56b.
[132] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56b.

emretmedir. Bununla birlikte burada özellikle "البيع" ifadesini zikretmekle umumî ifade tahsis edilmiştir.[133]

"ذلكم" ifadesi, 1) Allah'ı zikretmeye koşmaya, 2) alış verişi terk etmeye, 3) ayrı ayrı veya 4) bir arada her ikisine işaret eder. İsm-i işaretle marife olmuştur.[134]

"خير لكم" cümlesi, sebebi açıklayan cümle-i istînâfiyyedir.[135]

"إن كنتم تعلمون" ifadesi, ilim ehli iseniz onun, sizin için daha hayırlı olduğunu bilirsiniz, demektir. "تعلمون" fiili, lazım konumundadır. Bu ifadede bilginin en alt konumuna işaret vardır. İlimde daha hayırlısının olmadığı veya şerden daha çok hayrı biliyorsanız, bu sizin için daha hayırlı ise niçin buna sarılmıyorsunuz? demektir. Buna göre "تعلمون" fiili, bir mefûlle müteaddîdir. Şüphe anlamını içeren "إن" harfinin kullanımı aslında tahrik etmek ve heyecanlandırmaktır. Mâzî lafzının kullanımında bir açıklama/ortaya çıkarma vardır. Şart kullanımı da rağbet ettirmek içindir. Zira bu, ortaya çıkıncaya kadar arzu edilen bir şeydir. Zira cahil olan kişi eylemini önemsemez. Zira mükellefin yaptığı işe sarılması, samimiyeti ve kurtuluşu, ancak ilim ve irfanla ortaya çıkar.[136]

7.7. Beyân

Tarsûsî, "يا" kelimesinin, davet edilenden mekân olarak uzak bir nidâda hakikat olduğunu belirtir. Daha sonra bu, mecâz kabul edilmiştir. Söz konusu ifade, eylemin şiddetini arttırmak/yüceltmek için mekân olarak davet edilenden uzak bir nidâda kullanıldığında eylemdeki itinayı vurgulamak anlamında mecâzın mecâzı olmuştur. "يا" burada iki mertebeyle istiâre-i tebeiyyedir. Tarsûsî'ye göre istiâre'de, mekân olarak davet edenden uzak olmasından hareketle teşbihin münâdâ'da dikkate alınması mümkündür. Mekân olarak davet edilenden uzak olmayla ise istiâre-i mekniyye olur.[137]

Tarsûsîye göre "نودي" fiil-i muzârî olan "ينادي" manasında kullanıldığında eylemin tahakkuku açısından mâzîdeki nidâyı gelecek zamandaki nidâya benzetmeyle istiâre olur. Veya ondaki geçmiş zamanda vukûu gerçekleşmiş nidânın, gelecek zamana benzetilmesiyle istiâre olur. Buna göre ilk istiâre maddededir. İkincisi, heyettedir.[138]

Tarsûsî, müteahhirînden bir kısım ulemaya göre bu konunun tahakkuk etmesiyle gerçek olacağını bildirir. Ona göre "للصلوة" ifadesi irap açısından mecâzdır. Zira aslî irabı nasptır. Merfu olmaya gelince o da mecâzdır. Bunun benzerinin "يوم الجمعة" ifadesinde bazı takdirleri ekleme sebebiyle ortaya çıkması da mümkündür. Tarsûsî'ye göre "الجمعة" masdar kabul edildiğinde, ism-i fail veya ism-i mefûl anlamında kullanılması mecâzdır. "السعي" ifadesi ayakla yürümek anlamında hakikattir. Hz. Hasan'ın rivayet ettiği gibi niyet etme anlamında kullanılırsa mecâz olur. O, "فاسعوا" fiilinin mecâz-ı tebeî olduğunu söyler.[139]

Tarsûsî, "ذكر الله" ifadesinin de kulun Allah Teâlâ'yı hatırlaması anlamında mecâz olduğunu belirtir. Ona göre "البيع" ifadesi, zikr-i hâss irade-i amm üzere bütün dünyevî muamelatta mecâzdır. Ona göre "البيع" ifadesiyle bunun tahsis edilmesi ise, kazancın bunda tahakkuk etmesinden dolayıdır.[140]

[133] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 56b-57a.
[134] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57a.
[135] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57a.
[136] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57a-57b.
[137] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57b.
[138] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57b.
[139] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 57b.
[140] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58a.

Tarsûsî'ye göre, "ذلكم خير" ifadesi beş duyuya (mahsus) işarette hakikattir. Eğer makule işaret edilirse anlayış kolaylığında ve mükemmellikte makulün mahsusa benzetilmesiyle istiâre konumunda olur.[141]

7.8. Bedî'

Tarsûsî "يا" ve "ها" ifadelerinde aynı mahalde birbirinden ayrı iki şeyin iç içe girmesiyle oluşan bir ritmin olduğunu belirtir. Bunun diğer bir örneği, birbirine zıt olduğu halde açıklık ve kapalılığın bir arada bulunması açısından "أي" ve "الذين" kelimelerinde ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde "فاسعوا" ve "ذروا" fiillerindeki iki eylemin güçlülüğünü karşılaştırmada da bir ritim vardır.[142]

"إن كنتم" ifadesinde de bir ritim olduğuna söyleyen Tarsûsî, bilinen şeyin farklı bir bağlama aktarılmasıyla iç içe girmiş iki şey arasını ayrıştırma sonucu bunun ortaya çıktığını söyler. Bu, Kur'ân'ın dışındakini bilip de bilmemezlikten gelme denilen şeydir. Ayrıca üzerinde durulacak manalar ve hükümlerin, ifadenin içinde eriyip kaybolması vardır.[143]

7.9. Arûz ve Kâfiye

Allah Teâlâ'nın kelâmının Arûz ve Kâfiye'yle ilgili her türlü eleştiriden tenzih edilmesi gerektiğine işaret eden müellif, bazı mülhidlerin, meşhur bahr vezinlerinin onda bulunduğu noktasında ortak bir kanaatte olmakla birlikte ona şiir demezken diğer taraftan meşhur bahrlar üzerinden Kur'an'ı eleştirmelerine itibar edilmemesi gerektiğini belirtir. Bunun, onların inatçılıklarıyla ilgili bir husus olduğunu özellikle vurgular.[144]

7.10. Mantık

Ayeti kerimede iki şartın olduğunu belirten Tarsûsî, bu bölümde ayetteki şartlarla ilgili değerlendirmeler yapmamaktadır. Bunun yerine dilciler ile mantıkçılar arasında şartın manası konusundaki tartışmaya ve bunun yansımalarına işaret etmektedir. Şart koşmanın anlamının şart ve cevap cümlesinin gerektirdiği şeyle hükmetmek olduğunu belirten Tarsûsî, hükümde cevabın gerekliliği konusunda Mantıkçılarla Arap dilcilerinin aynı görüşte olup olmadığını tartışır. Bir kısım ulemanın, konuyla ilgili mantıkçıların dilcilerle aynı görüşte olmadığını iddia ettiklerini söyler. Buna göre hükümde şart koymanın anlamı, cevapta eyleme ait hükümdür. Şart ise hal ve zarf gibi hükmü mukayyed kılma olarak kabul edilmiştir. Tarsûsî; Sekkâkî (626/1229) tarafından dillendirilen bu görüşün hem Teftâzânî'yi (792/1390) hem de Teftâzânî üzerinden Molla Fenârî'yi yanılttığını söyler. Tarsûsî'nin de dâhil olduğu diğer bir kısım ise mantıkçılarla dilciler arasında bir görüş farkının olmadığı kanaatindedirler.[145]

7.11. Âdâbu'l-Bahs

Tarsûsî, hızlıca yürümeyi emretme ve alış verişi terk etmeden kaynaklanan gizli bir suâl'in, bu emirde kendisine işaret olunan zımnî bir daveti içerdiği için mecâzî bir men etme olduğunu söyler. Tarsûsî'ye göre, "*bu, sizin için daha hayırlıdır*" buyruğu, bunu hakikî veya hükmî olarak ispata işaret etmektedir. Ayrıca o, Kur'an'da farklı fırkalarla cedel konusunun geniş bir başlığı içerdiğini söyler. Râzî ve Suyûtî'nin, eserlerinde konuyu genişçe ele aldığını vurgular.[146]

[141] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58a.
[142] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58a.
[143] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58a.
[144] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58b.
[145] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58b.
[146] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58b.

7.12. Kelâm

Tarsûsî, kelâmın, ilimdeki gizlilikleri açıklama (izhar) olduğunu söyler. İlmin, hayat olmadan mümkün olmadığını, hayatın da kudreti düzenleyen bir şey olduğuna işaret eden Tarsûsî, kudretin irâdeye uygun bir etkide bulunmasından dolayı buna ihtiyacı olduğunu belirtir.[147] O, ayeti kerimedeki "*bu sizin için daha hayırlıdır*" ifadesinin mutlak olmasının kıyamete yönelik bir uyarıyı içermesi sebebiyle yukarıda ifade ettiği kelâmın, gizlilikleri izhar etmesinin bir örneği olduğunu düşünür.[148]

7.13. İsnâd

Tarsûsî, bu başlık altında isnâd ilmi açısından sıhhat tartışmasına girmemektedir. O; ayetin harf harf, kelime kelime, cümle cümle mütevatir olduğunu belirterek, hepsinin yerinde ve mertebesinde bulunduğunu ekler. Dolayısıyla kıraatla ilgili mütevâtir, meşhûr veya şâzz hiçbir kıraat ihtilafı üzerinde durulmadığını vurgular.[149]

7.14. Usûl-ı Fıkıh

Tarsûsî, ayeti kerimede iki emrin olduğunu söyler. Bunlar, Cuma namazının farz kılınması ile Cuma namazı esnasında ibadet dışında meşgul olunan şeylerin terk edilmesidir. "الذين آمنوا" ifadesinin, umûm anlamına gelen kelimelerden olduğunu söyleyen Tarsûsî, bu umûmîliğin şifâhî konuşmayla anlaşılacağını söyler. "صلوة" kelimesinin mücmel olup sünnetle açıklandığını, böylece müfesser kılındığını belirtir. "بيع" kelimesinin ise mücmel olmadığını ekler.[150]

Ayette Cuma namazıyla ilgili hükümlere işaret eden deliller vardır. Mesela "*Cuma günü, namaz için çağrıldığında*" ifadesi, vakit şartına işaret etmektedir. Şehir, gizli işarettir. Sultan ve genel izin şartı ise açık işarettir.[151]

"*Allah'ı zikretmeye gidiniz*" ifadesi, cumanın şart koşulmasına işarettir. Bunların köle ve yolcu olsa da erkekler olduğunu belirtir. Ona göre cumada asgari, imam hariç üç kişi olmalıdır. Zira ayette "*gidiniz*" ifadesi, imam için değil, cemaat içindir. Ayrıca onların sağlıklı ve gören olmasının gerekliliğini, azîmet olarak yorumlar. Uzakta olanlar ve yolcuların cumayı terk etmesi, ona göre ruhsattır. Şayet kılarlarsa tıpkı hastalar, körler ve kadınlar hakkında söylendiği gibi öğle namazı sevabı alırlar. "*Allah'ı zikretme*" sözünün hutbeye işaret ettiğini belirtir. Bunun "elhamdülillah" kadar kısa da olsa caiz olacağını nakleder.[152]

Görüldüğü üzere Tarsûsî, bu başlık altında sadece Usûl-ı Fıkıh'a ait umûm, husûs, mücmel, mübeyyen gibi ıstılahları kullanmamakta ilaveten Fıkıhla ilgili meselelere de işaret etmektedir. Cumanın kimlere farz olduğu, hutbenin sınırı gibi konular Fıkıh ilminin konusu arasındadır. Bu bilgiler Fıkıh açısından yanlış olarak değerlendirilmese de Usûl-ı Fıkıh başlığının kapsayıcılığı açısından problemli olduğu söylenebilir.

7.15. Tecvîd

Tarsûsî, bu konuda tecvîd ilmini bilen kişinin otorite kabul edilmesi gerektiğini söyler.[153] Bu açıdan onun vurgusu, ehlinden alınması gerektiği yönündedir. Bu bölümde tefsire yönelik ilave bir açıklama yapmamaktadır.

---

147 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58b.
148 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 58b-59a.
149 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 59a.
150 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 59a.
151 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 59a.
152 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 59a.
153 Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, v. 59b.

8. Değerlendirme

Gördüğümüz üzere Tarsûsî, Cumua suresi 9. ayetini 15 farklı vecih üzerinden tefsir yapmaktadır. Bu başlıklara baktığımızda şu hususların öne çıktığını görmekteyiz.

Tarsûsî'nin, Lügat başlığı altında ayetteki her bir kelimenin hatta harfin lügat açısından açıklamasını yapmaktadır. Ayeti lügat açısından ayrıntılı ele alan Tarsûsî'nin, eserinde herhangi bir sözlük veya kaynak kullanmadığı görülmektedir. Sadece "sa'y" ifadesine yönelik eserin hâmişinde Ebu'l-Vefâ'nın *Külliyyât* adlı eserinden nakilde bulunulmaktadır.[154]

Vaz' başlığında lafızları müfred ve mürekkep lafızlar olarak ele alan Tarsûsî'nin, vaz'la ilgili farklı görüşleri aktarmaktadır. Müellifimiz, farklı görüşler arasında tercihte bulunmaktadır. Mürekkep lafızların vaz'ını ise teorik olarak ele aldığı, ayet-i kerimeyle irtibatlandırmadığı görülmektedir.

İştikâk başlığında isim ve fiillerin iştikâkı hakkında bilgi vermekte olup "كان" fiilinin nâkıs ve tam olması üzerinde ayrıntılı olarak durduğu müşahede edilmektedir.

Sarf başlığında ayetteki her bir kelimenin kalıbı hakkında ayrıntılı bilgi vermekte, özellikle illetli kullanımları genişçe ele almaktadır.

Tarsûsî'nin Nahiv ve Meânî başlığı altında ayetin nahvî ve mana yönlerini, derinlikli olarak analiz ettiği görülmektedir. Nitekim Tefsirinde bu iki bölüm geniş bir alanı işgal etmektedir. Nahiv bölümünde nahiv ulemasının görüşlerini de aktaran Tarsûsî, bu görüşler arasında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Meânî ilmindeki derinliğini açıkça gördüğümüz bu bölümde de daha çok kendi görüşünü zikretmektedir. Yer yer Meânî ilminin önemli isimlerinden Ahfeş ve Zemahşerî'nin (538/1144) görüşlerini sunup değerlendirme yapmaktadır. Bu iki bölümün ayetin tefsirinde doyurucu olduğu söylenebilir.

Beyân başlığında kelimelerin; hakikat, mecâz ve istiâre kullanımı üzerinde duran Tarsûsî'nin, özellikle mecâzî kullanımlara dikkat çektiği görülmektedir. Ayeti kerimede ortaya çıkan Bedî' sanatıyla ilgili noktaları ele almaktadır.

Arûz ve Kâfiye başlığı altında, Allah Teâlâ'nın her türlü eleştiriden münezzeh olduğunu aktaran Tarsûsî, mülhidlerin inatçılıklarından kaynaklanan iddialarına itibar edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Fakat bu bölümde tefsirle ilgili herhangi bir açıklama yapmamaktadır. Tefsirle ilgili böyle bir başlığın varlık amacının anlaşılamadığını söyleyebiliriz. Benzer durum Mantık başlığında da geçerlidir. Mantık ilmi açısından ayette iki şartın olduğuna işaret eden Tarsûsî, bu bilgilerden sonra dilciler ile mantıkçılar arasında şartın manasıyla ilgili yapılan bir tartışmaya dikkat çekmektedir. Ayrıca kendisinin bu konuyla ilgili nerede durduğunu da söylemektedir. Tefsirle ilgili ilave bir açıklama yapmamaktadır.

Âdâbu'l-Bahs başlığında ayetteki ifadedeki bazı delillere dikkat çekmektedir. Devamında Kur'ân'ın cedelci üslubunun, onun genel karakteristiği olduğunu vurgulamaktadır.

Tarsûsî, Kelâm başlığı altında konuşma eyleminin izhâr edici özelliğine işaret etmektedir. O, Kelâm'ın ortaya çıkması için gerekli olan hayat, irâde ve kudret gibi sıfatların olmazsa olmaz olduğunu belirtmektedir. Bu anlamıyla kelâmı oluşturucu noktaya dair bilgi vermektedir. Bu bilgi Tefsirden ziyâde kelâmı hazırlayıcı şeylere vurgu yapmadır. Devamında ayeti kerimedeki "*bu sizin için daha hayırlıdır*" ifadesinin kıyamete yönelik bir vurguyu içermesi üzerinden gizlilikleri izhâr etmenin örneği olarak verilmektedir. Fakat bize göre bu başlık, daha önce zikredilen Meânî ve

[154] Tarsûsî, **Enmûzecu'l-Ulûm**, 52a. Ayrıca bkz. Ebu'l-Bekâ, Eyyüb b. Musa el-Huseynî, el-Kefevî, (1095/1684) **Külliyyâtu Ebi'l-Bekâ**, thk. Muhammed Mısrî, Adnan Derviş, Müessesetü'r-Risale, Beyrut, 1998; I, 509.

Beyân ilimlerinde verilen bilgiler içinde mutâlaa edilebilir. Yani ayrı bir başlık olmayı gerektirmemektedir.

Diğer bir başlık İsnâd'dır. Ayetteki bütün ifadelerin mütevâtir olduğunu ve kıraatla ilgili bir ihtilafın söz konusu olmadığını belirtmektedir.

Usûl-ı Fıkıh başlığı altında da Usûl-ı Fıkıh ile Fıkıh bilgilerinin iç içe geçmiş olduğunu görmekteyiz. Fıkıh diye ayrı bir başlık açılmadığı da görülmektedir.

Tecvîd başlığında, tecvîdin erbabından bilinmesi gerektiğini söylemekte ve ilave bir değerlendirmede bulunmamaktadır.

Bütün bu başlıklara genel olarak tefsir penceresinden baktığımızda bazı başlıkların içerikte de ortaya konduğu gibi gelişigüzel oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Mesela Arûz ve Kâfiye, Mantık, Kelâm, Tecvîd bunlardandır. Bazı başlıkların içinin ise oldukça doyurucu olduğunu söyleyebiliriz. Mesela İştikâk, Sarf, Nahiv, Meânî, Beyân bunlardandır. Usûl-ı Fıkıh başlığının eksik olup Fıkhı da içermesi sebebiyle kapsayıcı olmadığı söylenebilir.

Son olarak müellif, her ne kadar "dil" merkezinde ve dille ilgili ilimleri başlık olarak zikretse de temel İslâm bilimlerinden Hadis, Fıkıh, Kelâm, Tasavvuf gibi ilimleri bir başlık altında ele almamış olması ciddi bir eksikliktir, kanaatindeyiz. Bununla birlikte Tefsir'de dille ilgili muhtemel hangi noktaların dikkate alınabileceğini göstermesi açısından bu çalışmanın önemli olduğunu söyleyebiliriz.

9. Sonuç

Tarsus'ta doğup Tarsus'ta vefat eden Muhammed b. Ahmed b. Muhammed et-Tarsûsî el-Hanefî, 17 ve 18. Yüzyıllar Osmanlı coğrafyasında yaşamış bir âlimdir. Kaynaklarda eserleri hakkında genel bilgiler verilen müellifin yaptığımız araştırma sonucunda eser üretimi açısından velûd bir isim olduğu söylenebilir. Özellikle kütüphane kayıtları merkezinde oluşturduğumuz eserleri, Hadis'ten Astronomi'ye kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Eserleri arasında incelediğimiz *Enmûzecu'l-Ulûm* adlı ilimlere dair farklı konuları ele alan çalışması da birçok ilimde derinliğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Ayrıca eserlerinin daha çok kendi yaşadığı bölgeye yakın bir kütüphanede mevcut olması, bölge kütüphanelerinin, bu kültürel hazineleri bünyesinde barındırması açısından ne kadar önemli olduğunu da bize göstermektedir.

Enmûzec'in tefsir bölümünü değerlendirdiğimiz bu araştırmada, Tarsûsî'nin iki tefsir meselesini incelediğini gördük. Bunlardan ilki tefsir kâideleridir. Molla Fenârî üzerinden oluşturulan bu yapı, Molla Fenârî'nin hedefleri açısından verimli olmasa da tefsir ilminin kâidelerini ortaya koyması açısından kıymetli ve değerlidir, diyebiliriz.

Cumua suresi 9. Ayetin tefsirinin örneklendiği kısımda ise 15 cihetten ayeti ele alan müellifin, "dil" üzerinden ayeti tefsir ettiğini söyleyebiliriz. Bu tefsir tarzı, iki açıdan değerlendirilebilir. İlki, içerik değerlendirmesidir. Bu 15 vechin içyapısına baktığımızda, bütün vecihlerin tefsir açısından işlevsel olduğunu söyleyemeyiz. Özellikle Arûz ve Kâfiye, Mantık, Kelâm, İsnâd, Tecvîd gibi bazı maddelerin ise tefsirle irtibat kurulmadan tamamen teorik bir boyutu içerdiğini söyleyebiliriz. Mesela "dilsel" tefsirlerde gördüğümüz "Kıraat" başlığının bu sistematikte kendisine bir başlık olarak yer edinememesi, bir eksikliktir. İkinci değerlendirme ölçütümüz, tefsir birikimi üzerindendir. Genel olarak tefsirin dil dışında temel omurgasını oluşturan temel İslâm bilimlerini, özellikle rivayetle bağlantılı hadis ilmini kullanmamaktadır. Bu, metnin tarihsel bağlamının göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak Tarsûsî'nin bu tefsiri, her ne kadar 15 vechi içermesi yönüyle bir bütünselliğe işaret etse de tefsirin genel yapısını tamamlayan bir tarzda oluşturulmamıştır.

KAYNAKÇA

BAĞDATLI İSMAİL PAŞA, Babanzâde, (1338/1920), **Hediyyetü'l-Arifîn Esmâi'l-Müellifîn ve Âsârü'l-Musannefîn,** 2. Cilt,Trc. Kilisli Rifat Bilge; Tashih: İbnülemin Mahmûd Kemal İnal, Avni Aktuç, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 1955.

BURSALI MEHMED TAHİR, **Osmanlı Müellifleri,** I-III, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2009.

ÇİÇEK Mehmet, "Osmanlı Tefsir Literatüründen Bir Örnek: Mehmet Şah Fenârî'nin Şerhu'l-Manzûme'sinde Tefsir", **Turkish Studies**, VII/4, Kış 2012; s.1229-1244.

EBU'L-BEKÂ, Eyyüb b. Musa el-Huseynî, el-Kefevî, (1095/1684) **Külliyyâtu Ebi'l-Beka**, thk. Muhammed Mısrî, Adnan Derviş, Müessesetü'r-Risale, Beyrut, 1998.

el-ESTERÂBÂDÎ, Radıyyüddin, Necmeddin Muhammed b. Hasan Radi, (686/1287), **Şerhu'r-Razî li Kâfiyet-i İbni'l-Hacib**, Yahya Beşir Mısrî, Camiatu imam Muhammed b. Suud el-İslâmiyye, Riyad,1414/1993.

FENÂRÎ, Şemseddin Muhammed b. Hamza, (834/1431) **Aynu'l-A'yân**, Rıfat Bey Matbaası, İstanbul, 1325.

FINDIKLILI İSMET EFENDİ, (1322/1904), **eş-Şekaiku'n-Nu'maniyye ve Zeyilleri: Tekmiletü'ş-Şakâik fî Hakkı Ehli'l-Hakâik,** 5. Cilt, haz. Abdülkadir Özcan, Çağrı Yayınları, İstanbul 1989.

HABEŞÎ,Abdullah Muhammed, **Câmiü'ş-Şürûh ve'l-Havâşî, I-III,** el-Mecmaü's-Sekafî, Ebûzabî, 2004/1425.

İBNU'L-ESÎR, Ebü's-Saadat Mecdüddin Mübarek b. Muhammed, (606/1210), **en-Nihâye Fî Garîbi'l-Hadîs ve'l-Eser**, thk. Tahir Ahmed Zavi, Mahmûd Muhammed Tanahi, Daru İhyai'l-Türasi'l-Arabî, Beyrut, Lübnan.

İHSANOĞLU Ekmeleddin ve Diğerleri (editör); **Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi**, I-II, İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi; Research Centre for Islâmic History Art & Culture (IRCICA), İstanbul, 1997.

KAHHALE Ömer Rıza, **Mu'cemü'l-Müellifin: Terâcimu Musannifi'l-Kütübi'l-Arabiyye,** I-IV, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut 1993/1414.

KAHRAMAN Abdullah, "Tarsûsî Mehmed Efendi" **Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, (DİA) s. 115-116; İstanbul, 2011.

KATİB ÇELEBİ, HacıHalife Mustafa b. Abdullah, (1067/1657), **Keşfü'z-Zünûn an Esami'l-Kütüb ve'l-Fünun,** 2. Cilt,tsh. M. Şerefettin Yaltkaya, Kilisli Rifat Bilge, Maarif Vekaleti, Ankara, 1943/1362.

SARIKAYA Yaşar, **Ebu Said el-Hâdimî: Merkez ile Taşra Arasında Bir Osmanlı Alimi**, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2008.

ZİRİKLİ, Hayreddin, (1396/1976), **el-A'lâm: Kâmûsu Terâcimi li-Eşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ,** I-VIII, 7. Baskı, Dârü'l-İlm li'l-Melayin, Beyrut, 1986.

EK: Tarsûsî'nin "Enmûzecu'l-Ulum"'unda Tefsir Bölümü

أنموذج العلوم للطرسوسي (علم التفسير)

[51 أ]علم التفسير معرفة أحوال كلام الله تعالى من حيث القرآنية ومن حيث دلالته على ما يعلم أو يظن أنه مراداالله تعالى بقدر الطاقة الإنسانية.[155]

مقدمة:

ذكر العلامة الفناري أنه ليس لعلم التفسير قواعد يتفرع عليها الجزئيات الا في مواضع نادرة. كان يقال الأفعال والصفات المستندة الى الله تعالى اذا لم يصح إسنادها بحسب حقايقها وبداياتها يحمل على غاياتها ونهاياتها كالرحمة والغضب والمكر والإستهزاء والاستحياء. وجعله أحد وجوه رجحان هذا التعريف على تعاريفه التى ذكروها هذا. ولنذكر ههنا من تلك القواعد بعض ما بلغ سنام الضرورة وذروة الافتقار، ولم يسبق له ذكر في العلوم السالفة.

قاعدة:

الأصل في الضمير عوده الى قريب مذكور والا مضافا اليه. نحو "وكذلك جعلنا لكل نبي عدوا [51 ب] شياطين الانس والجن يوحي بعضهم الى بعض"[156] ونحو "وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها"[157]. وفي الضمائر عودها الى واحد نحو "لتؤمنوا بالله ورسوله وتعزروه وتوقروه وتسبحوه بكرة وأصيلا"[158] وإذا أمكن حمل الضمير على الشان، وعلى غيره حمل على غيره نحو "إنه يراكم هو وقبيله"[159].

قاعدة:

المعاد المعرف عين الاول والمنكر غيره.

قاعدة:

نفي المقيد راجع الى قيده.

قاعدة:

همزة الاستفهام[160] اذا كانت في جملة معطوفة بالواو أو بالفاء أو بثم نحو "أولم ينظروا"[161]، "أفلم يسيروا"[162]، "أثم اذا ما وقع آمنتم به"[163]، فإما أن يكون الاستفهام في حيز العطف وتقديمها لأصالتها في التصدير، وإما أن يكون العطف في حيز الاستفهام والهمزة في محلها الاصلي ويقدر حمله بينها وبين العاطف ويكون العطف عليها فيتوجه الاستفهام الى معنى العاطف فقط. أو اليه أو الى كل من المتعاطَفين معا.

قاعدة:

المحتمل يحمل على المحكم.

قاعدة:

المعنى اذا دعا الى أمر، والإعراب يمنعه، يحافظ على صحة المعنى، ويأوّل لصحة الإعراب. نحو "إنه على رجعه لقادر يوم تبلى السرائر".[164] فالمعنى داع الى تعلق "يوم" ب"رجع"، والإعراب يمنعه للفصل بين المصدر ومعموله، فيقدر له فعل

[155] انظر : محمد بن حمزة الفناري، عين الأعيان،رفعت بك 1326 استانبول، ص. 5.
[156] سورة الأنعام، 112/6.
[157] سورة النحل، 18/16.
[158] سورة الفتح، 9/48.
[159] سورة الأعراف، 27/7.
[160] ونقل الشريف العلامة قدس سره في شرح المفتاح عن بعضهم أنه عطف على ما قبله من الكلام إلا أنه دخل الهمزة بين المعطوفين قصدا الى معنى التوبيخ ونحوه بالمعطوف اما باعتبار اجتماعه مع المعطوف عليه أو ترتبه عليه بلا مهملة أو بمهملة.
[161] سورة الأعراف، 185/7.
[162] سورة الحج، 46/22، سورة غافر، 82/40، سورة محمد، 10/47.
[163] سورة يونس، 51/10.
[164] سورة الطارق، 8/86-9.

يدل عليه. ونحو "إن الذين كفروا ينادون لمقت الله أكبر من مقتكم أنفسكم إذ تدعون الى الإيمان فتكفرون"[165]، المعنى يقتضي تعلق "إذ" ب"مقت"، والإعراب يمنعه للفصل المذكور.

قاعدة:

مقابلة [52 أ] الجمع بالجمعيقتضي انقسام الآحاد على الآحاد. نحو "حرمت عليكم أمهاتكم"[166] ونحو "واستغشوا ثيابهم"[167].

تنبيه :

قد يعرض أمر يقتضي العدول عن القواعد والأصول.

****

أما بعد : فلنفسر آية من كتاب الله تعالى، قال الله تعالى **"يا أيها الذين آمنوا إذا نودي للصلاة من يوم الجمعة فاسعوا الى ذكرالله وذروا البيع ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون"[سورة الجمعة، 9/62]**

والنظر فيها من جهات:

1. **أما من جهة اللغة**:

فهو أن "يا" لنداء البعيد. و"أي" وصلته لنداء ما فيه "ال". و"ها" للتنبيه. و"الذين" للجمع المذكر المشار اليه عقلا. والإيمان: التصديق. والواو ضمير للجمع المذكر. و"إذا" مشترك بين الوقت المحض والشرط المحض عند الكوفية، وللوقت اللازم، وقد يضمّن معنى الشرط عندالبصرية، وقد يجيء للاستمرار ككلما. والنداء رفع الصوت وظهوره. ولام الجر للتعليل. ولام التعريف للتعريف. و"الصلاة" الدعاء ثم هذه العبادة. و"من" للبعضية أو الظرفية. و"اليوم" يعبّر به عن طلوع الشمس الى غروبها. وقولهم "يوم الجمعة" لاجتماع الناس للصلاة. والفاء للتعقيب وربط الجواب. و"السعي"[168] المشي السريع دون العَدْو، وأكثر ما يستعمل في الأفعال المحمودة. و "الى" لانتهاء الغاية الزمانية والمكانية، وعبارة بعضهم لانتهاء الشيء، ولعلها أولى من المشهورة لاغنائها عن اعتبار الزمانية والمكانية في مدخلها بخلاف المشهورة. و"الذكر" الاستحضار بالقول. والله أعلم للذات المقدسة تبارك وتعالى.[52 ب] والواو للعطف، معناه مطلق الجمع. و"الوذر" قذف الشيء لقلة اعتداد به. و"البيع" مشترك بين إعطاء الثمن وأخذ الثمن وعكسه. و"ذلكم" إشارة حسا الى مفرد مذكر بعيد ليريه المخاطبين. و"الخير" ما يرغب فيه الكل فهو اسم. ويجوز أن يكون صفة مغيرا من أخير أو مخففا من خير بالتشديد. واللام للاختصاص. و"كم" ضمير خطاب للجمع المذكر. و"إن" للشرط في الاستقبال الا اذا دخل على كان. فللماضي وتدخل على مشكوك أو ما نزل منزلته لنكتة. والعلم إدراك الشئ ذاتا أو نسبة.

2. **وأما من جهة الوضع**:

فهو أن "يا" موضوعة للنداء الجزئي القائم بالمنادى بتعلقه بنوعه. فالوضع عام والموضوع له خاص، ومردود ما قيل بوضعها لذلك النوع وشرط استعمالها في الجزئي. وقيل بأنها اسم فعل وهو "ادعوا" فوضعها كوضعه.

وظاهر قولهم أن "أي" اسم مبهم يوضح بإجراء المقصود بالنداء عليه أن وضعه كوضع النكرة، وذهب الأخفش الى أنه موصول بمعنى "من". وإن "الذين آمنوا" خبر مبتداء محذوف هو العائد اليه. والتقدير "يا من ها هم الذين آمنوا". فوضعه وضع الموصول لجزئي ملحوظ بالجمع المذكر المشار اليه عقلا باتصافه بمضمون ما بعده من صلته. و"ها" موضوعة للتنبيه الجزئي المتعلق بالنداء تأكيدا له على ما ذكر اليه الجمهور. وبالحكم المفعول في الصلة على ما ذهب اليه [53 أ] الأخفشبملاحظته بنوعه وما يعمه فوضعها وضع الحرف. "والذين" موصول قد عرفته وضعه. وكل "من" هذه الأوضاع شخصية متعلقة بأعيان تلك الموضوعات وأشخاصها.

وفي "آمنوا" وضعان وضع المادة للتصديق وضعا عاما للموضوع له العام. ووضع صيغته لنسبة حدثه الى فاعل ما في الزمان الماضي كذلك الا أن الأول شخصي والثاني نوعي. والواو ضمير موضوع لمرجعه الجزئي بتعلقه بالغائب المتقدم ذكره. والأشبه في "إذا" حين كان للشرط المحض أن يكون حرفا فوضعه للسببية الجزئية بين شرطه وجزائه بتعلقها بما يعمها. و"إذا"

---

[165] سورة غافر، 10/40.
[166] سورة النساء، 23/4.
[167] سورة نوح، 7/71.
[168] السعي الإسراع في المشي إذا انصرف عنك وذهب مسرعا وسعى ك "رعى" قصد وعمل ومشى وعدا ونم والسعي إذا كان بمعنى المضي والجري يتعدى ب "إلى" نحو "فاسعوا إلى ذكر الله" وإذا كان بمعنى العمل يتعدى باللام كقوله "وسعى لها سعيها" وسعى سعاية إذا أخذ الصدقات وهو عاملها وساعي الرجل الأمة فجر بها ولا يقال ذلك في الحرة "وأن ليس للإنسان إلا ما سعى" أي نوى. والأئمة الثلثة على وصول ثواب القراءة فلميت خلافا للشافعي لهذه الآية الكليات لأبي البقاء.[أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، كتاب الكليات،تحقيق: عدنان درويش-محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت 1998/1419، 509/1]

كان للوقت فهو اسم وضعه كلي كمعناه. وفي "نودي": وضعان كما في "آمنوا". ولام الجر للتعليل الجزئي وضعا كليا، ولام التعريف للتعريف الجزئي كذلك، والصلاة اسم جنس كلي وضعا ومعنى على ما هو المعروف ، ولها مع لام التعريف وضع نوعي لمعنى جزئيا ومن للبعضية الكلية معنا ووضعا فيكون اسما بخلاف ما إذا كانت للبعضية الجزئية معنى والظرفية كذلك بوضع كلي وبهذا القدر نستعين على معرفة أوضاع باقي الألفاظ المفردة في هذه الآية الكريمة.

وأما مركباتها تامة إنشائية أو إخبارية أو ناقصة تقييدية بالوضع أو الإضافة، فهي موضوعة بالوضع النوعي لصور كلية عقلية على ما يفهم من الوشاح.

وهو المناسب لما ذكره الشريف العلامة قدس سره في تعليقاته على التلويح من أن وضع الألفاظ للصور الذهنية [53 ب] عند أبي حنيفة رحمه الله تعالى وللامور الخارجية عند الشافعي رحمه الله.

3. **وأما من جهة الاشتقاق**:

فهو ان "الذين" مشتق من "الذي" على القول باشتقاق الجمع من المفرد. و"آمنوا" من الإيمان. و"نودي" من النداء. و"فاسعوا" من السعي. و"ذروا" من الوذر. و"خير" صفة منه اسما. وفي اشتقاق "كان الناقصة" تردد وعلى القول به ف"كنتم" مشتق من الكون، واما الكينونة فالأشبه أنه مأخذ اشتقاق "كان التامة". و"تعلمون" من العلم.

4. **وأما من جهة الصرف**:

فهو ان "آمنوا" على وزن أَفْعَلُوا مهموز الفاء، و"نودي" على وزن فُوعِلَ ناقص يائيا أو واويا، و"الصلوة" على وزن فَعَاةٌ أو فَعَلَةٌ[169] بفتحتين فيكون على القولين في القلب، و"يوم" على وزن فَعْل بفتح فسكون، و"الجمعة" على وزن فُعُلَة بضمتين ففتح. و"اسْعَوْا" على وزن افْعُلُوا في الأصل ناقصا يائيا، ثم اِفْعَوْا بفتح العين وسكون الواو وبابه ذهب. و"ذكر" على وزن فِعْل بكسر فسكون. و"ذروا" على وزن اِفْعُلُوا في الأصل مثالا واويا ثم عَلُوا بفتح فضم فسكون، ولا شك أنه من باب مضارعه مفتوح العين ولو كان ماضيه حيا لعلم بابه الا ان ابن الأثير ذكر في نهايته أن أصله "وَذِرَه يَذَرُه" ك"وسعه يسعه"، وقد أُمِيتَ ماضيه ومصدره[170] هذا، وعلى هذا فبابه علم. و"البيع" كيوم و"خير" اسما على وزن فَعْل كالبيع أجوف يائيا وصفة على وزن اَفْعَلُ أو فَيْعَلُ بفتح فسكون [54 أ] فكسر في الأصل والمحذوف عند التخفف أ هو الياء الأولى أم الثانية فصار وزنه على الأول فَعْلا وعلى الثاني فَيْلا. و"كنتم" على وزن فَعَلْتُمْ بفتحتين فسكون أجوف واويا ثم فَعُلْتُمْ بفتح فضم ثم فُلْتُمْ بضم فسكون وبابه كتب. و"تعلمون" على وزن تَفْعَلُونَ وبابه علم.

5. **وأما من جهة النحو**:

فهو إن ما فيها من حروف المعاني والضمائر وأخواتها والأفعال كلها مبنية اتفاقا الا "اسعوا" و"ذروا"، فإن الكوفية أعربوهما بالجزم على ما اشتهر وتقرر.

و"أي" مفرد معرفة بالنداء، فهو مبني على الضم لتضمنه معنى كاف الخطاب. وعند الكسائي مرفوع بلا عامل. وأما محله فنصب على المفعولية للفعل المقدر تقديره "يا ادعوا أيَّها الذين آمنوا" عند سيبويه. وأحال المبرد نصبه على "يا" لسده مسد الفعل. وأبو علي لكونه اسم فعل. وعلى المذاهب "يا أي" جملة. وليس أي أحد جزئي الجملة، بل هما مقدران عند سيبويه. والفاعل مقدر. و"يا" ساد مسد الفعل عند المبرد. ومستتر عند أبي علي.

والموصول صفة موضحة لأي. وكلام بعضهم يوحى الى أنه عطف بيان له، وهو مبني، محله رفع كما اشتهر من أنهم التزموا رفع الرجل في "يا أيها الرجلُ" تنبيها أنه المقصد بالنداء الا ان الرضي ذكر ان المازني والزجاج جوزا رفعه ونصبه قياسا على نحو "يا زيدَ الظريف"[171].

و"آمنوا" جملة فعلية صلة للموصول، فلا محل لها من الاعراب.

و"إذا" أن تمحض للوقت فهو مضاف الى "نودي"، منصوب محلا [54 ب] باسعوا. فالفاء زائدة، لا تمنع العمل. وإن تضمن الشرط فلا يضاف الى "نودي" فنصبه "به" أو "باسعوا" قولان.

و"نودي" فعل لم يسمِّفاعله، أسند الى الجار والمجرور بعده وهو للصلوة. وما اشتهر من أن المفعول لا ينوب مناب الفاعل فهو مقيد بكونه بغير اللام، وأما الذي مع اللام فيقع كما حققه شراح اللب والكافية.

و"مِنْ" إن كانت للظرفية فمع المجرور، إما حال من "اذا" أو صفة، وإما ظرف لنودي.

---

169 على ما تردد بينهما بعض أئمة اللغة.

170 ابن الأثير(544-606)، النهاية في غريب الحديث و الأثر، 171/5.

171 رضي الدين الأستراباذي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، 446/1.

وأما "للصلوة" إن جعل مصدرا أو اسم مصدر فإعماله في الظرف لا ينكر ولو مع اللام. وأما حال من "الصلوة" على ما هو المشهور في الظروف بعد المعارف.

وإن كانت للبعضية فهي بدل من "اذا" أو حال منها.

والمفهوم من بعض الاطلاقات أن الجمعة اسم لذلك اليوم، فأضافة يوم اليها بيانية كما حقق في إضافة "بهيمة الأنعام". ومن بعضها أنها اسم للصلاة. ومن بعضها أنها مصدر باقٍ على معناه أو بمعنى الفاعل أي الأمر الجامع أو بمعنى المفعول أي الفوج المجموع. فالإضافة لامية. وانجرار المضاف اليه بالمضاف عند سيبويه. وبالإضافة عند الأخفش. وبالحرف المقدر عند ابن مالك. وهو اللام في اللامية ومن البيانية في البيانية. وقد اشتهر عدم جواز التبعيضية فيها خلافا لما قرره البيضاوي بل الزمخشري في "لهو الحديث" في أول لقمان.

وقوله تعالى "فاسعوا" جزاء لإذا، فنودي شرطها. أو شبه جزاء لها، فنودي شبه شرط لها.

و"ذكر" مجرور بإلى مضاف الى الجلالة، مفعوله إضافة معنوية لامية [55 أ] وفاعله المتروك هو الخطيب إمام الجماعة وإلى مع مجرورها متعلقة باسعوا دالة على انتهاء بمصحوبها.

"وذروا البيع" عطف على "اسعوا"، ولا محل لهما من الإعراب.

"ذلكم خير" مبتدأ وخبر.

"لكم" صفة خير أو مفعوله، فعلى الأول مستقر دون الثاني.

و"إن" حرف شرط.

و"كنتم" فعل شرط.

وجملة "تعلمون" خبر كان. وجزاء الشرط قوله "ذلكم خير لكم" عند الكوفيين، أو ما يدل هو عليه، ويقدر مؤخرا عند البصرية.

6. **وأما من جهة المعاني**:

فهو انه تعالى ذكر الأميين والآخرين، وانه بعث فيهم رسولا عظيما فخيما كاملا مكملا تفضلا وإحسانا، وأن اليهود لعدم إيمانهم بما في التورية من نعت محمد صلى الله عليه وسلم، والآيات الدالة على نبوتهم، مثلهم كمثل الحمار، وانهم على الباطل في زعم ولاية الله تعالى.

أقبل على أولئك الفرق بالخطاب الشفاهي على طريقة الإلتفات اعتناء بأمر صلاة الجمعة وتفخيما لشانها وجبرا لكلفة هذه العبادة بلذة المخاطبة، فقال "يا ايها الذين آمنوا". واختيار "يا" على أخواتها لكونها على ألسنة الفصحاء أدور، واستعمالهم لها أكثر، فهي أفصح "منهن" ولزيادة الحث على المدعو له. فكأنهم لفخامته على بعد منه ومن الداعي اليه وإبهام المنادي أولا وإيضاحه ثانيا لتفخيمه وتعظيمه. وتوسيط أداة التنبيه بين الإبهام والإيضاح لتأكيد أمر الإيضاح. وجعل الزمخشري لتأكيد معنى النداء، وهو بعيد كما لا يخفى وأقرب منه ما ذهب اليه [55 ب] الأخفش على ما عرفت آنفا. وتعريف الموضح بالموصولة للحث على التعظيم، ففيه تأكيد لأمر الإيضاح أو للحث على الترحم. ففيه معاضدة لقوله "ذلكم خير لكم" أو الإيماء الى علة التكليف بالمدعو له، ولم يقل "يا ايها المؤمنون" مع أن نزولها حين فشو الإسلام وظهوره وثباته لئلا يتوهم أن هذا التكليف أو الترحم أو التعظيم متعلق بمن ثبت له الإيمان مختص بهم، لا يعدوهم الى من أحدثه بخلاف المتلو، والظاهر ان المراد بالإيمان هو المعنى الشرعي وهو ما عرفت فليس في الكلام حذف المفعول فمعنى آمنوا أوجدوا الإيمان وأحدثوا هذه الحقيقة لعلك تتعين بما ذكرنا ههنا على معرفة أن أصل الكلام "يا أميون" ثم "يا مؤمنون" ثم "يا أيها المؤمنون" ثم المتلو.

وقد يقال إن المتلو في مرتبة الخامسة، لأن القياس "يا أيها الذين آمنتم". لأن اسم الموصول صار خطابا بالنداء، فالعدول الى المتلو للالتفات من الخطاب الى الغيبة. وردَّه المحققون بأن حق العائد الى الموصول أن يكون بلفظ الغيبة، والنداء لا يخرجه الى الخطاب لفظا لأن الأسماء الظاهرة غيب، بل لا يبعد أن يجعل "آمنتم" من باب الإلتفات. ويمكن أن يقال جانب اللفظ منع الخطاب وجانب المعنى جوزه. وبه لم يظهر تقدم رتبته.

"اذا نودي للصلوة" الذي قرره علماء المعاني أن اذا للشرط في الاستقبال مع الجزم بوقوع شرطه، ومعناه تعليق حصول مضمون جملة بحصول مضمون جملة أخرى في الاستقبال مجزوما به. فوجب أن يكون شرطه أن يكون فعلا [56 أ] استقباليا فى المعنى، وكثر مجيئه فعلا ماضيا في المبني طلبا للموافاة بينه وبين اذا في الدلالة على الوقوع وإظهارا للرغبة فيه وتنبيها على انه كالواقع لكونه للوقوع هذا. وأما ما قرره أئمة اللغة من أن "إذا" مشترك بين محض الظرف والشرط أو انه قد يتضمن الشرط، فيستوجب لإرادة أحدهما قرينة تعينه ولتضمين الشرط قرينة تحصله. فنقول يمكن أن يكون المراد ههنا هو الشرط معينا أو مضمنا بقرينة ما عرف من عرف الشارع. وهو اعتبار السببية فيما رتّب عليه التكاليف دون الظرفية المحضة نحو "أقم الصلوة لدلوك

الشمس"[172]، "وإن كنتم جنبا فاطّهّروا"[173]، "وإن كنتم مرضى الى فتيمموا"[174]، "وإذا حللتم فاصطادوا"[175]، "وإذا قمتم الى الصلاة فاغسلوا"[176] الى غير ذلك. وعلى التقادير لا بد صرف "نودي" الى معنى "ينادي" هذا. وبني الفعل للمفعول، لأن الغرض تقرير السببية ولا تعلق له بتعيين الفاعل على النداء لمثل هذا الأمر الجامع لا يكون الا من مطاع أوامر مطاع، ومنه يعلم وجه إسناده الى المفعول له دون ظرف الزمان مع ان الزمان ألزم للفعل من العلة كما لا يخفى.

وعرف "الصلوة" بالام للإشارة الى حصة منها، وهي صلوة الجمعة، وقد استغنى عن تقدم ذكرها بالعلم بها في ضمن شخص منها، لأن الآية نزلت بعد أول جمعة جمعت في الإسلام ولعلك قد تفطنت أن أصل الكلام في وضع هذا الشرط أن يقال إن ينادِكم مطاعكم أو رئيسكم أو أميركم للصلوة، لأن "إن" هي الحكم في الشرط المستقبل ثم إذا يناديكم [56 ب] المطاع للصلوة ثم إذا ناداكم المطاع للصلوة، ثم إذا نوديتم للصلوة ثم المتلو. "من يوم الجمعة" الأجود تعلقه بنودي أو الصلوة وبه يحصل فوائد الاحتمالات الآخر فيه.

وعرف "يوم" بالإضافة البيانية أو اللامية للإشارة الى حصة معظمة مفخمة، وفيه وضع الظاهر موضع الضمير على تقدير كون الجمعة اسما لتلك الصلوة لزيادة التمكن. وفيه حذف الموصوف على الاحتمالين الآخرين للإيجاز وتعريف الجمعة كتعريف الصلوة.

"فاسعوا الى ذكرالله" جواب "اذا"، ولا حاجة الى التأويل بأن يقال فأنتم مأمورون بالسعي كأن الأمر كما هو، لا يأبى عن التعليق بالشرط، وأصل الكلام في الجزاء أن يقال فأدوها ثم فاقضوها لكان رأس الآية التالية ثم فاقضوا الصلوة ثم فاسعوا الى الصلوة. ثم فاسعوا الى ذكري ليكون إيجاب السعي اليها على وجه أوكد وأبلغ ثم فاسعوا الى ذكره ثم المتلو. ففيه تعظيم المضاف وفيه تمكين المضاف اليه عند السامع وفيه تقوية داعي المأمور الى الامتثال، فإن الأمر بالسعي اليه هو ذكر ذات مستجمع لجميع صفات الكمال سيما الرحمة البالغة والإلطاف العميمة والقدرة الكاملة خصوصا على عقاب من لم يمتثل أمره. ولم يرفع بذلك رأسا، وفيه إدخال الروع في ضمير المخاطب، وفيه تربية المهابة فيه.

و"ذروا البيع" عطف على "اسعوا". عطف الأمر على مثله على طريقة الطرد والعكس. وبعض المحققين على أنه [57 أ] باعتبار الإضافة الى الوذر أمر، والى البيع نهي، وترتب المتعاطفين تقديم الأهم لكونه هو أليق. واختيار "ذروا" على "اتركوا" للدلالة على عدم الاعتداد بالبيع هناك. ولام البيع للجنس الاستغراقي، والمقام مقام الامر بترك كل ما يشغل عن الحضور الى ذكر الله من الملهيات الدنيوية إلا أنه خص الذكر بالبيع.

"ذلكم" إشارة الى السعي الى ذكرالله أو الى ترك البيع أو اليهما أو الى الجمع بينهما. والتعريف باسم الإشارة مع أن المقام مقام الضمير للتنبيه على كمال ظهوره وانه يدرك إدراك المحسوس والإفراد على الثالث، لأن المعنى كل واحد منها أو للتأويل بما ذكر، والتبعيد، لأن الإشارة اليه وقعت بعد ما تكلم به، وانقض فصار في حكم المتباعد ولا بعد في التعظيم بالتبعيد.

"خير لكم" من ضده ولا حاجة الى هذا التقدير إلا على تقدير كونه أفعل التفضيل. ففيه إيجاز الحذف ولا شركة للمفضل عليه في اصل الفعل على بعض التقادير إلا تقديرا. والجملة استيناف لبيان السبب على طريقة "اعبد ربك" العبادة حق له فأعرفها.

"إن كنتم تعلمون" إن كنتم أهل العلم علمتم أنه خير لكم، فتعلمون مجرى مجرى اللازم، ففيه إشارة الى أدنى طرف من العلم. لم يكن في العلم بخيرية ذلك أو إن كنتم تعلمون الخير من الشر فهو خير لكم فلم لا تمتثلون. فتعلمون متعد الى واحد. وفي استعمال "إن" التي هي للشك في الأصل تهييج وإلهاب، وفي لفظ الماضي إظهار، إن حصول الشرط [57 ب] مرتغب فيه وانه أمر مرضي في الغاية حتى تصور واقعا، والجملة اعتراضية الغالي لبيان شرف العلم، وإن الجاهل لا يعبأ بفعله اذ لا يبعث المكلف على الامتثال والإخلاص والإفلاح الا بالعلم والعرفان.

7. **وأما من جهة البيان**:

فهو ان "يا" حقيقة في نداء البعيد مكانا عن المدعو له صار مجازا وإذا استعمل في نداء البعيد مكانة عن المدعو له المفخم أمره، والمعتنى بشانه صار مجازا لمجاز. ففي "يا" ههنا استعارة تبعية بمرتبتين، ويمكن أن يعتبر الاستعارة في المنادي بتشبيهه بالبعيد مكانا من الداعي ثم بالبعيد مكانا من المدعو له فيكون الاستعارة مكنية.

وإن "نودي" حين استعمل في معنى "ينادي" كان استعارة بتشبيه النداء المستقبل بالنداء الماضي في تحقق الوقوع أو بتشبيه الزمان المستقبل للنداء المتحقق الوقوع بالزمان الماضي له، فالاستعارة على الأول في المادة، وعلى الثاني في الهيئة.

---

[172] سورة الإسراء، 70/17.
[173] سورة المائدة، 6/5.
[174] سورة المائدة، 6/5.
[175] سورة المائدة، 2/5.
[176] سورة المائدة، 6/5.

على ما أوفى بعض المتأخرين حق هذا البحث بتحقيقه، وإن في "للصلوة" مجازا في الإعراب اذ الإعراب الأصلي له هو النصب، وأما الرفع فمجاز، ويمكن أن يعتبر نحوه في "يوم الجمعة" بسبب زيادة على بعض التقادير. وإن "الجمعة" إن كان مصدرا فهو في معنى اسم الفاعل والمفعول مجاز.

وإن "السعي" حقيقة في السعي على الأقدام، فإذا استعمل في السعي على النيات والقلوب كما روي عن الحسن رحمه الله كان مجازا.

فقوله "فاسعوا" مجاز تبعي. [58 أ]

وإن "ذكر الله" مجاز في العبادة المذكّرة للمعبود سبحانه وتعالى.

وإن "البيع" مجاز في المعاملات الدنيوية كلها بذكر الخاص وإرادة العام، ووجه تخصيص التجوز عنها بالبيع لكون الربح متحققا فيه دون غيره من الشركة والمضاربة ونحوها.

وإن "ذلكم خير" حقيقة في الإشارة الى محسوس، فإذا أشير به الى معقول كان استعارة بتشبيه ذلك المعقول بالمحسوس في كمال الامتياز وسهولة التناول.

8. **وأما من جهة البديع**:

فهو أن في "يا" و"ها" إيقاع تعانق بين متباعدين في محل واحد، وهما مثالان كما في "أي" و"الذين" من جمع بين إبهام وإيضاح، وهما ضدان، وكما في "فاسعوا" و"ذروا" من طباق إيجاب بفعلين.

وإن في "إن كنتم" إيقاع تباين بين متعانقين بسوق المعلوم مساق غيره وهو الذى يقال له في غير القرآن تجاهل. وان فيه إدماج معان وأحكام ستقف عليها.

9. **وأما من جهة العروض والقافية**:

فكلامه سبحانه يجب تنزيهه عنه. وما طعن فيه بعض الملاحدة من أن أوزان البحور المشهورة موجودة كلها في القرآن فهو من تعنتهم ألا يرى أن قائلا لو ركب معنى من المعاني وأداه على مقتضى البلاغة بألفاظ وتراكيب. واتفق ان وقع على وزن من البحور المشهورة فأولئك الملاحدة لا يقولون لذلك الكلام شعرا. ولا قائله بمجرد ذلك شاعرا ولو كان امرئ القيس أو أبا نواس ما لم يقصد الوزن بلأصالة فقصارى أمر الشاعر ليس الا ذلك. [58 ب] وقد أشرنا اليه في علم العروض فليكن على ذكر منك.

10. **وأما من جهة المنطق**:

فهو أن الآية شرطيتين. ومعنى الشرطية هو الحكم باستلزام الشرط والجزاء، ولزوم الجزاء له عند المناطقة وهل هو كذلك عند أهل العربية أم لا. فذهب بعض الى الثاني، وان معنى الشرطية هو الحكم الحملي في الجزاء، والشرط قيد له كالحال والظرف. وهو الذي ذهب اليه السكاكي، واغتر به التفتازاني، ومشى عليه الفناري في فصول البدايع. وذهب آخرون الى الاول وانه لا خلاف بينهم فيه ولا اختلاف. وان ما حققه المناطقة هو عين ما اختاره أهل العربية وهو الذى يدل عليه كلام النحات في كلم المجازات انها السببية الأول للثاني وسببية الثاني من الأول. ودل عليه كلام العلامة ابن الحاجب في أصوله في بحث الشرط. وقد تفطن له التفتازاني في شرحه فما أجاد بنتشفة وهو الذى حققه الشريف العلامة قدس سره.

11. **وأما من جهة آداب البحث**:

فهو أن السؤال المقدر الناشي من الأمر بالسعي وترك البيع منع مجازي لدعوى ضمنية لوّح اليها ذلك الأمر. فقوله "ذلكم خير لكم" إشارة الى إثباتها حقيقة أو حكما. وفي القرآن باب واسع للجدل مع الفرق كما بسطه الرازي والسيوطي.

12. **وأما من جهة الكلام**:

فهوأن الكلام إظهار ما في العلم من المكنونات، والعلم لا يكون بدون الحيوة، والحيوة مصححة للقدرة، والقدرة لكونها تؤثر وفق الإرادة تقتضيها. ومن المكنونات [59 أ] ما أظهره بقوله "ذلكم خير لكم"، فإن الإطلاق لا يخلو من إشعار المعاد.

13. **وأما من جهة الإسناد**:

فهو أن الآية متواترة حرفا حرفا وكلمة كلمة وجملة جملة وكلاما كلاما. كل في موضعه ومرتبته. لم نقف فيها على اختلاف قراءة، لا بالتواتر ولا بالشهرة ولا بالشذوذ.

14. **وأما من جهة أصول الفقه**:

فهو أن فيها أمرين يوجبان الجمعة وترك الشواغل الملهية عنها.

وفيها من ألفاظ العموم "الذين آمنوا"، وما هو عبارة عنهم من الضمایر. وقد عرفت القدر الذى تناوله هذه العمومات مع الخطاب الشفاهي.

وفيها من المجمل الصلوة، وقد بينت بالسنة بيانا شافيا فأخرجت الى حد التفسير. وأما البيع فليس بمجمل وإن كان مشتركا سيما على القول بأن المشترك في سياق النفي عام لمفاهيمه.

وفيها دلالات على جمل من أحكام صلوة الجمعة. فقوله تعالى "إذا نودي للصلوة من يوم الجمعة" مشير الى اشتراط الوقت. والمصر إشارة خفية، والى اشتراط السلطان والإذن العام إشارة جلية.

وقوله "فاسعوا الى ذكرالله" مشير الى اشتراط الجمعة. وانهم من الرجال ولو عبيدا أو مسافرين. وان أقلّهم ثلثة سوى الإمام، فإنه ذاكر، والجماعة هم الساعون. ويقتضي أنهم أصحاء مبصرون في سلامة الرجل. هذا هو العزيمة وقد رخص الترك للبعيد والمسافرين، ولهذا لو صلوها أجزأتهم عن الظهر كما قالوا في المرضى والعميان والنسوان.

وقوله "الى ذكرالله" مشير الى الخطبة. فلو اقتصر على نحو الحمد لله جاز.

هذا. ولامرةبالغ بعض [59 ب] الأذكياء من الفقهاء حتى أدعي أن آية الجمعة كافية في أحكامها.

15. **واما من جهة التجويد**:

فعلى الخبير سقطتَ، فخذْه.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 523-537, ANKARA-TURKEY

KUR'AN VE SÜNNET IŞIĞINDA EVRENSEL BARIŞIN VAZGEÇİLMEZİ "MÜSAMAHA- KOLAYLIK" *

*Şaban ÇİFTCİ***

ÖZET

Müsamaha, kolaylık ve hoşgörü kavramları evrensel barışın temel dinamiklerini oluşturur. İnsanlığın barış ve huzur içinde yaşaması toplumları oluşturan fertlerin farklılıkları kabul ve karşılıklı müsamaha kültürünü kazanmaları ile mümkündür. İslam Dini bu kültürün kazanılmasını sağlayacak evrensel prensipler içermektedir. Zira İslam, insanı akıl, idrak ve sorumluluk sahibi varlık olarak dikkate alır. Mesajını açık bir dille ilettikten sonra onu özgür iradesi ile baş başa bırakır. Kur'an ayetlerinde ve Hz. Peygamber'in toplumu oluşturan farklı unsurlarla olan münasebetlerinde bunun örneklerini görmek mümkündür. Bu nedenle Kur'an ve Sünnete dayalı sahih bir din anlayışının sosyal barış için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunda şüphe yoktur.

İslam Dini emirleri ve yasakları ile aklı, dini, canı, nesli ve malı koruma altına almış, böylece insanlığın devredilemez ve vazgeçilmez haklarına ne derece önem verdiğini ortaya koymuştur. İslam'ı din olarak benimsemiş olan insanların Rablerine karşı sorumluluklarında kendilerine gösterilen kolaylıklar elbette çok önemlidir. Diğer taraftan parçalanıp ayrılmamaları, birbiri ile kardeş olmaları emredilirken aralarında tesis etmeleri gereken kardeşlik ve birliğin adresinin affetme, kusurları görmezden gelme veya geniş anlamıyla "müsamaha" olması da dikkat çekicidir.

Söz konusu müsamaha kültürü, aynı inanca sahip insanlar arasında önemli olduğu gibi, kendileri ile aynı inancı paylaşmayan insanlarla olan karşılıklı ilişkilerinde de aynı derecede öneme sahiptir. İslam Dini'nin hem hakların korunmasına yönelik emirlerinde, hem de sert ve kaba davranmak yerine hoşgörü, hikmet, güzel öğüt veya af yolunu tutmak tavsiyelerinde bu açıkça görülür. Her dinin mensupları içinden çıkabilecek olumsuz örnekler ölçü olmamalı, onlardan hareketle genelleme yapmaktan ve önyargıdan kaçınılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Sünnet, Müsamaha, Hoşgörü, Kolaylık

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Ünv. İlahiyat Fak. El-mek: saban61@mynet.com

"INDULGENCE / CONVENIENCE" : THE INDISPENSABLE OF UNIVERSAL PEACE IN THE LIGHT OF THE QURAN AND THE SUNNAH

ABSTRACT

The concepts, indulgence, convenience and tolerance, constitute the fundamental dynamics of universal peace. For human, living in peace is possible only with accepting the differences and gaining the culture of mutual indulgence by individuals that form communities. Islam contains universal principles that assure gaining this culture. Because Islam considers human as an intelligent, comprehending and responsible being. After conveying its message in a clear way, it leaves him with his free will. It's possible to see the examples of this in the verses of the Quran and the Prophet's relationships with the different elements that constitute the society. Therefore, understanding of a genuine religion based on the Quran and the Sunnah is no doubt an indispensable need for social peace.

Islam through its orders and prohibitions has provided human beings with protecion of mind, religion, life, generation and property; thus, it has manifested that how much it has paid attention rights, which is inalienable and indispensible of human being in any way. Conveniences, of course, are so important for those people who embraced Islam as the religion at responsibilities toward their Lord. While they have been ordered to be brothers and not to be seperated from each other, it is underlined that they are supposed to establish brotherhood and unity among themselves so that they could forgive each other for failures in order to convey indulgence to them.

As well as the culture of indulgence, as mentioned, is important among people have same faith, it has also equally importance in their mutual relations with people have different faith as well. This one is evidently seen in the Islamic orders related to protect the rights, and advices oriented to tolerance, wisdom, sound advice and forgiveness instead of being hard and rough. The individual negative instances which would emerge from members of any religious community should not be benchmark; on account of of those, people who are Muslims or non-Muslims are supposed to avaid from making generalization, judgement and prejudice about each other as well.

Key Words: Quran, Sunnah, Indulgence, Tolerance, Convenıence.

GİRİŞ

İnsan; akıl, irade, muhakeme ve bilinç sahibi, aynı zamanda başkalarıyla birlikte yaşamaya mecbur sosyal bir varlıktır. Bu sosyal varlığın, hoş görü ve tahammül bilincinden uzak yaşadığı dönemleri kin, nefret, haksızlık, zulüm ve tahammülsüzlüklerle bina ettiğine tarih şahitlik etmektedir. Bir başka tarihi gerçeklik ise insanlığın daima barış arayışı içinde oluşudur.

Barış, insanların huzur ve güvenin olmazsa olmazıdır. Akl-ı selim sahibi hiç kimsenin görmezden gelemeyeceği ve yokluğuna razı olamayacağı asli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, küreselleşme ile birlikte her zamankinden daha fazla kendini hissettirmiş, uzakları yakınlaştıran,

farklı kültürleri bir araya getiren yeni şartlar güven içinde olma zaruretini daha da belirgin hale getirmiştir. Bu nedenledir ki, barışı tehdit eden her türlü aşırılık ve şiddet tüm insanlığın ortak düşmanı olarak algılanmalı, farklılıklar düşmanlıkları doğurmak yerine, düşmanlığı besleyen fanatik duyguları etkisizleştirecek kolektif direncin uyumlu birer unsurunu oluşturmalıdır. Her hangi bir kültürün içerisinden geneli temsil etmeyen aykırı örneklerin çıkabileceği görülmeli, bu olumsuz örnekten hareketle bir din, bir kültür ya da toplum itham edilmemelidir. Irkı, dili, inancı ve kültürü ne olursa olsun insanlık ailesinin bütün üyeleri sahip oldukları değerler ile barışı temin etmek ve devamını sağlamak konusunda ortak irade sergilemek durumundadır. Zira barışın tehdit altında olduğu bir dünyada hiçbir toplum kendisini güvende hissedemez. Tüm insanlığa barış ve esenlik vadeden öğretileriyle İslam Dininin bu ihtiyacın karşılanması ve sürdürülebilir barışın tesis edilmesi konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Zira İslam dini, Allah-insan ilişkisini düzenleyen ilke ve esaslar yanında beşeri ilişkileri yönlendiren çeşitli emir, yasak ve tavsiyeler de içeren bir dindir. İnsanlığa sunduğu bu evrensel prensiplerin genel hedefi ise "temel hak ve hürriyetler" in korunmasıdır. Çünkü hak ve hürriyetlerin korunmadığı bir dünyada barıştan söz edilemez.

İslam Dini, bütün insani değerleri kaybetmiş, hak ve adalet kavramlarına yabancılaşmış, sürekli çatışma halindeki bedevi-cahili bir toplumu dönüştürmek ve vadettiği barışı sağlamak suretiyle tarihin en önemli tecrübesini fiilen sergilemiştir. İslam Dininin Kur'an-Sünnet bütünlüğü içerisindeki öğretisi, kökleşmiş düşmanlıkları kaldırıp kardeşlik ruhunu yerleştirerek, müsamaha, merhamet, barış ve haklara riayet bilincini geliştirmiş, hitap ettiği topluma başkalarının da hayat hakkı olduğunu, farklı inanç ve düşüncelerin her zaman var olacağını kabul ettirerek, tahammülün ötesinde daha da geniş muhtevasıyla müsamahaya kuvvetle vurgu yapmıştır. Durum böylesine açık iken ne yazık ki son yıllarda tabiatına aykırı biçimde İslam Dinine ve onun peygamberine (sav) karşı yürütülen İslam'ı şiddetle eşitleme kampanyası henüz inandırıcılıktan çok uzak olmakla birlikte, maalesef periyodik olarak tekrarlanmaktadır. Bu çabanın nedenleri çok boyutlu olarak ayrıca değerlendirilmeli ve tespitler ışığında sorunun çözümü için çeşitli öneriler geliştirilmelidir. Atılacak her adım İslam Dininin modern çağın insanına hitap etme, soru ve sorunlarına cevap verme potansiyelini öne çıkarmalı, asli niteliğini gölgeleyecek tutum ve davranışlardan uzak olmalıdır.

İslam barış dinidir. İslam Dini hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan toplumlarda korku yaratacak şekilde İslam'ı şiddetle özdeşleştirenler bir diğer ifade ile "İslamofobi" kampanyası yürütenler, insanlığın ihtiyaç duyduğu barışı tehdit ettiği gibi, Müslümanların sabırlarını test ederek iman gayretlerinden yararlanma ve böylece iddiaları desteklemeye yarayacak tepkiler alma çabasında olabilirler. Bu çabaları boşa çıkarmanın Müslümanlar için önemli bir sınav olacağı açıktır. Tüm tahrik ve zorlamaların sonuçsuz kalması ve İslam'ı şiddet dini olarak tanıtmak isteyenlerin gayretlerinin boşa çıkarılması ancak İslam'ın insanlığa getirdiği ve adıyla özdeşleşmiş barış ve esenlik mesajının içselleştirilmesi ile mümkündür. Özümsenmesi gereken bu mesaj, doğrudan doğruya Kur'an ayetleri ve onun pratiğe dönüşmüş, ete-kemiğe bürünmüş hali olan Hz. Peygamberin (sav) sünnetidir. Her şeye rağmen onurunu da koruyarak "af yolunu" tercih edebilen, "sabır", "tahammül" ve "müsamaha" nın vücut bulduğu duruş, elbette Kur'an ve sünnetin şekillendirdiği barış va'deden duruştur. Şüphesiz gerek Kur'an'dan gerekse sünnetten örneklerin paylaşılması müsamaha kültürünün pekişmesine katkı sağlayacaktır. Öyle görülüyor ki, İslam'a yönelik tahriklerin etkisizleştirilmesi bu iki temele dayalı bilinçle mümkün olacaktır.

İSLÂM DİNİ'NDE MÜSÂMAHA

Arapça S-M-H kökünden türemiş olan müsamaha, zorluk, şiddet, baskı ve zulmün zıddı olarak kolaylık gösterme, affetme, yumuşak davranma, hoşgörü ve cömertliği içine alan geniş kapsamlı bir kelimedir. Sözlükte kelimeye verilen tüm anlamların "cömertlik" eksenli olduğu

dikkat çekmektedir.[1] Bu geniş muhtevasıyla müsamaha çok yönlü değerlendirilebilirse de, İslam Dinindeki müsamahayı genel olarak Müslümanlara yönelik müsamaha ve gayr-ı Müslimlere yönelik müsamaha olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirmek mümkündür.

A.Müslümanlara Yönelik Müsâmaha

İslam Dini'nin temel kaynakları ve öğretileri ışığında değerlendirildiğinde Müslümanlara yönelik müsamahanın ibadetlerde ve Müslümanların kendi aralarındaki beşeri ilişkilerinde önemli bir yer tuttuğuna şahit oluruz. Bu münasebetle konunun her iki yönünün ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir.

1.İbadetlerde Müsamaha / Kolaylık :

İbadet, kulluk görevini yerine getirmeyi ya da, kulun Allah'a boyun eğmesi ve itaatini ifade eder. Gerçek manada Allah'a karşı kulluk görevini ifa etmek ise fevkalade güç hatta imkansızdır. Bu sebepledir ki, gerek Kur'an-ı Kerim'de gerekse hadis-i şeriflerde itidal tavsiye edilmiş, insanın takat getiremeyeceği hiç bir sorumluluğun ona yüklenmediği ifade edilmiş, tam aksine kolaylık ve müsamaha gösterilmiştir. Nitekim: "Allah dinde aleyhinize güçlük kılmamıştır"[2], "Allah sizin için kolaylık diler, zorluk dilemez"[3] ayetlerinde İslam Dini'nin müsamahası ve kolaylık prensibi ortaya konmuştur. Aynı şekilde Hz. Peygamber'e (sav) hitaben "Biz bu Kur'an'ı seni sıkıntıya sokmak için indirmedik"[4] ayetinde de dinin zorluğu değil kolaylığı gözettiği ve insana ağır gelecek teklifi yüklemeyip onun gücü nispetinde mes'ul tutulduğuna işaret edilmiştir.

Hz. Peygamber (sav), ilahi mesajın öngördüğü kolaylık prensibini bizzat hem sözlü ifadeleri, hem de fiili uygulamaları ile Müslümanlara öğretmiş, Allah katında en sevimli dini "Hanifiyyetü's-Semha" yani "Kolaylık ve müsamahakarlık üzere olan Hanif dini İslam" olarak takdim etmiştir."[5] İki seçenekten daima kolay olanını seçtiği gibi,[6] "Din kolaylıktır. Hiç kimse (kendini zorlayıp çok ibadet yapmakla) dine galebe edemez. Din ona galebe eder. O halde, orta yolu takip ediniz"[7] buyurarak amel ile değil, Allah'ın rahmet ve mağfireti ile muamelesi sayesinde cennete girilebileceğini, bu sebeple doğruluk ve i'tidal üzere amel etmeyi öğütlemiştir.[8] Hz. Peygamber'den (sav) daha fazla ibadet etmeleri gerektiği kanaatlerini, "Çünkü onun günahları affedilmiştir" düşüncesine dayandırarak, biri her gün oruç tutmayı, biri bütün geceyi namazda geçirmeyi, bir diğeri ise hiç evlenmemeyi ahdeden üç sahabiye hitaben Hz. Peygamber'in (sav) söylediği şu sözler, İslâm Dininin kolaylık dini oluşunun açık ve net bir göstergesidir: "Dikkat edin! Allah'a yemin olsun ki, sizin en muttaki olanınız ve Allah'tan en çok korkanınız benim. Ancak, ben bazen oruç tutar bazen de tutmam, namaz kıldığım gibi istirahat de ederim ve kadınlarla da evlenirim. Kim benim sünnetimden yüz çevirirse benden değildir."[9] Her konuda örnek uygulamaları ve tavsiyeleri ile sahabilerine yol gösteren Hz. Peygamber (sav), bu konuda da verilen örneklerde olduğu gibi çeşitli vesilelerle ibadetler konusunda itidalli olmayı öğütlemiş, fıtrata aykırı davranışlardan men etmiş, zorluk ve meşakkati değil kolaylık[10] yolunu tercih etmiştir.

---

[1] İbni Manzûr, Ebu'l Fadl Cemaleddin Muhammed b. Mükerrem, **Lisanü'l-Arab**, I-XV, Daru'l-Fikr, Beyrut, ty. II/488.
[2] 22/ Hacc, 78.
[3] 2/ Bakara, 185.
[4] 20/ Tâhâ, 2.
[5] Buhari, İman, 29.
[6] Müslim, Fezail, 20.
[7] Buhari, İman, 29.
[8] Buhari, Rikâk, 18.
[9] Buhari, Nikah, 1; Müslim, Nikah, 5.
[10] Hz. Peygamber'in sünnetinde kolaylaştırma prensibinin önemine binaen Şah Veliyyullâh Dihlevi ilgili rivayetlerden hareketle kolaylaştırma yollarını on dört maddede toplamıştır. Bkz. Huccetullâhi'l-Bâliğa-İslâm Düşünce Rehberi, I-II, Trc. Mehmet Erdoğan, İmaj, Ankara, 2003. I/353-356.

İbadetler konusundaki kolaylıklar verilen örneklerle sınırlı değildir. Mazeretler nedeniyle ibadetler için tanınan kolaylıklar (ruhsat)[11], ayrı ayrı ele alınacak boyutta geniştir. Bu nedenle ibadetler, emir ve yasaklar konusundaki kolaylıklar Fıkıh ilminin önemli konularından biri olarak görülmüş, Fıkıh Usûlü'nde "Azimet ve Ruhsat" başlıkları ile değerlendirilmiştir.[12] Hastalık, yolculuk, meşakkat vb. şartlar dikkate alınarak ibadetler için tanınan kolaylıklar için çok sayıda örnek bulmak mümkündür. Örneğin; Ramazan orucu mükellef olan herkes için farz olduğu halde hastalık veya yolculuk gibi mazeretler nedeniyle tutmama ve sonraya bırakma kolaylığı[13], yolculuk halinde farz namazların kısaltılması,[14] mazereti nedeniyle ayakta namaz kılamayan kimseler için oturarak veya ima ile kılma kolaylığı,[15] mest üzerine mesh, yolculuk halinde mesh müddetinin uzatılması,[16] gibi hususlar bu kolaylıklardan bir kaçıdır. Zorda kalarak baskı altında söylenen söz ve eylemlerden kişinin sorumlu olmayacağına dair hüküm de kolaylıklar cümlesindendir.[17] Hastalık, yara, yakında su bulunmaması veya suyun gerçek bedelinden fazlaya satılması gibi hallerde su kullanmayıp teyemmüme izin verilmesi de yine aynı zamanda can ve malın korunmasını hedefleyen kolaylıklar arasında sayılabilir.[18]

İslam dini, domuz eti yemeyi ve şarap içmeyi, bir başkasının malını haksız yere almayı yasakladığı halde hayati tehlikenin bulunması veya zaruret halinde –belirli ölçüler içinde- haram yiyecekler yenmesinin günah sayılmaması,[19] hatta zaruretin derecesine göre haram olan bu yiyecek veya içeceklerden istifadenin vacip hale gelmesi[20] kolaylık prensibinin ne kadar önemli olduğunun işaretleridir. Daha da önemlisi sağlanmış olan bu kolaylığa uymamanın sorumluluk gerektirmesidir. Zira hayati tehlikeye rağmen bir kimse oruç tutsa veya zarurete rağmen haram diyerek yiyecek ve içecekten istifade etmese, sonucunda bu nedenle hayatını kaybetse intihar etmiş gibi sorumlu sayılmaktadır.[21] Şüphesiz kolaylaştırmaya yönelik bu örnekler İslam dininin insana verdiği değerin göstergeleridir.

2. Müslümanların Birbiriyle Münasebetlerinde Müsamaha

Allah-Kul münasebeti diyebileceğimiz ibadetlerde kolaylık yanında, Müslümanların birbirleri ile olan beşeri münasebetlerinde de kolaylık ve müsamaha toplumsal barışın vazgeçilmez unsurlarından birini oluşturur.

Kişiliği şekillendiren ve aynı zamanda müsamaha kültürünü de geliştiren şefkat-merhamet, hilm, kusurları örtme, affetme, zulümden kaçınma, kolaylık gösterme, yumuşak davranma gibi övülmüş vasıflar, bizzat Kur'an ve Hz. Peygamber'in (sav) kamil mü'min için öngördüğü hususiyetlerdir.

---

[11] Ruhsat hk. Bkz. Dönmez, İbrahim Kafi, "Ruhsat", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), XXXV, İstanbul, 2008, s. (207-210)

[12] Serahsi, Ebubekir Muhammed b. Ahmed, **Usulü's-Serahsi** I-II, Thk. Ebulvefa el-Efgani, Daru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut, 1993, I/117-124; Gazali, Ebû Hâmid, **el-Mustasfâ fî İlmi'l-Usûl,** I-II, Thk. Muhammed Abdüsselam Abdüşşafi, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1413, I/78-79; Şatıbî Ebu İshak İbrahim b. Musa, **Muvâfakât fî Usûli'l-Fıkh**, I-IV, Thk. Abdullah Dıraz, Daru'l-Ma'rife, Beyrut. Ty, I/300-358.

[13] Serahsi, Usûl, I/118; Gazali, I/78

[14] Serahsi, Usûl, I/122; Şatıbi, I/303; Gazali, I/78.

[15] Serahsi, Usûl, I/66; Şatıbi, I/302.

[16] Serahsi, Usûl, I/122.

[17] Serahsi, Ebubekir Muhammed b. Ahmed, **el-Mebsut, I-XXX**, Daru'l-Marife, Beyrut, 1989, XXIV/43-44, 50; Usûl, I/118; Gazali, I/78

[18] Gazali, I/78.

[19] 2/Bakara, 173.

[20] Serahsi, **Usûl**, I/121; **el-Mebsut**, XXIV/48-49, 72; Gazali, I/ 78.

[21] Serahsi, **Usûl**, I/120.

"Allah'tan bir rahmet ile onlara yumuşak davrandın. Eğer sen, kaba, katı yürekli olsaydın, hiç şüphesiz etrafından dağılıp giderlerdi. Şu halde onları affet, bağışlanmaları için dua et."[22]

" Onlar, öfkelerini yutarlar ve insanları affederler. Allah ta güzel davranışta bulunanları sever."[23]

" Onlar büyük günahlardan ve hayasızlıktan kaçınırlar. Kızdıklarında kusurları bağışlarlar."[24]

" Kim sabreder ve affederse şüphesiz bu hareketi, yapılmaya değer işlerdendir."[25]

" Ey iman edenler! Eşlerinizden ve çocuklarınızdan size düşman olanlar vardır. Onlardan sakının. Ama affeder, kusurlarını başlarına kakmaz, kusurlarını örterseniz, bilin ki, Allah çok bağışlayan, çok esirgeyendir."[26] ayetlerinde bu vasıflara özellikle işaret edildiği gibi, Hz. Peygamber de (sav) sünnetin Kur'an'ı teyid etme, beyan etme ve uygulama ile örneklik etme özelliğini sergileyerek güçlülüğün ölçüsünü, güreşte üstün gelme değil, öfke anında öfkeyi yenmek olarak göstermiştir.[27] Hoş sözün sadaka olduğunu söyleyerek,[28] başkalarının kusurlarını gizlemeye teşvik etmiş,[29] "İnsanlara merhamet etmeyene Allah da merhamet etmez." [30] diyerek insanlara şefkat ve merhameti ahirette kurtuluşun vesilesi olarak göstermiş ve özendirmiştir.

Hz. Peygamber (sav) sadece söylemek veya tavsiye etmekle kalmamış bizzat gündelik hayatın içinde uygulamalarıyla model olmuştur. Örneğin, mescidin bir kenarına küçük abdest bozan bedeviye herkes tepki gösterirken, Hz. Peygamber (sav) bu davranışı müsamaha ile karşılayabilmiş, bedeviyi çağırarak yaptığının doğru olmadığını tatlı bir dille anlatmıştır.[31] Aksıran birisine, namazda olduğu halde "Allah sana merhamet etsin." diyerek teşmitte bulunan Muaviye b. Hakem es-Sülemi'ye sahabe tepki gösterirken, Hz. Peygamber (sav) her zamanki müsamahakar tavrı ile namaz bitiminde ona, yaptığının doğru olmadığını, namazda dünyevi şeylerin konuşulmayacağını öğretmiştir. Muaviye b. Hakem de hadiseyi anlatırken "Vallahi beni ne eleştirdi ne de bana kızdı." demek suretiyle Hz. Peygamber'in (sav) müsamahasını dile getirmiştir. [32]Yine sahabenin eleştirilerine maruz kalan Seleme b. Sahr el- Beyazî adlı sahabi, Hz. Peygamber (sav) ile konuşmuş ve konuşmasından sonra arkadaşlarına "…Ben Rasulullah'ta (sav) hoşgörü ve anlayış buldum."[33] diyerek Hz. Peygamber'in (sav) müsamahasına şahitlik etmiştir.

Hz. Peygamber'in (sav) tebliğine muhatap olan toplumun içinde bulunduğu durumu ve getirdiği mesajla kazandırmak istediği değerleri Ca'fer b. Ebî Talib'in, Necâşi'ye hitaben söylediği: "Ey Melik!, Biz Cahiliyeden bir kavimdik, Putlara tapar, leş yer, her türlü fuhşiyatı işler, akrabalarımızla alakamızı keser, çevremizi unuturduk. Güçlü olanımız zayıfı yerdi. Allah bize içimizden, nesebini, doğruluğunu, güvenilirliğini, iffetini bildiğimiz bir resûlü gönderinceye dek biz böyle idik. O resul bize…. Doğru sözlü olmayı, emaneti sahibine eda etmeyi, akrabalarla ilgiyi kesmemeyi, çevremize iyi davranmayı, haramlardan sakınıp kan dökmemeyi emretti. O bize

[22] 3/ Al-i İmran, 159.
[23] 3/ Al-i İmran, 134.
[24] 42/ Şûrâ, 37.
[25] 42/ Şûrâ, 43.
[26] 64/ Teğâbün, 14.
[27] Buhari, Edeb, 76.
[28] Buhari, Cihad, 128; Müslim, Zekat, 56.
[29] Buhari, Mezalim, 3; Müslim, Birr, 58.
[30] Müslim, Fezail, 66.
[31] Buhari, Vudu', 58; Ebu Davud, Taharet, 136; Tirmizi, Taharet, 112.
[32] Müslim, Mesacid, 33; Ahmed, V/447-448.
[33] Ebu Davud, Talak, 17; Tirmizi, Tefsir, 59.

fuhşiyatı, yalan söylemeyi, yetim malı yemeyi, iffetli namuslu kadınlara iftira etmeyi yasakladı."[34] sözlerinde görmek mümkündür.

Hz. Peygamber'in müsamahasına dair bu birkaç örnekten de anlaşılmaktadır ki; Onun tebliği ve davranışlarıyla sergilediği rehberlik sayesinde toplum, içinde bulunduğu olumsuz yapıdan kurtularak sosyal barışı sağlamış, daha medeni bir cemiyete dönüşme fırsatı bulmuştur.

Bu gün de karşı karşıya olduğumuz en önemli problemlerden biri olan aile ve toplumda şiddetin nedenleri ve çözüm önerileri[35] dikkate alındığında aile, akrabalık ilişkileri, komşuluk ilişkileri, eğitim vb faktörlerin önemli bir kısmının Kur'an ve sünnete dayalı sahih bir din anlayışı ve kültürü ile çözüme kavuşacağı göz ardı edilmemelidir

B. Gayr-ı Müslimlere Yönelik Müsamaha / Din ve Vicdan Hürriyeti

İslâm Dini nazarında insan en değerli varlıktır. O en güzel şekilde yaratılmış,[36] kerem sahibi kılınmış,[37] ve birbirlerini tanımaları için milletlere, kabilelere ayrılmıştır.[38] Doğuştan eşit hak ve hürriyetlere sahip olan insanın, ırkı, dili, rengi, kabilesi ne olursa olsun, yaratılışta birbirine herhangi bir üstünlüğü yoktur. Nitekim Hz. Peygamber, bir Yahudi cenazesi geçerken ayağa kalkmış, geçen cenazenin Yahudi cenazesi olduğu söylenince de "O da bir insan (nefs) değil mi?" diyerek insanın, sadece "insan" olmak bakımından bile saygıya değer olduğunu ifade etmiştir.[39] Bunun dışında Hz. Peygamber, ne Arab'ın Acem'e, ne Acem'in Arab'a; ne kırmızının siyaha, ne de siyahın kırmızıya takva dışında bir üstünlüğü olmadığını açık bir şekilde ortaya koymuştur.[40]

İslâm Dini, aklın, canın, neslin, malın ve dinin korunmasına büyük önem vermiştir. Beş zaruri adı verilen bu vazgeçilmez hakların korunması, İslâm Dininin ana hedeflerindendir.[41] Milletler arası belgelerde yer alan hürriyetlerin önemli bir bölümünün İslâm Dini'nin getirdiği ve yerleştirmek istediği bu temel hak ve hürriyetlerden oluştuğu da gözden uzak tutulmalıdır.[42] Bu koruma alanları içinden özellikle dikkat çekmek istediğimiz husus, "dinin korunması" cümlesinden olmak üzere, evrensel bir hak olan "din ve vicdan hürriyeti"[43] dir.

İslam Dini'nin "iman" konusundaki evrensel yaklaşımını ve kuşatıcılığını onun genel yapısının bir sonucu olarak görmek gerekir. Çünkü İslâm dini inanç konusunda zorlamayı, baskıyı, dayatmayı reddeder; İslâm kendisini vahiy dinleri zincirinin son halkası olarak tanıtır ve Hz. Adem'e kadar kendisinden önceki zincirin tüm halkaları ile öz itibariyle aynı sayar. Bu nedenledir ki dışarıda-tutucu olmak yerine kuşatıcı bir özellik sergiler ve özünde tarihi bir evrensellik taşır. Onun bu yapısı da hoşgörünün muhtaç olduğu genel bir çerçeve oluşturmaktadır.[44] Nitekim İslam'ın yayılmasını etkileyen faktörlerden birisi de onun hoşgörüsüdür.[45] Tarihsel belgeler de

[34] İbn Hişam, **es-Sîretü'n-Nebeviyye,** I-IV, Thk. Ömer Abdüsselam Tedmüri, Daru'l-Kütübi'l-Arabi, III. Bsk. Beyrut, 1990. I/362.
[35] GÖRMEZ, Kemal (vd.), **Aile içinde ve Toplumsal Alanda Şiddet**, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara, 1998. s. 243-270.
[36] 95/ Tin, 4.
[37] 17/ İsra, 70.
[38] 49 / Hucurat, 13.
[39] Buhari, Cenaiz, 50; Müslim, Cenaiz, 24. Rivayetle ilgili farklı yorumlar için bkz. Nesai, Cenaiz, 47; Şafii, İhtilâfu'l-Hadis (el-Ümm içinde),Thk. Rifat Fevzi Abdülmuttalib, Daru'l-Vefa, 2001. s. 210.
[40] Ahmed b. Hanbel, **Müsned**, V/411.
[41] Şatıbî, Ebu İshak İbrahim b. Musa, **Muvafakat fî Usûli'l-Fıkh**, I-IV, Thk. Abdullah Dıraz, Daru'l-Ma'rife, Beyrut. II/10.
[42] Göz, Kemal, **İslam'da ve Milletlerarası Belgelerde Hürriyetler**, Aysu, İstanbul, 2006. s. 177-205.
[43] İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Madde, 18; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Madde: 9.
[44] Mehmet Gündem, M.Aydın İle İçe Kritik Bakış, **Hoşgörünün Temelleri**, İyiadam Yay. İstanbul, 1999. s.173.
[45] İzzeti, Ebulfazl, **İslâm'ın Yayılış Tarihine Giriş**, Trc. Cahit Koytak, İnsan Yay, İstanbul, 1984. s.20-27.

İslam'ın her yerde barışçı yollarla yayıldığını kanıtlamaktadır.[46] Zaten imanın tamamen kalp ve gönül işi olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Kalbi mutmain olmadıkça zorla, yani baskı ve şiddet uygulayarak insanlara bir dini kabul ettirmenin mümkün olmayacağı da açıktır. Din konusunda baskı hem insanın yaratılış gerçeğine hem de iman olgusunun yapısına terstir. İnanma insanın iç dünyası ile ilgili bir konu olduğu için oraya müdahale etmek ancak şekilde kalabilir. İnsanın inanç dünyası ve inanıp inanmama konusunda sahip olduğu bağımsız iradesi, zorla hakimiyet kurulamayacak bir alan olduğu gibi kendi kendisinin efendisi olma şerefini kazandığı özel bir alandır.[47]

Müslümanların inançlarından kaynaklanan hassasiyet, merhamet ve şefkatlerinin bir eseri olarak diğer insanların hidayetini arzu etmeleri ve bunun için ellerinden gelen gayreti sarf etmeleri gayet doğaldır. Hatta Hz. Peygamber bu arzusu ve peygamberliğinin bir gereği olarak insanları hidayete davet ederken öylesine kendisini yormuş ve iman etmeyenlerin inatçılığına o kadar üzülmüştür ki, bu sebeple bir kaç defa şu şekilde ilahi ikaza maruz kalmıştır: "Onlar iman etmiyorlar diye neredeyse kendine kıyacaksın! Biz dilesek, onların üzerine gökten bir mucize indiririz de, ona boyunları eğilip kalır."[48] "Eğer Allah dileseydi, elbette onları hidayet üzerinde toplayıp birleştirirdi, o halde sakın cahillerden olma."[49] Hz. Peygamber'e sadece bir uyarıcı, davetçi olduğu hatırlatılmış,[50] ve bu uyarma görevini yaparken takip edeceği metod bizzat ilahi mesaj ile "hikmet", "güzel öğüt" ve "en güzel şekilde mücadele" olarak belirlenmiştir.[51] Görüldüğü gibi dine davette baskı ve zulme asla yer verilmemiştir. Kendisine baskı ve kötü muamelede bulunanlara beddua etmesi istendiğinde "lanetçi olarak değil rahmet için gönderildiğini" söyleyerek[52] "affedici" olmak açısından en üst seviyede yetkinlik örneği[53] sergilemiştir. Hz. Peygamber'in (sav) Müslüman olmak üzere biat ettiği halde sonradan dinden dönerek Medine'den ayrılan bir bedevîye imkanı olmasına rağmen engel olmaması da[54] inanç hürriyeti açısından oldukça manidardır. İnanç özgürlüğünün en önemli mücadelesini Mekke aristokrasisine karşı bizzat Hz. Peygamber'in kendisinin verdiği göz önüne alınırsa onun bu tutumunu anlamak daha kolay olacaktır.

Başkalarını kendisi gibi inanmaya ve düşünmeye zorlamanın adı en popüler ifadeyle "fanatizm" dir. Taassup ta diyebileceğimiz bu fanatik tavır ise bizzat dinin yasakladığı, hoş görmediği bir davranıştır. Bu nedenle Kur'an-ı Kerim'de sırf "Aziz ve hamid olan Allah'a iman etmeleri" nedeniyle insanlara zulmeden Ashab-ı Uhdud hatırlatılmış, en sert ifadelerle kınanmıştır.[55] Bu örnekleme, inançları nedeniyle insanlara baskı ve zulüm yapma düşüncesinin veya teşebbüsünün İslam'dan referans alamayacağını ihtar etmektedir. İslâm Dini'nin bu hususta tavrı gayet açıktır: "Dinde zorlama yoktur."[56] Bu ayetin nüzul sebebi ile ilgili rivayetler ise daha dikkat çekicidir. İbn Kesir ayetin nüzul sebebi olarak şu rivayeti nakleder: "Ensardan çocukları ölen bazı kadınlar, kendi kendilerine çocuklarının yaşaması halinde onu Yahudileştirmeyi ahdederlerdi. Nadiroğulları yerlerinden çıkarılıp, sürüldüklerinde yanlarında Ensar'ın böyle Yahudileştirilmiş çocukları da vardı. Ensar "Çocuklarımızı bırakmayız" dediler. Bunun üzerine

[46] İzzeti, s.21.
[47], Köse, Saffet, "Din Özgürlüğünün Sağlanmasının Barışa Katkısı", **Dinin Dünya Barışına Katkısı-2005 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu**, TDV, Ankara, 2006. s. 295.
[48] 26/ Şuarâ, 3-4.
[49] 6/ En'am, 35.
[50] 11/ Hûd, 12.
[51] 16/ Nahl, 125.
[52] Müslim, Birr, 24.
[53] Mutluel Osman-Çiftci Şaban, "Estetik Yetkinlik Açısından Hz. Peygamber'in Şemaili", **The Journal of Academic Social Science Studies**, Ocak-2013-Lorient, VI/1, s. 1058-1059.
[54] Buhari, Ahkâm, 45.
[55] 85/Buruc, 1-10.
[56] 2/ Bakara, 256.

"Dinde zorlama yoktur." ayeti nazil olmuştur."[57] İbn Abbas'ın ise ayet-i kerimenin nüzulü hakkında şöyle dediği rivayet edilmiştir: "Bu ayet-i Kerime el- Husaynî denilen ve Salim b. Avf oğullarından olan Ensar'dan birisi hakkında nazil olmuştur. Onun iki Hıristiyan oğlu vardı ve kendisi Müslüman idi. Rasulullah'a "Onları zorlayayım mı, çünkü onlar Hıristiyan kalmakta direniyorlar?" diye sordu. Allah Teâlâ da bu konuda ayet-i kerimeyi indirdi. Bu çocukların, Şam'dan kuru üzüm getiren tacirler tarafından Hıristiyanlaştırıldığı, onlarla birlikte gitmek istediklerinde ise babalarının onları zorladığı ve Rasulullah'tan da onları takip etmelerini istediği, bunun üzerine ayetin nazil olduğu da rivayet edilmiştir."[58] İbn Kesir ayetin nüzul sebepleri hakkında bilgi verirken, bu ayetin hükmünün umumi olduğunu söylemeyi de ihmal etmemiştir.[59] Bazı farklılıklarla yapılan bu rivayetlerde dikkat çeken en önemli husus hepsinin de dine müdahale edilmemesine dair oluşudur.

Müfessir Elmalılı ise ayetin tefsirinde aynı rivayetlere yer vermiş,[60] şu iki iddia ve ihtimale de açıklık getirmiştir:

a- Bu ayetin cihad ve kıtal ayetleri ile neshedilmiş olması,

b- Hükmün sadece Ehl-i Kitab'a mahsus olması.

Elmalılı, ayetin neshi konusunda Zeyd b. Eslem'den bir rivayet yapıldığını ancak bu rivayetin kabul görmediğini kaydeder. Ayrıca, ayetin devamında yer alan "Hak batıldan ayrılmıştır." ifadesi dinin kemale ermesinden sonra bu ayetin nazil olduğunu göstermektedir. Cihadın bu meselenin şumulünde olması da söz konusu değildir. Aksine ikrahın cihada şumulü olduğunu zannedenler için bu rivayet mühimdir demek olur ki, bu ayette böyle bir ihtimal varsa bu ihtimal, mensuhtur. Yoksa cihad ayetleri ile bu ayetin neshedilmiş olmasına imkan yoktur.[61]

İkinci iddia ise, nüzul sebebine bakıp ayetin hükmünün sadece Ehl-i Kitab'a münhasır olduğu kanaatidir ki, gerçekten sebeb-i nuzül müşrikleri şamil değildir. Fakat sebebin hususu, hükmün umumuna engel değildir. "Dinde zorlama yoktur" ise umumidir. Ayrıca, eğer ayet sadece Ehl-i Kitab'a mahsus olsaydı, İslâm'da Ehl-i Kitab dışındakilere eman verilmemesi gerekirdi. Halbuki, Ceziretü'l-Arab müşriklerinden başkasına bu muamele yapılmamıştır.[62]

Demek oluyor ki, dinde zorlama yoktur hükmü umumidir ve hiç kimseye bir dine inanma ya da inanmama konusunda baskı yapılamaz. *Cihad* ise ancak saldırı halindeki düşmana yönelik başvurulacak çözüm yollarından biridir.[63] Nitekim cihadı maksada dayalı olarak "*aynî*" ve "*kifâî*" olmak üzere iki kategoride değerlendiren Serahsi'ye göre de cihadın amacı; mü'minlerin güven içinde olmalarını, dünyevi ve uhrevi sorumluluklarını yerine getirebilmelerini sağlamaktır.[64] Konu ile ilgili şu tespitler de dikkate değer mahiyettedir: İslâm Dini gayr-ı müslim halktan, özellikle kitap ehline yani Yahudi ve Hıristiyan gruba ayrı bir değer vermiştir. Bazı farklı anlayış ve inançlara rağmen onları, müşrik, dinsiz veya putperestlerle aynı kefeye koymaktan daima sakınmış, İslâm ile onların dinlerinin ortak yönlerine ayetlerde sık sık işaret edilmiştir. Ankebût suresinde "İçlerinden zulmedenleri hariç kitap ehliyle ancak en güzel tarzda mücadele edin ve deyin ki: Bize indirilene (Kur'an'a) de ve size indirilene de inandık. Bizim tanrımızda, sizin tanrınız da birdir, biz

[57] Ebu Davud, Cihad, 126.
[58] İbn Kesir, Ebu'l-Fidâ İsmâil, **Tefsîru'l-Kur'ani'l-Azîm**, I-IV, Dâru'l Fikr, Beyrut, 1401, I/311-312.
[59] İbn Kesir, I/311.
[60] Elmalılı M.Hamdi Yazır, **Hak Dini Kur'an Dili**, I-IX, Eser Kitabevi, İstanbul, Ty. II/866.
[61] Elmalılı, II/865.
[62] Elmalılı, II/866.
[63] Saffet Köse, "Din Özgürlüğü ve Barış Yolunda İki Farklı Tecrübe". **İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi**, Konya, 2005, V, s. 48; "Cihad Şiddete Referans Olabilir mi?" **İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi**, Konya, 2007, X, s.46.
[64] Serahsi, **el-Mebsut,** X/3.

de ona teslim olanlardanız."[65] ayetiyle Allah Teâlâ, Ehl-i Kitap ile Müslümanlar arasında anlayış ve inanç yakınlığına dikkat çekmiştir.[66]

Yine İslâm'ın müsamahası ve kitap ehline farklı bakışının örneklerinden biri, onların yiyecekleri ve kestikleri hayvanın etinden yemenin helal, kadınlarıyla evlenmenin mübah görülmüş olmasıdır. "Bu gün size temiz ve iyi şeyler helal kılınmıştır. Kendilerine kitap verilenlerin yiyeceği size helaldir. Mü'min kadınlardan iffetli olanlar ile daha önce kendilerine kitap verilenlerden iffetli kadınlar da, mehirlerini vermeniz şartıyla, namuslu olmak, zina etmemek ve gizli dost tutmamak üzere size helaldir. Kim inanmayı kabul etmezse onun ameli boşa gitmiştir. O, ahirette de ziyana uğrayanlardandır."[67]

İslâm Dini "Rabbin dileseydi bütün insanları tek bir millet yapardı, (fakat) onlar ihtilafa düşmeye devam edecekler."[68], "Sen ne kadar üstüne düşsen de insanların çoğu iman edecek değillerdir."[69] ayetleri ve benzer ayetlerle müntesiplerine, insanların farklılık üzere yaratılmış olduklarını öğretmiştir. Bunun sonucu olarak Müslümanlar, farklılıkları tabii karşılamış, farklı dinden olan insanlara baskı yapmamak ve kin gütmemek gerektiğini kavrayarak diğer insanlarla münasebetlerini bu ölçüye göre sürdürmüşlerdir.

Hz. Peygamber diğer alanlarda olduğu gibi bu konuda da yol göstericilik yapmıştır. İslam öncesi dönemde iki Yahudi toplumdan Nadîroğullarının, Kureyzalılar'dan daha üstün (diyette iki kat) olduğuna dair kabule Hz. Peygamber (sav) itibar etmemiş, Kureyza'nın da Nadîroğulları ile eşit olduğunu ifade ederek değersiz görülen grubu onurlandırmıştır. Aynı şekilde isyan etmeyen ve Müslümanlar aleyhindeki siyasal organizasyonlardan uzak kalan diğer Yahudi topluluklara karşı anlayışla ve şefkatle davranmış, ayrıca onlara her yıl ihsan ve hediyelerde bulunmuştur.[70]

Din ve vicdan özgürlüğü adına dikkat çekici uygulama örneklerinden biri de Necranlı Hıristiyanlara gösterilen müsamaha ve kolaylıktır. Necranlılar Hz. Peygamber ile görüşmek için Medine'de bulundukları sırada, ibadet vakitleri gelmiş, Hz. Peygamber mescitte ibadet etmelerine izin vermiştir. Onlar da Hıristiyan inançlarının gerektirdiği şekilde ibadetlerini yerine getirmişlerdir.[71] Ayrıca Hz. Peygamber (sav) Necran Hıristiyanları ile bir sulh imzalamış ve aynı hassasiyeti orada da göstermiştir.

Yapılan anlaşmaya göre: Necrân Ahalisi ve onlara bağlı olanların malları, canları, toprakları, milletleri, az veya çok sahip oldukları her şey, aşiretleri, ticaretleri, Allah'ın korumasında ve Peygamberi Muhammed Rasûlullah'ın (sav) zimmetindedir. Hiç bir Piskopos piskoposluğundan, hiç bir papaz papazlık görevinden gönderilmeyecek ve hakir görülmeyecektir. Cahiliyyedeki kan davaları kaldırılacak, topraklarına yabancı asker basmayacaktır. Kim hak talep ederse zulmetmeden ve zulme de uğramadan aralarında adaletle davranılacaktır.[72]

Hz. Ebubekir hilafete geldiğinde aynı ahdi "sulh içinde kaldıkları ve ahde vefa gösterdikleri sürece ebediyyen Allah'ın emri gelinceye dek O'nun koruması ve Hz. Muhammed (sav) in zimmeti devam edecektir." diyerek yenilemiştir.[73]

---

[65] 29/ Ankebut, 46.
[66] Sakallı,Talat, **Hadislerle İslâm'da Hoşgörü ve Kolaylık**, Çağlayan Yay.İzmir, 1996. s.117.
[67] 5/ Maide, 5.
[68] 11/ Hud, 118.
[69] 12/ Yusuf, 103.
[70] Hamidullah, Muhammed, **İslam Peygamberi**, I-II, Trc. Salih TUĞ, İmaj, Ankara, 2003, I/588.
[71] Hamidullah, **İslam Peygamberi**, I/620; II/1023.
[72] Ebu Yusuf, Yakub b. İbrahim, **Kitabu'l-Harac**, Daru'l-Marife, Beyrut, ts. s.72. Kahire, 1352. Muhammed Hamidullah, **Mecmûatu'l-Vesâiki's-Siyasiyye Li Ahdi'n-Nebevi ve'l-Hılâfeti'r-Raşide**, Dâru'n-Nefais, V. Baskı, Beyrut, 1985. s. 175-176. (94 no'lu belge)
[73] Ebu Yusuf, **Kitabu'l-Harac**, s.73.

Aynı hassasiyeti Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali de göstermiştir. Hz. Osman'ın hilafeti sırasında bazı Necran'lılar gelerek kendilerine Hz. Ömer'in ahdi olduğu halde şimdi haksızlığa uğradıklarından şikayet emişlerdir. Hz. Osman hemen oradaki amil Velid b. Ukbe'ye mektup yazarak H z. Ömer'in onlara yazmış olduğu şartnameyi okumasını, ondaki hakları Necrânlılara tam olarak uygulamasını, şartnameyi okuduktan sonra tekrar kendilerine iade etmesini emretmiştir. Hz. Osman'dan sonra Hz. Ali'ye de gelmişler, o da önceki ahitleri teyit edici olarak şu yazılı ahitnameyi kendilerine vermiştir: "Bu, Mü'minlerin Emîri ve Allah'ın kulu Ali tarafından Necrân ehline yazılmış bir belgedir. Bana getirmiş olduğunuz ve Allah'ın Nebisi (sav) tarafından daha önce size verilmiş olan bu yazılı belgede, canlarınızdan ve mallarınızdan emin olduğunuz yazmaktadır. Ben de Hz. Muhammed (sav), Ebubekir ve Ömer tarafından yazılan şeylere aynen sadık kalıyorum. Gelecek Müslümanlar da buna tam sadakat göstersinler. Kendilerine zulüm ve düşmanlık etmesinler. Haklarından ve hukuklarından hiç bir şeyi eksiltmesinler."[74]

Bu örnek uygulamanın bir benzerini Hz. Ömer'in Kudüs'e girdiği zaman verdiği ahitnamede görmek mümkündür. O Kudüslülere, canları, malları ve kiliseleri, haçları, hastaları vs. konusunda teminat vermiş, kiliselerine dokunulmayacağını, adedinin azaltılmayacağını ve dönüştürülmeyeceğini, mallarına asla tecavüz edilmeyeceğini, dinlerini zorla terke maruz bırakılmayacaklarını, rahatsız edilmeyeceklerini teahhüt etmiştir.[75]

Necran'lılardan bir kısmı anlaşmaya muhalefet etmeleri sebebiyle sürüldükleri zaman, topraklar tazmin edilmekle kalmamış, Hz. Ömer, onlar için yazdığı mektupla kendilerine güvence vermişti. Söz konusu mektupta, Şam veya Irak valilerinden hangisine uğrasalar kendilerine geniş topraklar verilmesi, o topraklardan elde edecekleri şeyler için kimseye bir şey vermeyecekleri, geçtikleri mıntıkalarda karşılaşacakları tehlikelerde zimmet ehli olmaları nedeniyle Müslümanların onlara gerekli yardımı yapmaları, haksızlığa ve zulme uğramamaları hususunda Müslümanların sorumluluk taşıdıklarını bildirmiş, bir yere yerleştiklerinde iki sene cizye vergisinden muaf tutulmaları için bölge valiliklerine talimat vermişti.[76]

Hz. Ömer'e din ve vicdan hürriyetine saygı, adaletle hükmetme anlayışı kazandıran şey, elbette ki İslâm'ın ruhu ve bizzat Hz. Peygamber'in örnek ve eğitici uygulamaları olmuştur. Bu terbiye ve anlayışla zulümden uzak durmuş, insaftan ayrılmamaya özen göstermiş ve adaletin sembolü olmuştur.

İslâm Dininin getirdiği farklı inançlara müsamaha anlayışını, sadece asr-ı saadette veya asr-ı saadete yakın zaman diliminde değil, aynı kültüre sahip olan Selçuklu ve Osmanlılarda da görmek mümkündür.[77] Hatta bu duruma batılı araştırmacıların şahitlik ettiğini görmekteyiz. Mesela Gibbons şöyle demektedir: "Osmanlılar, yeni zaman tarihinde devletlerini kurarken, din hürriyeti prensibini temel taşı olmak üzere vaz'etmiş ilk millettir."[78] "...Yabancı dinlerin işlerine, ibadetlerine ve adetlerine hiç karışmamakla hususiyet gösteren Türk adaleti, üstün bir adaletti." Babinger'e göre ise "Osmanlı'da mutlak bir dini hürriyet hüküm sürerdi ve kimse şu veya bu inanca sahip olduğundan dolayı, bir müşkille karşılaşmazdı." Grenard'a göre de "Din hürriyeti, imparatorluğun esas prensiplerinden biridir. Bu prensipten, aleyhine de olsa, hiç bir zaman

[74] Ebu Yusuf, **Kitabu'l-Harac**, s.74.
[75] Taberî, Ebû Ca'fer, **Târîhu'l- Ümem ve'l-Mülûk** I-V. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ty, II/449.
[76] İbn Sa'd, Ebû Abdillah Muhammed, **et-Tabakâtu'l-Kübrâ**, I-VIII, Dâru's-Sâdır, Beyrut, ty, I/358; Hamidullah, **Mecmûatu'l - Vesâik** s.193-194. (100 no'lu belge)
[77] Köse, **Din Özgürlüğü ve Barış,** s.42-48; BAKKAL, Ali, " İnanç Özgürlüğü Açısından Mâbetlere ve Mânevî Değerlere Saygı", **İnsan Hakları Ve Din Sempozyumu**, 15–17 Mayıs 2009, ÇOMÜ Yay, Çanakkale, 2010. s. 201-225.
[78] Öztuna, Yılmaz, **Büyük Türkiye Tarihi**, I-XIV, Ötüken Yay. İst. 1978, X/207.

vazgeçmemiştir.....hiç bir şahıs, cemaat ve kavme, dinini ve mezhebini değiştirmesi için baskı yapılamaz ve yapılmamıştır, bildiğimiz hiç bir vaka yoktur."[79]

Yahudi ve Hristiyan dinleri varlıklarını muhafazada İslam Dininin dolayısı ile Müslümanların hoşgörüsüne çok şey borçludur. İslam, politik gücünün doruğunda bulunduğu zamanlarda bile kendinden önceki dinleri ortadan kaldırma ve sindirme yoluna gitmemiş, aksine etkin bir birlikte var olma (coexistence) düzeni oluşturma yolunu tercih etmiştir.[80]

İslâm Dininin, Müslümanlara tanımadığı bazı hakları gayr-ı müslimlere tanımış olması ise bilinen bir husustur. Mesela, Müslümanlara içki yasaklanmış ve içenler hakkında had cezası öngörülmüştür. Domuz eti de aynı şekilde yasaklardan iken gayr-ı müslimler için herhangi bir müeyyide getirilmemiştir. Daha da önemlisi, bir Müslüman bir gayr-ı müslimin içkisini dökse ya da domuzunu öldürse telef ettiğini tazmin etmekle sorumlu tutulmuştur.[81] Özetle, Müslüman toplum içinde gayr-i müslimler zimmet ehli olarak, kelimenin anlamına da[82] uygun şekilde "can ve malları ile teminat altına" alınmışlardır.

SONUÇ

Evrensel barışın belirleyici ögesi insandır. İnsanın kendisi ile barışık olması çevresi ve tüm evrenle barış içinde olmasının ilk adımını oluşturur. Bu nedenle her insanın kendine saygı duymasını sağlayacak kişilik özelliklerine sahip olması zorunludur. İşte İslam Dini'nin öğretileri ve öne çıkardığı değerler, bireyin özgüvenini sağlayacak, çevresi ve tüm varlık alemi ile barış içinde yaşamasını sağlayacak sevgi temelli değerlerdir. Merkeze sevgiyi alan yaklaşım ile barışın vazgeçilmezi olarak değerlendirdiğimiz müsamaha, kolaylaştırma ve hoşgörü kültürünün evrensel barışa nasıl katkı sağlayabileceğine Yunus Emre, Mevlana gibi barışın sembolü olmuş isimler tanıklık etmektedir. Mevlana ve Yunus'un gönül dünyasını inşa eden değerler, İslam'ın evrensel barışın anahtarı olarak insanlığa armağan ettiği değerlerdir. Din, ırk, mezhep, zenginlik, fakirlik, makam, mevki gözetmeden yaratılanı yaratandan dolayı sevebilme erdemine ulaştıracak öğretileri ile İslam Dini'nin evrensel değerlerine insanlığın her zamankinden daha fazla ihtiyacı olduğu açıktır. Bununla birlikte İslam Dini, barış ve güvenliği sadece duyguların yaptırımına bırakmadan adaleti, temel hak ve hürriyetlerin korunmasını emreden, haksızlık, zulüm, yalan, iftira gibi barışa kasteden olumsuzlukları yasaklayan yapısı ile de barış için gerekli vasatı oluşturacak kuşatıcı bir özelliğe sahiptir.

İnsanlık aleminin yaşadığı tecrübeler göstermektedir ki, gerçek anlamda evrensel barışın tesis edilebilmesi, müsamaha kültürünün hakim olması ile, farklı inanç ve düşüncelere rağmen aynı atmosferin sulh içinde sorunsuz paylaşılabileceği gerçeğini kabullenmekle mümkün olacaktır. Müsamahasızlığın kin ve nefret duygularını besleyeceğine, toplumun hava ve su gibi vazgeçilmez ihtiyacı olan barışı ortadan kaldıracağına dair örnekleri insanlığın Bosna, Filistin, Arakan, Afganistan tecrübesinde görmek mümkündür. Bu birkaç acı tecrübe başkalarının inanç ve değerlerinin yok sayılması, yaşama hakkı kadar din ve vicdan hürriyetinin de kendisininki kadar dokunulmaz ve vazgeçilmez olduğunun kabul edilmemesi halinde insanın özünden nasıl ayrılabileceğinin canlı örnekleridir. Kin ve nefret üzerine kurulu düşünce ve ideallerin nelere sebep olabileceğine dair bu tecrübenin ışığında İslam Dini'nin sevgi odaklı yaklaşımına duyulan ihtiyaç görmezden gelinmemelidir.

İslam Dini, canın, aklın, dinin, neslin ve malın korunmasını insan hayatının olmazsa olmazı sayarak bu beş temel hakkın korunmasına yönelik evrensel ilkeler vazetmiştir. Mensuplarının

[79] Öztuna, X/191.
[80] İzzeti, s. 24-25.
[81] Serahsi, **el-Mebsut**, XI, 102; Tabbara. Abdülfettah, **Ruhu'd-Dini'l-İslâmî**, VII. Bsk. Yy. 1966. s. 273.
[82] İbn Manzûr, XII/220-221.

sorumlulukları konusunda kolaylık prensibini öne çıkarırken, kendi aralarındaki ilişkilerde sevgi ve merhamete güçlü vurgular yapmıştır. Onları birbirini tutan tuğlalar ya da bir beden gibi değerlendirerek kardeşlik duygusu ile, anlayış, dayanışma ve merhamet kavramlarını hayatlarının her alanına hakim kılmıştır. Karşılıklı saygı ve haklara riayeti kamil imanın gerekleri sayarken, farklı inanç ve kültüre mensup insanların haklarını da korunması gereken emanet olarak görmüştür.

Çok sayıda örnekte görüldüğü gibi İslam Dini, din ve vicdan hürriyetine büyük ehemmiyet vermiş, hiç kimseye inanması için baskı ve zulüm yapılmasına müsaade etmemiştir. İnsanı, irade akıl ve muhakeme yeteneğine sahip, yaptığından sorumlu tek varlık olarak kabul etmiştir. İnsanın kabul veya red seçeneklerinde muhayyer olması da bu teklife muhatap oluşunun tabii sonucudur.

İslam Dini inanma bakımından insanları zorlamadığı gibi, daha da önemlisi, bu tercihlerini baskı, zulüm ve dayatma olmaksızın hür iradeleri ile yapabilmelerine engel teşkil eden şeyleri ortadan kaldırmayı amaçlar. Cihad olarak adlandırılan savaşların temelinde de ya savunma ya da bu seçme özgürlüğüne mani olan baskı ve zulmü ortadan kaldırma hedefi gözlenmektedir. Bu sebepledir ki, savaş yoluyla fethedilen belde halkı inanmaya zorlanmamış, can, mal güvenliği ve inandıkları gibi yaşamalarının teminat altına alınmasının karşılığı olarak cizye ile mükellef tutulmuşlardır. Cizye ile sorumlu tutulan bu gayr-ı müslim unsurlara da ehl-i zimme adı verilmiştir. Bu yönüyle bile İslâm Dininin müsamahasına şahit olunmaktadır. Çünkü zimmet lafzı, "Allah'ın teminatı, ahdi ve gözetiminde olan" demektir.

Örneklenen uygulamalarda da görülmektedir ki, Hz. Peygamber (sav), sürekli toplumda barış ve huzurun temel dinamikleri olan adaletin, paylaşmanın, karşılıklı saygının, diğerlerini önemsemenin, farklılıklar yerine ortak değerleri öncelemenin, hataları affedici olmanın, merhametin, müsamahanın önemi üzerinde durmuş ve birlikte yaşama kültürünü geliştirmek için büyük çaba sarf etmiştir. Bu erdemleri kazandırmak için herkesin kolaylıkla anlayabileceği şekilde kavli, fiili ve takriri sünneti ile model olmuştur. Aynı zamanda modern çağın ancak keşfedebildiği temel hak ve hürriyetler konusunda asırlar öncesinden vahyin ışığında bir çığır açmış, örnekliği ile insanlığa ışık tutmuştur.

İslam, evrensel barışı sağlayabilecek ideal insan modelinin temel özelliklerini tarif ettiği gibi, o özelliklere sahip olmayı sorumluluk alanına alarak bireyleri barışın parçası haline getirmektedir.

Netice itibariyle İslam Dini, insanlar arasında müsamaha, kolaylaştırma ve empati gibi dünyevi ahlak ilkelerini ahirete yönelik müjdelerle teşvik edip özendirmiş, evrensel barışın kodlarını bütün insanlık alemiyle paylaşmıştır. Sayısı daha da çoğaltılabilecek söz konusu örnek uygulama, emir, yasak ve tavsiyeler, İslam Dini ile şiddeti, terörü veya çatışmayı birlikte düşünmeye imkan vermemektedir. Önyargısız bir şekilde bakıldığında görülecektir ki İslam Dini, hem müntesiplerinin içinde bulunduğu toplumun hem de tüm insanlığın barış ve esenlik içinde yaşamasının gerekleri olan temel hak ve hürriyetlerin teminat altına alınmasını öngören ilkeler içermektedir. Bununla birlikte muhatapları tarafından yeterince tanınmamasından kaynaklanan tehdit olarak algılanma problemine karşı İslam kendi kaynaklarından doğru olarak tanıtılmalı, taşıdığı barış mesajları tüm insanlığa ulaştırılabilmeli, Hz. Peygamber'in (sav) sadece bir kaçını örneklediğimiz sevgi, merhamet ve müsamahaya dayalı fiili ve sözlü örnekliğinin tüm dünya ile paylaşılmasını sağlayacak yeni iletişim kanalları aranmalıdır.

KAYNAKÇA

BAKKAL Ali, " İnanç Özgürlüğü Açısından Mâbetlere ve Mânevî Değerlere Saygı", **İnsan Hakları Ve Din Sempozyumu**, 15–17 Mayıs 2009, ÇOMÜ Yay, Çanakkale, 2010. s. 201-225.

BUHARİ Ebu Abdillah Muhammed b. İsmail, **el-Camiu's-Sahih**, I-VII, Daru's-Sucun-Çağrı Yay. İstanbul, 1992.

DİHLEVÎ Şah Veliyyullâh, **Huccetullâhi'l-Bâliğa-İslâm Düşünce Rehberi**, I-II, Trc. Mehmet ERDOĞAN, İmaj, Ankara, 2003.

DÖNMEZ İbrahim Kafi, "Ruhsat", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi** (DİA), XXXV, İstanbul, 2008, s. (207-210)

EBÛ DAVÛD Süleyman b. el-Eş'as, **es-Sünen**, I-V, Darü's-Sücun-Çağrı Yay. İstanbul, 1992.

EBU YUSUF Yakub b. İbrahim, **Kitabu'l-Harac**, Daru'l-Marife, Beyrut, ts.

GAZÂLÎ Ebû Hâmid, **el-Mustasfâ fî İlmi'l-Usûl**, I-II, Thk. Muhammed Abdüsselam Abdüşşafi, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1413.

GÖRMEZ Kemal (vd.), **Aile içinde ve Toplumsal Alanda Şiddet**, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara, 1998.

GÖZ Kemal, **İslam'da ve Milletlerarası Belgelerde Hürriyetler**, Aysu, İstanbul, 2006.

GÜNDEM Mehmet, **Mehmet Aydın İle İçe Kritik Bakış Hoşgörünün Temelleri**, İyiadam Yay. İstanbul, 1999.

HAMİDULLAH Muhammed, **İslam Peygamberi**, I-II, Trc. Salih TUĞ, İmaj, Ankara, 2003.

HAMİDULLAH Muhammed, **Mecmûatu'l-Vesâiki's-Siyasiyye li Ahdi'n-Nebevi ve'l-Hılâfeti'r-Raşide**, Dâru'n-Nefais, V. Baskı, Beyrut, ts.

İBN HANBEL Ahmed b. Muhammed, **el-Müsned**, I-VI, Darü's-Sücun-Çağrı Yay. İstanbul, 1992.

İBN HİŞAM, **es-Sîretü'n-Nebeviyye**, I-IV, Thk. Ömer Abdüsselam Tedmüri, Daru'l-Kütübi'l-Arabi, III. Bsk. Beyrut, 1990.

İBN KESİR Ebu'l-Fidâ İsmâil, **Tefsîru'l-Kur'ani'l-Azîm**, I-IV, Dâru'l Fikr, Beyrut, 1401.

İBN MANZÛR Ebu'l Fadl Cemaleddin Muhammed b. Mükerrem, **Lisanü'l-Arab**, I-XV, Daru'l-Fikr, Beyrut, ts.

İBN SA'D Ebû Abdillah Muhammed, **et-Tabakâtu'l-Kübrâ**, I-VIII, Dâru's-Sâdır, Beyrut, ts.

İZZETİ Ebulfazl , **İslâm'ın Yayılış Tarihine Giriş**, Trc. Cahit Koytak, İnsan Yay, İstanbul, 1984.

KÖSE Saffet, "Cihad Şiddete Referans Olabilir mi?", **İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi**, Konya, 2007, X, s. 37-70.

KÖSE Saffet, "Din Özgürlüğü ve Barış Yolunda İki Farklı Tecrübe", **İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi**, Konya, 2005, V, s.13-48.

KÖSE Saffet, "Din Özgürlüğünün Sağlanmasının Barışa Katkısı", **Dinin Dünya Barışına Katkısı-2005 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu**, TDV, Ankara, 2006. s. 269-309.

MUTLUEL Osman-ÇİFTCİ Şaban, "Estetik Yetkinlik Açısından Hz. Peygamber'in Şemaili", **The Journal of Academic Social Science Studies**, Ocak-2013-Lorient, VI/1, s.1047-1063.

MÜSLİM b. el-Haccac, **el-Câmiu's-Sahih**, I-III, Daru's-Sücûn-Çağrı Yay. İstanbul, 1992.

ÖZTUNA Yılmaz, **Büyük Türkiye Tarihi**, I-XIV, Ötüken Yay. İst. 1978.

SAKALLI Talat, **Hadislerle İslâm'da Hoşgörü ve Kolaylık**, Çağlayan Yay. İzmir, 1996.

SERAHSİ Ebubekir Muhammed b. Ahmed, **el-Mebsut**, I-XXX, Daru'l-Marife, Beyrut, 1989.

SERAHSİ Ebubekir Muhammed b. Ahmed, **Usulü's-Serahsi**, I-II, Thk. Ebulvefa el-Efgani, Daru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut, 1993.

ŞAFİİ, Muhammed b. İdris, **İhtilâfu'l-Hadis** (el-Ümm içinde),Thk. Rifat Fevzi Abdülmuttalib, Daru'l-Vefa, 2001.

ŞATIBÎ Ebu İshak İbrahim b. Musa, **el-Muvafakat fî Usûli'l-Fıkh**, I-IV, Thk. Abdullah Dıraz, Daru'l-Ma'rife, Beyrut. ts.

ŞİBLİ Numani, Mevlana, **Siretü'l-Faruk**, Meclisül İlm Li's-Sekafe, Yy, 2000.

TABBARA Abdülfettah, **Ruhu'd-Dini'l-İslâmî**, VII. Bsk. Yy, 1966.

TABERİ Ebû Ca'fer, **Târîhu'l- Ümem ve'l-Mülûk**, I-V, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ts.

TİRMİZÎ Ebû İsa Muhammed b. İsa, **es-Sünen**, I-V, Daru's-Sücûn-Çağrı Yay. İstanbul, 1992.

YAZIR, Elmalılı M.Hamdi, **Hak Dini Kur'an Dili**, I-IX, Eser Kitabevi, İstanbul, ts.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 539-558, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYE GÜRCİSTAN EKONOMİK VE SİYASİ İLİŞKİLER KAPSAMINDA SARP SINIR KAPISININ ANALİZİ*

*Ahmet DENİZ***

*Rabiye ASLAN****

ÖZET

Türkiye'nin kuzeydoğu komşusu olan Gürcistan, çok büyük bir ülke olmamasına rağmen sahip olduğu jeostratejik önem nedeniyle, gerek Kafkasya bölgesi, gerekse Türkiye açısından hayati öneme sahiptir. Özellikle, Kafkasya ve Orta Asya'ya açılan ulaşım ve ticaret yollarının merkezi konumundadır.

Gürcistan açısından Türkiye; ekonomik ve siyasi açıdan önemli bir ülke olmasının yanı sıra, hem Batı'ya açılan bir kapı, hem de gelişmesine katkı sağlayabilecek ekonomik bir güçtür. Ermenistan'la olan kısıtlı ilişkilerimiz nedeniyle, Azerbaycan ve Orta Asya'ya açılan tek ulaşım koridoru Gürcistan'dan geçmektedir. Rusya Federasyonu ile aramızda bir tampon bölge oluşturması, Türkiye'nin güvenlik politikalarına olumlu yönde etki etmektedir. Ayrıca, Gürcistan'ın etnik sorunlarla mücadelelerine, mevcut projelere, icraatları ile ülke yönetimine damgasını vuran cumhurbaşkanlarına da konuya geniş açıdan bakabilmek için yer verilmiştir. Bu çalışmada, Gürcistan'ın 1991 yılında bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte Türkiye ile olan ekonomik ve siyasi ilişkileri incelenmiş olup, iki ülke arasında bulunan Sarp Sınır kapısının ekonomik analizi yapılmıştır.

1988'de açılan Sarp Sınır Kapısı ülkemizin önemli bir sınır ticaret kapısı haline gelmiştir. Sınır ticareti, birçok alt yapı eksiğinin olmasına rağmen büyük gelişme göstermiştir. Sarp sınır kapısının açılmasıyla sınır ticaretinde bulunmak için çok sayıda insan, sarp sınır kapısından giriş-çıkış yapmaktadır. Sarp Sınır kapısının açılmasıyla birkaç yıl iki taraf içinde birbirlerini tanıma dönemi olmuştur. Türk ekonomisi açısından Sarp Sınır Kapısının etrafında bulunan illerin ekonomik açıdan gelişme gösterdiğine ve orada yaşayan halkın refah seviyesinin arttığı gözlemlenmiştir. İki ülke vatandaşlarının benzer yönleri analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gürcistan, Kafkasya, Orta Asya, Sınır Ticareti, Sarp Sınır Kapısı.

---

* Türkiye-Gürcistan Ekonomik ve Siysis İlişkileri, Konulu tez çalışmasının bir kısmından faydalanılmıştır.
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yar. Doç. Dr. Ahmet DENİZ, Kafkas Üniversitesi, İİBF, Kars, ahmetdenizz@hotmail.com
*** Rabiye ASLAN, Kafkas Üniversitesi, İİBF, Kars, rabiaaslan_86@hotmail.com

THE ANALYSIS OF SARP BORDER CROSSING IN RELATION TO ECONOMICAL AND POLTICAL AFFAIRS OF TURKEY AND GEORGIA

ABSTRACT

Giorgia, the North-Eastern neighbour of Turkey, is of vital importance for both the Caucassian Region and Turkey due to her geostrategical position, despite not being a large country. It is the centre of transportation and trading routes to, especially, Caucassia and Central Asia.

Turkey, in the view of Georgia, is besides being an important country in relation to economy and politics, both a gate open to the Western World and an economical power to contribute to its development. Owing to our limited relationship with Armenia, the only transportation route to Azarbeyjan and Central Asia goes through Georgia. Georgia's forming buffer zone between Russian Federation and our country has a positive effect on Turkey's security policies. It has, also, been touched upon the Georgia's struggle with ethnical problems, projects available, and upon the President who has an important impact on the country's rulling with his actions, in order to have a broad perspective of the subject. In this study, in accordance with the independence of Georgia in 1991,the economical and political relationships with Turkey have been searched and economical analsis of Sarp Border Crossing, which is between Turkey and Georgia, has been carried out.

Sarp Border Crossing, which opened up in 1988, has been a very important trading crossing of our country. Border trading, despite lacking many infrastructures, developed enormously. Because of the opening up of Sarp Border Crossing, various people go through and come from Sarp Border Crossing in order to perform border trading. A couple of years after the opening up of Sarp Border Crossing, both sides had a chance of gettting familiar with each other. It has been observed that, in relation to Turksih economy, the cities around the vicinity of Sarp Border Crossing developed economically and the living standars of the pople living there increased. Similar features of the citizens of both countries have been analysed.

Key Words: Giorgia, Caucassia, Central Asia, Border Trading, Sarp Border Crossing.

Giriş

Gürcistan, Güney Kafkasya bölgesinin ikinci büyük ülkesidir. Güney Kafkasya ve Orta Asya bölgelerini Avrupa üzerinden geniş bir coğrafyaya bağlamaktadır. Ticaret yapılmaya en elverişli ülkeler arasında olan Gürcistan, açık denizlere bağlantısı olan tek devlettir. Etnik açıdan bakıldığında Güney Kafkasya'nın en karmaşık yapısına sahiptir. Ayrıca Gürcistan, hem Azerbaycan'ı hem de Orta Asya'yı Türkiye'ye oradan da Batıya bağlayan tek kara yoluna sahip olan bir ülkedir. Türkiye; gerek Batı açısından önemi gerekse Karadeniz'e bağlantı sağlayan Boğazlara sahip olmasından dolayı Gürcistan açısından, önemlilik arz eden bir ülke konumundadır.

Türkiye açısından bakıldığında ise, Gürcistan'ın, sahip olduğu jeostratejik durum ve Bakü-Tiflis-Ceyhan (BTC) Boru Hattı'nın geçtiği güzergâh üzerinde bulması bu ülkeyi daha önemli hale getirmiştir.[1]

Türkiye ile Gürcistan ekonomik ilişkileri ilk olarak 1991 yılında Türkiye'nin Gürcistan'a elektrik enerjisi vermesiyle başlamıştır. Bu ilişkiler, siyasi yakınlaşmanın arttığı dönemlerde gelişme gösterse de tam olarak istenen düzeye ulaşamamıştır. Gürcistan'daki Türk yatırımları ve iş hacmi Türkiye'nin beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Bu durumun başlıca sebepleri; iki ülkeyi birbirine bağlayan altyapıdaki eksiklikler, gelişmemiş bankacılık ilişkileri ve mevzuat boşluklarıdır. Uzun zamanlar Rus egemenliği altında kalan Gürcistan'da, ilişkilerin başlangıcında Türkiye'ye korku ile bakılsa da, Türkiye'nin en sıkıntılı günlerinde yaptığı yardımlar ve verdiği destek, bu korkunun yerini güvene bırakmasını sağlamıştır.

İki ülke arasındaki ekonomik ve siyasi ilişkiler giderek artmıştır. Türkiye ile Gürcistan arasındaki siyasi ilişkiler iyi düzeyde seyretmektedir. Bugünkü şartlar altında Gürcistan; jeopolitik konumu açısından, Kafkasya'nın anahtarı durumundadır. Bu itibarla, Gürcistan ile Türkiye arasındaki ekonomik ilişkiler öncelikli olarak ülkemizin stratejisi açısından özel bir önem taşımaktadır. Gürcistan'la diplomatik ilişkilerin başlamasıyla birlikte, Türkiye Gürcistan'a sadece siyasi alanda değil, ekonomik teknolojik gibi birçok alanda büyük bir destekte bulunmuştur. Gürcistan yönetimi, Türkiye ile ilişkilere büyük önem vermektedir. Bu önemin bir yansıması olarak, Gürcü-Türk ikili ilişkileri en üst seviyede pürüzsüz bir şekilde devam etmektedir. Türkiye'nin en önemli sınır kapılarından biri olan Sarp Sınır Kapısı 31 Ağustos 1988'de açılmıştır. Sarp Sınır Kapısının açılması Türkiye'nin sadece Gürcistan'la değil, geniş bir coğrafî bölge ile bağlantısını sağlamıştır. Sarp Sınır Kapısı ülkemiz açısından önemli bir sınır ticaret kapısı haline gelmiş ve büyük gelişmeler göstermiştir. Bu sınır ticaretinin zamanla gelişim göstermesi o bölgede yaşayan vatandaşların ekonomik durumlarını iyileştiren bir faaliyet olmuştur. Türkiye ile Gürcistan arasındaki ticari ilişkiler, Sarp sınır kapısının açılmasıyla birlikte bavul ticareti şeklinde başlamıştır. Sarp Sınır Kapısı'nın açılmasıyla bavul ticareti olarak başlayan ticari ilişkiler Gürcistan'ın bağımsızlığını kazanmasından sonra da devam etmiştir. 10 Aralık 2011 yılında Türkiye-Gürcistan arasında imzalanan bir anlaşma ile Sarp sınır kapısından yapılan geçişlerde iki ülke vatandaşları arasında vize uygulaması kaldırılmış ve kimlikle geçiş uygulaması başlamıştır. Bu uygulama, Türkiye de ilk olarak sadece Sarp sınır kapısında başlatılmış bir uygulamadır. Bu nedenle, Sarp sınır kapısının ülke ve bölge ekonomilerine sağlayacağı katkılar açısından önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu çerçevede bu tez çalışması; dört bölümden oluşmuştur.

Türkiye Gürcistan ekonomik ilişkileri incelenerek iki ülke arasında gerçekleşen ortak projelere yer verilmiştir. Türkiye'de sınır ticareti yapılan Sarp sınır kapısının ekonomiksel boyutları analiz edilmiştir. Sarp sınır kapısının ülke ve bölge ekonomilerine etkileri araştırılmıştır. Sonuç ve öneriler ortaya konularak araştırma bulguları ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Sınır Ticaretinin Tanımı

Sınır ticareti, komşu iki ülke arasında yapılan özel bir anlaşma ile sınır bölgesinde yaşayanların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerçekleştirilen, bir dış ticaret rejimidir. Kıyı ticareti ise; Türkiye'de sınır ticaretinin sınırların denizlerle ayrılmış olması şeklinde tanımlanmaktadır.[2]

[1] Yelda Demirağ, "Türkiye-Gürcistan İlişkileri", Türkiye'nin Avrasya Macerası 1989-2006, Der. Mustafa Aydın, Nobel Yayınevi, Ankara, 2007, s.270.

[2] Nurettin Öztürk, "Türkiye'de Sınır Ticaretinin Gelişimi, Ekonomik Etkileri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm önerileri", Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı3,2006 s.107-127.

Sınır ticareti, sınır ve kıyı illeri ile bunlara komşu olan illerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla karşılıklı olarak yapılan ticari işlemlerdir. Bir başka tanım; sınırlarının denizlerle çevrili olduğu yerleri de kapsaması açısından "Sınır ve Kıyı Ticareti" olarak belirtilmektedir. Sınır ticareti, ülkenin kara sınırı olan devletlerle yaptığı genellikle özel bir rejime tabi olan bir ticaret şeklidir. Doğu Anadolu bölgesi için Kars-Ardahan-Iğdır bölgesinde deniz olmadığından kıyı ticareti kavramı yerine sadece sınır ticareti kavramı kullanılabilir.[3] Sınır ticareti genellikle sınırın iki yakasındaki bölge halkının ihtiyaçlarını karşılama amacına yöneliktir yapılan bir faaliyettir.[4] Türkiye'de ilk sınır ticareti uygulaması, 1978-79 yıllarında yaşana sorunlara çözüm bulabilmek için, Ağrı Valiliği ve İran'ın Batı Azerbaycan Genel Valiliği arasında alınan kararlar sonucunda canlı hayvan, sigara gibi tüketim mallarına karşılık motorin, fueloil ve benzin alımı ile başlanmıştır.[5]

1986 yılında Hatay-Cilvegözü sınır kapısı Suriye ile 1987 yılında ise Van-Kapıköy sınır kapısı İran ile sınır ticaretine açılmıştır.1988 yılında ise Hakkâri-Esendere, 1989 yılında da Artvin-Sarp sınır kapısı sınır ticaretine açılmıştır. 1989 yılında Erzurum ilinin komşu il statüsünden Ağrı-Gürbulak sınır kapısından İran'la, Artvin-Sarp sınır kapısından ise Bağımsız Devletler Topluluğu (BDT) ile sınır ticareti yapılmasına karar verilmiştir. 1990 yılında Kars ilinin komşu il statüsünden yararlanarak Ağrı-Gürbulak sınır kapısından İran'la, Artvin-Sarp sınır kapısından ise BDT ile sınır ticareti yapmalarına izin verilmiştir. Aynı yılın ortalarında Mardin, Hakkâri ve Şırnak illerinin Habur sınır kapısından sınır ticareti yapmalarına karar verilmiştir. İlk olarak sınır ticareti, Ağrı ilinde yapılmakta iken, hızlı bir gelişme göstererek diğer sınır illerine de kısa sürede yayılmış ve diğer illerde de yapılmaya başlanmıştır. Sınır Ticaretinin Düzenlenmesine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararları ile toplam 13 ilin sınır ticareti yapması kararlaştırılmıştır. Bu illler (Ağrı, Ardahan, Artvin, Gaziantep, Hakkâri, Hatay, Edirne, Iğdır, Kilis, Mardin, Şanlıurfa, Şırnak, Van)'dır. Yapılan Ülkeler ise BDT/ Gürcistan, Bulgaristan, İran, Suriye, Nahcıvan ve Irak'tır. Ayrıca sınır ticaretiyle ilgili önemli bir düzenleme de; Türkiye'de 13 sınır ilinde yapılan sınır ticaretinde valilerde olan yetkinin, Bakanlar Kurulu kararıyla Dış Ticaret Müsteşarlığı'na devredilmesidir.[6]

Yıllar boyunca Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin kalkındırılması hükümetlerin en büyük hedefleri arasında olmuştur. İklim koşullarının elverişsizliği, üretim faktörlerinin yetersizliği ve sanayileşmiş bölgelere uzaklığı söz konusu bölgelerin kalkındırılmasını zorlaştırmıştır. Sınır ticaretinin ve hizmet sektörünün gelişmesi için, bölgelerarası eşitsizliğin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Sınırlar iki ülkeyi birbirinden ayırsa da, sınırın iki tarafında yaşayan insanların ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkileri devam etmektedir. Sınır ticareti, o bölgede yaşayan halkın refah seviyesini artırmış ve girişimcilik ruhu gelişmiştir. [7]

2. Sarp Sınır Kapısı

Türkiye ile Gürcistan arasında bulunan bir sınır kapısıdır. Sarp Sınır Kapısı adını Sarp köyünden almaktadır. Artvin ilinin Hopa ilçesi sınırları içerisinde 36 dönüm alan üzerinde yer almaktadır. Sarp Sınır Kapısı; Kafkasya ve Orta Asya ülkeleriyle bağlantı sağlayan karayolu üzerinde bulunan sınır kapısı olarak da önemlidir. Gürcistan tarafındaki yerin modernizasyonunun

[3] Kerem Karabulut, "1990 Sonrası Gelişmelerle Kars-Ardahan-Iğdır Üçgeni", İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2005, s.1-15. http://e-dergi.atauni.edu.tr 13.05.2013

[4] Ayşe Nur Mercan, "Sınır Ticaretinin Geliştirilmesi ve Sınırların Serbest Yerler Haline Dönüştürülmesi", Mevzuat Dergisi, 2011, s.1-77. http://mevzuatdergisi.com 13.05.2013

[5] İbrahim Halil Sugözü, Melike Atay, "Sınır Ticaretinin Bölge Ekonomisi Üzerindeki Etkileri Kapsamında Habur Sınır Kapısı", Uluslararası Şırnak ve Çevresi Sempozyumu, http://www.iibf.sirnak.edu.tr 04.05.2013.

[6] Öztürk , "Türkiye'de Sınır Ticaretinin Gelişimi, Ekonomik Etkileri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.107-127.

[7] Mehmet Kara, "Ekonomik Etkileri Bakımından Türkiye'deki Sınır Ticaretinin Değerlendirilmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005. s.69. http://www.sbe.deu.edu.tr

TOBB ve GTİ tarafından yapılması planlanmaktadır. Konuyla ilgili görüşmeler ve çalışmalar her iki ülkenin ilgili kamu kurumları arasında devam ettirilmektedir.[8]

2.1. Sarp Sınır Kapısının Tarihçesi

Sarp Sınır Kapısı, Artvin'in Hopa ilçesinde, Batum'a 14 km mesafede bulunan Türkiye'nin en doğu sınır kapısıdır.[9] 31 Ağustos 1988'de açılmıştır. Sarp kapısının açılması Türkiye'nin geniş bir coğrafî bölge ile bağlantısını sağlamıştır. Sınır kapısında düz bir alan bulunmadığından iki tarafta da gümrük binaları eğimli yerde dar bir kıyıda kurulmuştur.[10] Asya ile Avrupa arasındaki mal taşımacılığının bu yol üzerinden sağlanacak olması sebebi ile, Gürcistan'ın büyüyen ekonomisi ve buna bağlı olarak gelişen ticari ilişkiler kapsamında bu yoğunluğu karşılayabilecek kapasiteye sahip yeni bir Sınır Kapısı tasarlanmıştır. İnşası yaklaşık bir yıl gibi bir sürede tamamlanmıştır. 23 Mart 2008 tarihinde temel atma töreni gerçekleştirilen Sarp Sınır Kapısı'nın, 5 Mart 2009 tarihinde açılışı yapılmıştır. Yenilenen Sarp Sınır Kapısı, inşası tamamlanan Karadeniz Sahil Yolu da göz önüne alındığında, yörenin kalkınması ve ülke ekonomisine katkısı açısından önemli bir rol oynamaktadır.[11]

2.2. Sarp Sınır Kapısı Ticari Faaliyetleri

Sarp Sınır kapısının açıldığı 1988 yılında toplam 808 kişi giriş-çıkış yapmıştır. Sovyetler Birliğine bağlı cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını ilân etmeye başlamalarıyla birlikte, yurt dışına çıkışlardaki zorlukların kaldırılmasına bağlı olarak giriş-çıkış yapanların sayısı her geçen gün artış göstermiştir. Sınır kapısından geçen insanlar beraberlerinde birkaç bavul eşya getirerek ülkemizde pazarlamış ve geri dönüşte de kendi ülkelerinde en çok rağbet gören malları götürerek satış yapmışlardır. Bu durumda "Bavul Ticareti" olarak tanımlanmaktadır. İki ülke arasında yapılan bavul ticareti ile birlikte sınır ticaretinden faydalanan insanlar iki tarafta da ticari faaliyette bulunmuşlardır. Sınır ticaretinde bulunmak için gelen insanlar satmış oldukları mallardan elde ettikleri Türk Lirasını bankalarda Amerikan Dolar'ı veya Euro ile değiştirmektedirler.[12]

Sarp sınır kapısından 2011 yılı itibariyle giriş yapan yolcuların sayısı 1.801.434 kişi iken; çıkış yapan yolcuların sayısı 1.800.683 kişi'dir. 2011 yılında toplam giriş-çıkış yapan yolcu sayısı 3.602.117 kişi olmuştur. Sarp sınır kapısından 2012 yılı itibariyle giriş yapan yolcuların sayısı 2.791.014 kişi olup; çıkış yapan yolcuların sayısı 2.818.875 kişi olmuştur. 2012 yılında toplam giriş-çıkış yapan yolcu sayısı 5.609.889 kişi'dir. 2013 yılının 11 ayında Sarp sınır kapısından giriş-çıkış yapan yolcu sayısı 5 milyon 997 bin kişidir.

Tablo 1. 2011-2012 Yılında Türkiye'ye Giriş-Çıkış Yapan Yolcu Sayısı

Giriş Kapısının Bağlı Olduğu İl	Gümrük Kapısı	Giriş Yapan Yolcu Sayısı		Çıkış Yapan Yolcu Sayısı	
		2011	2012	2011	2012
ARTVİN	Sarp	1.801.434	2.791.014	1.800.683	2.818.875
EDİRNE	Kapıkule	1.988.745	1.820.493	2.038.158	1.863.026
EDİRNE	Hamzabeyli	398.290	412.747	366.136	380.921
ŞIRNAK	Habur	1.315.021	1.398.259	1.354.602	1.412.803
HATAY	Cilvegözü	983.962	390.921	992.414	344.760

Kaynak: www.tüik.gov.tr 21.07.2013

[8] Cumhuriyet Gazetesi, 2 Ağustos 1995, s.13.
[9] Cumhuriyet Gazetesi, 2 Ağustos 1995, s.13.
[10] Zeki Koday, Hopa İlçesinin Coğrafyası, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1995, s.309.
[11] http://www.gtias.com.tr/page.asp?id= 12.04.2013
[12] Koday, Hopa İlçesinin Coğrafyası, s. 313.

Tablo 2. 2011-2012 Yılında Türkiye'ye Giriş-Çıkış Yapan Tır Sayısı

Giriş Kapısının Bağlı Olduğu İl	Gümrük Kapısı	Giriş Yapan Tır Sayısı		Çıkış Yapan Tır Sayısı	
		2011	2012	2011	2012
ARTVİN	Sarp	117.519	141.885	114.986	141.629
EDİRNE	Kapıkule	239.126	246.133	230.563	241.610
EDİRNE	Hamzabeyi	110.268	110.294	106.547	110.525
ŞIRNAK	Habur	563.561	636.781	571.292	649.477
HATAY	Cilvegözü	83.243	33.745	85.696	31.593

Kaynak: www.tüik.gov.tr. 21.07.2013

"Sarp sınır kapısından giriş-çıkış yapan yük ve yolcu sayısının artmasıyla birlikte, gümrük gelirleri de önemli artışlar olmuştur. Sarp Sınır Kapısından giriş yapanların büyük bir kısmını Bağımsız Devletler Topluluğu vatandaşları oluştururken, diğer kısmını da Yunanistan, Suriye ve Bulgaristan gibi komşu devletlerin vatandaşları oluşturmuştur.[13]

Tablo 3. 2011-2012 Yılında Türkiye'ye Giriş-Çıkış Yapan Araç Sayısı

Giriş Kapısının Olduğu İl	Gümrük Kapısı	Giriş Yapan Araç Sayısı		Çıkış Yapan Araç Sayısı	
		2011	2012	2011	2012
ARTVİN	Sarp	288.052	383.341	310.857	415.341
EDİRNE	Kapıkule	407.403	406.358	407.913	413.149
EDİRNE	Hamzabeyli	78.231	89.571	63.887	76.790
ŞIRNAK	Habur	217.631	192.294	205.086	194.758
HATAY	Cilvegözü	287.947	110.405	289.909	108.462

Kaynak: www.tüik.gov.tr 21.07.2013

Sarp sınır kapısından 2011 yılı itibariyle giriş yapan araç sayısı 288.052 iken; çıkış yapan araç sayısı 310.857'dir. 2011 yılında toplam giriş-çıkış yapan araç sayısı 598.909 olmuştur. Sarp sınır kapısından 2012 yılı itibariyle giriş yapan araç sayısı 383.341 olup; çıkış yapan araç sayısı 415.341 olmuştur. 2012 yılında toplam giriş-çıkış yapan araç sayısı 798.682'dir. 2013 yılının 11 ayında toplam giriş-çıkış yapan araç sayısı 1 milyon 122 bin 843'tür. Sarp sınır kapısından giriş-çıkış yapan araç sayısı her geçen gün büyük artış göstermiştir.

[13] Koday, Hopa İlçesinin Coğrafyası, s. 314.

Sarp sınır kapısından 2011 yılı itibariyle giriş yapan tır sayısı 117.519 iken; çıkış yapan tır sayısı 114.986'dir. 2011 yılında toplam giriş-çıkış yapan tır sayısı 232.505 olmuştur. Sarp sınır kapısından 2012 yılı itibariyle giriş yapan tır sayısı 141.885 olup; çıkış yapan araç sayısı 141.629 olmuştur. 2012 yılında toplam giriş-çıkış yapan tır sayısı 256.514'dir. 2013 yılının 11 ayında toplam giriş-çıkış yapan tır sayısı 452.621'dir.

Sarp Sınır Kapısının açılmasındaki amaç; sınır bölgelerinde yaşayan insanların ekonomik durumlarının iyileşmesini sağlamaktır. Ancak açılmış olan bu kapı ülkemizin olduğu kadar Avrupa'nın da Orta Asya'ya açılan bir penceresidir. Bu kapıdan ülkemizin menfaatleri doğrultusunda en geniş bir şekilde yararlanmak için gerekli çalışmalara hız verilmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN TASARIMI

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, katkısı, varsayımları ve sınırları, yöntemi ve araştırmada kullanılan istatistikî yöntemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın asıl amacı; Hopa- Batum arasında bulunan Sarp Sınır Kapısının ekonomik faaliyetlerine yönelik anket çalışması yapılarak, bu faaliyetlerin ülke ve bölge ekonomilerine olan etkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Sarp sınır kapısının açılmasıyla birlikte; bu kapıdan yapılan sınır ticareti önemli derecede bir artış göstermiştir. Sınır ticareti, sınırın iki tarafında yaşayan bölge halkının ekonomik durumlarının iyileştirilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması amacına yöneliktir. Sarp sınır kapısı; vize ile geçiş uygulamasının kaldırılarak kimlikle geçiş uygulamasının başladığı tek sınır kapısı olmasından dolayı ülkemiz açısından değerli bir sınır kapısıdır. Sarp sınır kapısının analizine yönelik bu çalışma; kimlikle geçişlerin başlamasının ülkemize ekonomik açıdan yararlı olup olmadığının araştırılması amacıyla tercih edilmiş bir çalışmadır.

1988'de açılan Sarp Sınır Kapısı ülkemizin önemli bir sınır ticaret kapısı haline gelmiştir. Sınır ticareti, birçok alt yapı eksiğinin olmasına rağmen büyük gelişme göstermiştir. Kimlikle geçiş uygulamasının başlamasıyla birlikte yolcu ve araç trafiğinde büyük ölçüde yoğunluk meydana gelmiştir. Bu kapıdan günlük geçen kişi sayısı 16.000 bine ulaşmıştır. Bu nedenle birçok alt yapı eksiğinin olmasına rağmen sınır ticaretinin büyük oranda gelişmesinin incelenmesi önem arz etmektedir.

3.2. Araştırmanın Katkısı

Araştırmanın katkısı, Türkiye- Gürcistan arasında bulunan Sarp Sınır kapısından yapılacak olan ekonomik faaliyetlerin ülke ve bölge ekonomilerine olumlu ya da olumsuz yönünde katkılarının olup olmayacağının belirlenmeye çalışılmasıdır.

3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırları

Katılımcılara anket uygulamadan önce, veri toplama ölçeğinde yöneltilen sorularda kişisel sırrı taşıyan bilgilerin sorulmadığı açıklanmış ve sorulara verilecek cevapların sadece istatistiksel analiz amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Bu sebeple, ankete cevap veren vatandaşların ankette yer alan soruları doğru bir şekilde algılayıp yorumladıkları, içtenlikle ve doğru bilgiler verdikleri varsayılmaktadır. Bu nedenle katılımcıların verdikleri cevapların var olan durumu yeterli ölçüde yansıttığı varsayılmaktadır. Araştırma Hopa ve Batum da yaşayan vatandaşlarla 602 kişiden alınan verilerle sınırlıdır. Yine her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da zaman ve mekân bakımından sınırlılıklar vardır.

3.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde örneklem seçimi, veri toplama aracının geliştirilmesi, anketin uygulanması ve verilerin toplanması açıklanmıştır.

3.4.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın ana kütlesini, Hopa ve Batum da yaşayan vatandaşlar oluşturmuştur. Araştırma evreninden %95'lik güvenilirlik sınırları içerisinde, % 5 hata payı öngörülerek seçilecek örneklem büyüklüğü 384 olarak hesaplanmıştır. (http:surveysystem.com/sscale.htm). Örneklem büyüklüğü 384 olarak hesaplanmasına rağmen, örneklem yeter sayısının altına düşmemek ve ana kütleyi daha yüksek bir düzeyde temsil ederek daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek düşüncesiyle, daha yüksek düzeyde anket elde etmek hedeflenmiştir. Bu amaçla toplam 650 anket dağıtılmış, 620 anket geri dönmüş ve hatalı ve eksik doldurmalarından dolayı 602 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

3.4.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışma için geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü demografik değişkenlerle ilgili 4 sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde diğer 22 soru da ekonomik etkileri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler, üçlü bir ölçeğe göre değerlendirilmektedir. Her ifadenin yanında, "evet", "hayır", "karasızım" şeklinde ölçekler kullanılmaktadır. Araştırmamızda ölçek belirtildikten sonra anket formunun geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

3.4.3. Anketin Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Anket formu hazırlandıktan ve son değişiklikler yapıldıktan sonra sağlıklı ve güvenilir bir bilgi elde edilmesi için uygulama bizzat araştırmacının kendisi ve 6 anketör tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının anketi bu şekilde uygulaması sonucu, araştırmaya katılan kişilerin her biriyle yüz yüze görüşme imkânı sağlanmış anketlerin daha gerçekçi ve samimi cevaplandırıldığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ayrıca anket toplama yönteminin diğer anket toplama yöntemlerinin bazı olumsuzluklarını ortadan kaldırdığı ve daha sağlıklı bir şekilde uygulandığı düşünülmektedir.

3.5. Araştırmada Kullanılan İstatistikî Yöntemler

Araştırmamızda kullanılan başlıca istatistikî yöntem ki- kara analizidir. Bu çalışma için gerçekleştirilen anket formu 26 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk 4 sorusu demografik değişkenlerden oluşmaktadır. Anketin diğer 22 sorusu da ekonomik etkileri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. "Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerini ortaya koymak için frekans dağılımları oluşturulmuştur. Frekans tabloları incelenen değişkenin dağılışı hakkında bilgi ortaya koymaktadır. Bu tablodan verilerin hangi değerler arasında veya gruplarda toplandığı daha rahat görülebilir."[14]Anketten elde edilen kategorik verilerde frekans ve yüzde değerleri IBM SPSS Statistics 20 istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca, iki veya daha fazla kategorik grubun karşılaştırılmasında ki-kare testi kullanılmıştır. "Kİ-kare testi; değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde ve değişkenlerin bağımsızlığını ölçmede kullanılır."[15]

4. BULGULAR

Bu kısımda çalışmamızın araştırma kısmı için elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

[14] Necati, Yıldız, Ömer, Akbulut ve Hüdaverdi, Bircan, İstatistiğe Giriş: Uygulamalı Temel Bilgiler Çözümlü ve Cevaplı Sorular, İstanbul, Aktif Yayınevi, 2006, s. 19.

[15] Remzi Altunışık, Recai Coşkun, Serkan Bayraktar oğlu ve Engin Yıldırım "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri" SSPS Uygulamalı, Sakarya, Sakarya Kitapevi, 2010, s. 215-216.

4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine ve Bulgular

Ankete katılan vatandaşların çeşitli demografik özellikleri özetlenmiştir. Anketimizin ilk dört sorusunda demografik değişkenler bakımından farklılığı ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve ikamet dağılımı değişkenleri bakımından farklılık bulunamamıştır.

4.2. Ankete Katılanların Cinsiyet Dağılımı

Ankete katılan Türk ve Gürcü vatandaşların cinsiyet dağılımı Tablo 4.1'de verilmiştir. Aankete Türkiye'den 296 bay, 211 bayan olmak üzere toplam 507 kişi katılmışken, Gürcistan'dan 55 bay, 40 bayan olmak üzere 95 kişi katılmıştır. Ankete katılan iki ülke vatandaşları arasında cinsiyet oranları bakımından farklılık yoktur. X^2= 0,008 *: P>0.05

4.3. Ankete Katılanların Yaş Dağılımı

Ankete katılan Türk ve Gürcü vatandaşların yaş dağılımı Türk vatandaşlardan 18-25 yaş aralığından 211 kişi, 26-30 yaş aralığından 61 kişi, 31-35 yaş aralığından 65 kişi, 36-40 yaş aralığından 48 kişi, 41-45 yaş aralığından 42 kişi, 46 ve üzeri yaş grubundan 80 kişi katılırken; Gürcü vatandaşlardan 18-25 yaş aralığından 24 kişi, 26-30 yaş aralığından 11 kişi, 31-35 yaş aralığından 15 kişi, 36-40 yaş aralığından 18 kişi, 41-45 yaş aralığından 15 kişi, 46 ve üzeri yaş grubundan 12 kişi ankete katılmıştır. Ankete Türk vatandaşlardan toplam 507 kişi katılırken, Gürcü vatandaşlardan 95 kişi katılmıştır. Ankete katılan iki ülke vatandaşları arasında yaş grupları oranları bakımından daha fazla farklılık bulunmaktadır. 18-25 yaş grubundaki Türklerin oranı, aynı gruptaki Gürcü vatandaşlarının oranından daha yüksektir. 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki Türk vatandaşlarının oranı ise Gürcü vatandaşların oranından daha düşüktür. X^2= 17,863 **: P<0.01

4.4. Ankete Katılanların Eğitim Durumları

Ankete katılan Türk ve Gürcü vatandaşların eğitim durumu incelenmiştir. Türk vatandaşlardan İlköğretim mezunu 36 kişi, Ortaöğretim mezunu 41 kişi, Lise mezunu 132 kişi, Üniversite mezunu 284 kişi, Lisansüstü mezunu 14 kişi katılırken; Gürcü vatandaşlardan İlköğretim mezunu 4 kişi, Ortaöğretim mezunu 15 kişi, Lise mezunu 21 kişi, Üniversite mezunu 51 kişi, Lisansüstü mezunu 4 kişi ankete katılmıştır. Türk vatandaşlardan toplam 507 kişi katılırken, Gürcü vatandaşlardan 95 kişi katılmıştır. Ankete katılan iki ülke vatandaşları arasında eğitim durumları oranları bakımından farklılık yoktur. X^2= 7,235 *: P>0.05

4.5. Ankete Katılanların İkamet Dağılımları

Ankete katılan Türk ve Gürcü vatandaşların ikamet ettiği yerleşim birimine ait bilgiler verilmiştir. Ankete katılan Türk vatandaşlarının 196'sı İl merkezinde, 311'i İlçe de ikamet ederken; Gürcü vatandaşlarının da 81'i İl merkezinde, 14'ü İlçe de ikamet etmektedirler. Buna göre ilde ikamet eden Türk vatandaşların oranı, ilde ikamet eden Gürcü vatandaşların oranından daha düşüktür. X^2= 69,955 P<0.001

4.6. Kamuoyunda Çıkan Haberlerle Karşılaşma Oranları

"Sarp sınır kapısının açılması ile ilgili kamuoyunda çıkan haberlerle hiç karşılaştınız mı?" sorusuna Gürcü vatandaşların % 73.7'si evet cevabını verir iken, bu oran Türk vatandaşlarında % 45.6 olup, iki milliyet arasında verilen "evet" cevabı istatistiki açıdan önemli bulunmuştur (P<0.001). Hopa'da ve Batum'da yaşayan vatandaşlara tesadüfî olarak yapılan bu ankette, Gürcülerin Türklere nazaran büyük bir çoğunluğu Sarp sınır kapısının açılmasıyla kamuoyunda çıkan haberlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu da Gürcülerin Sarp sınır kapısıyla ilgili çıkan haberlerle Türklere oranla, ülke gündemlerinde daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.

4.7. Serbest Geçiş İçin Verilen Kamuoyu Desteğinin Yeterliliği

Anketler incelendiğinde "Sarp sınır kapısından serbest geçiş için kamuoyu desteğinin yeterli olduğuna inanıyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların % 62.1'i evet derken, bu oran Türk vatandaşlarında % 11.0 olarak bulunmuş ve iki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli (P<0.001) farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan bu soruya verilen "kararsızım" cevabının Türk vatandaşlarında Gürcü vatandaşlarından daha fazla olduğu da görülmektedir. X^2=110.825 ***: P<0.001

Gürcüler serbest geçiş için kamuoyu desteğinin yeterli olduğunu ifade ederken, Türklerin büyük bir çoğunluğu bu desteğin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sarp sınır kapısına yönelik daha fazla kamuoyu desteği verilmeli ve ikili ilişkilerimizin daha da iyi olması için yeterli çalışmalar yapılmalıdır. Daha fazla kamuoyu desteğinin sağlanabilmesi için de görsel ve işitsel reklam tanıtım çalışmaları artırılmalıdır.

4.8. Serbest Geçişle Hopa ve Civar İlçelerin Kalkınma Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş ile Hopa ve civar ilçelerin kalkınacağına inanıyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların % 70.5'i evet derken, bu oran Türk vatandaşlarında % 59.2 olarak bulunmuş ve iki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli (P<0.05) farklılık bulunmuştur. X^2= 7.762

Türk ve Gürcü vatandaşlarının büyük bir kısmı Hopa ve civar ilçelerin kalkınacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Sarp sınır kapısının açılması Hopa etrafında bulunan ilçelerinde ekonomik olarak kalkınması hem bölge hem de ülke ekonomisi açısından olumlu yönde etkiler yaratacağını göstermektedir.

4.9. İlçelerde Yaşayanların Ekonomik ve Sosyal Açıdan Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçisin Hopa ilçesinde yaşayan halkın ekonomik ve sosyal hayatına artı değerler katacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna Gürcülerin % 81.1'i gibi çok önemli bir kısmı evet derken, bu soruya Türklerin % 67.3'ü evet demişlerdir. Aynı soruya kararsız kalan vatandaşlara bakıldığında bu oranın Türklerde Gürcülere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Nitekim yapılan Ki-kare analizinde milliyetler arasındaki fark istatistikî açıdan önemli bulunmuştur (P<0.05). X^2= 8.429

Türk ve Gürcü vatandaşlar büyük bir oran da Sarp sınır kapısının açılmasının Hopa da yaşayan halkın ekonomik ve sosyal hayatını olumlu yönde etkiyeceğini ifade etmişlerdir. Sarp Sınır Kapısının açılmasıyla birlikte, Bağımsız Devletler Topluluğu'ndan gelen insanlar, bavullarla getirmiş oldukları eşyaları ülkemizde satmalarıyla birlikte yine dönüşte de ülkemizden eşyalar götürmekte ve memleketlerinde satmaktadırlar. Bavul ticareti olarak adlandırılan bu ticari faaliyet bakımından da Hopa, ülkemizin en canlı merkezlerinden biri olmuştur. Bu durum göz önüne alındığında sarp sınır kapısında bavul ticaretinin korunmasına yönelik politikalar artırılmalıdır.

4.10. Sarp Sınır Kapısının Tanıtım Çalışmalarının Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş sağlanması ile Hopa belediyesinin yaptığı tanıtım çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?" sorusuna Gürcülerin %50.5'i evet derken, Türklerin %8.5'i evet demişlerdir. Aynı soruya daha çok çalışmalar yapılabilir diyen vatandaşlara bakıldığında bu oranın Türklerde Gürcülere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Böylelikle iki ülke vatandaşlarının bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli farklılık bulunmuştur(P<0.001). X^2= 88.298

Gürcü vatandaşlar Hopa belediyesinin yaptığı tanıtım çalışmalarının yeterli olduğunu ifade ederken; Türk vatandaşları da daha çok tanıtım çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.11. Alt Yapı Ve Modernizasyon Çalışmalarının Yeterliliği

"Sınır kapısında daha iyi standartlarda hizmet verilmesi yönünde yapılan alt yapı ve modernizasyon çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?" sorusuna Gürcülerin %52.6'sı evet derken, Türklerin %15.6 evet demişlerdir. İki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur. Daha çok çalışmalar yapılmalı diyen Türk vatandaşlarının oranı Gürcü vatandaşların oranından daha fazla olduğu görülmüştür. $X^2= 55.800$

Türk vatandaşları Sarp sınır kapısında daha iyi standartlarda hizmet verilmesi yönünde daha çok alt yapı ve modernizasyon çalışmaları yapılması gerektiğini belirtirken; Gürcü vatandaşlar ise; bu çalışmaların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Modernizasyon projeleriyle, önceden etkin ve verimli olmayan kara sınır kapıları, yeni bir yapıyla değiştirilmektedir. Yeni mimari yapı gümrük işlemlerinin daha hızlı ve kolay yapılmasını sağlamaktadır. Bu sayede işlem kapasiteleri artmakta; ayrıca zaman kaybı ve mali kayıplar da azalmaktadır. Ankete katılan Türk vatandaşları gümrük kapılarında yeterli sayıda market ve restoran olmamasından dolayı mağdur olduklarını belirtmiştirler. Ayrıca kara sınır kapılarının modernleşmesi, ülkeler arasındaki ekonomik ve siyasi ilişkilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Kimlikle geçiş uygulamasının başlamasıyla birlikte; bu sınır kapısından geçiş yapanların sayısında büyük artışlar görülmesine rağmen, Sarp sınır kapısında yaşanan alt yapı eksiklikleri geçişleri güçleştirmektedir. Bu nedenle trafik yoğunluğunun fazla olduğu bu sınır kapısında vatandaşları mağdur etmemek ve onlara daha iyi standartlarda hizmet vermek için daha çok çalışmalar yapılmalıdır.

Türkiye'deki kara sınır kapılarının modernizasyon çalışmalarına hız verilmiştir. Son zamanlarda dünya ticaretinde yaşanan hızlı artış nedeniyle, uluslararası karayolu taşımacılarının sınır geçişlerinde harcadıkları sürenin azaltılması ve kapılarda verilen hizmet standardının yükseltilmesi çok daha önemli hale gelmiştir. Dünya'da yapılan son araştırmalarda, gümrüklerde beklemenin ortaya koyduğu maliyetin gümrük vergilerinden daha fazla görülmüştür. Bu durum, sınır kapılarımızın etkin ve verimli hale getirilmesi için yapılacak her tür iyileştirmenin, ülke ekonomisi ve tanıtımı açısından ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

4.12. Serbest Geçişin Türkiye Ekonomisine Etkisinin Analizi

"Sarp sınır kapısının serbest geçiş açısından Türkiye Cumhuriyeti hükümetine ekonomik çıkar sağlayacağını düşünüyor musunuz ?"sorusuna Gürcülerin %72.6'i gibi büyük bir kısmı evet derken, Türklerin % 63.9'luk kısmı evet demiştir. Sarp sınır kapısının serbest geçiş açısından Türkiye Cumhuriyeti hükümetine ekonomik çıkar sağlayacağı yönünde kararsız kalan Türk vatandaşlarının yüzdelik kısmının Gürcü vatandaşlara oranla daha çok olduğu görülmektedir. Bu soruya verilen "evet" cevabı istatistikî açıdan önemli bulunmuştur ($P<0.001$). $X^2= 11.083$

Türk ve Gürcü vatandaşları, Sarp sınır kapısının Türkiye Cumhuriyeti hükümetine ve Gürcistan Hükümetine ekonomik çıkar sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Serbest geçişin, sınır kapısında ki giriş çıkışları artırmasıyla birlikte daha fazla vatandaş karşılıklı olarak sınır kapılarından geçebilecek bu sayede ülkeler arası ekonomik ilişkiler, yatırımlar ve turizm gelirleri artacaktır. Serbest geçişin başlamasıyla Gürcistan'dan Türkiye'ye yatırım ve ticari amaçla gelen vatandaşların sayısında büyük oranlarda artışlar meydana gelmesi Türk ekonomisine daha fazla katkılar sağlayacaktır.

4.13.Serbest Geçişin Gürcistan Ekonomisine Etkisinin Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçişin Gürcistan hükümetine ekonomik çıkar sağlayacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların %87.4'ü evet cevabını vermiş iken, bu oran Türk vatandaşlarında % 73.2 olup, iki milliyet arasında sarp sınır kapısından serbest geçişin Gürcistan hükümetine ekonomik çıkar sağlayacağı ile ilgili verilen "evet" cevabı istatistikî açıdan önemli bulunmuştur ($P<0.001$). $X^2=13.940$

4.14. Serbest Geçişin Türk Hükümetine Etkileri

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş sağlanmasının Türkiye Cumhuriyeti hükümetine karşı sorun teşkil edeceğini düşünüyor musunuz?" sorusuna anketimize katılan Gürcü vatandaşların %60.0'inin verdiği cevaplar evet yönünde olurken, Türk vatandaşlarının ise bu soruya verdiği cevapların %19.9'u evet yönünde olmuştur. Bu soruda Türk vatandaşlarının %25.8'i, Gürcü vatandaşlarının ise %15.8'i kararsız kalmıştır. İki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur. $X^2=59.665$

Türk vatandaşları Sarp sınır kapısından serbest geçişin Türkiye Cumhuriyeti hükümetine karşı sorun teşkil etmeyeceğini belirtmişlerdir.

4.15. Serbest Geçişle Uygulanan Ekonomik Kararların Analizi

"Hükümet ve TBMM Sarp sınır kapısından serbest geçişte gelecek için hangi ekonomik kararları almış olabilir" sorusuna Türk vatandaşlarının % 53.5'i, Gürcü vatandaşların % 37.9'u üç farklı ekonomik kararın da (1. komşuluk ilişkileri açısından, 2. ülkeye gelecek doğal gaz rezervleri için ve 3. hükümet programlarında ekonomiksel katkı için kararlar almış olabileceği) birinci sırada yer alabileceğini belirtmişlerdir. Türk vatandaşları 2. Sırada "Komşuluk ilişkileri açısından serbest geçişi onaylamış olabilir ", 3. sırada "Hükümet programlarında ekonomiksel katkılar için", 4. Sırada "Ülkeye gelecek doğal gaz rezervleri için", Gürcü vatandaşları ise 2. Sırada "Komşuluk ilişkileri açısından serbest geçişi onaylamış olabilir", 3. sırada "Ülkeye gelecek doğal gaz rezervleri için ", 4. Sırada "Hükümet programlarında ekonomiksel katkılar için" yönelik ekonomik kararlar alınmış oluna bilineceğini belirtmişlerdir.

Türk ve Gürcü vatandaşlar, Hükümet'in ve TBMM'nin gelecek yıllar için komşuluk ilişkileri, ülkeye gelecek doğal gaz rezervleri ve Hükümet programlarında ekonomiksel katkılar açısından, serbest geçişin onaylamış olabileceğini ifade etmişlerdir.

4.16. Serbest Geçiş ile Yapılan Ekonomik ve Ticari Analiz

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş ile yapılan ekonomik ve ticari faaliyetleri başarılı buluyor musunuz?" sorusuna Türk vatandaşlarının %39.8'i, Gürcü vatandaşlarının ise %60.0'ının "evet" cevabını verdiği görülmektedir. Bu sorudan alınan "kararsızım" cevabının iki ülke vatandaşlarının oranına bakıldığında Türklerde bu oranın Gürcülere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sarp sınır kapısından serbest geçiş ile yapılan ekonomik ve ticari faaliyetleri başarılı olacağı ile ilgili verilen evet cevabı istatistikî açıdan önemli bulunmuştur ($P<0.001$). $X^2=18.912$

Türklerin %39.8'i Gürcülerin %60'ı ekonomik ve ticari faaliyetleri başarılı bulduklarını, Türklerin %32.9'i Gürcülerin de %13.7'si bu faaliyetlerin başarılı olup olmadığı konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler. Kararsız kalan Türklerin oranın Gürcülerin oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Ekonomik ve ticari faaliyetleri başarılı bulan Türklerin oranının Gürcülere karşı düşük olmasının nedeni; Gürcü vatandaşların 3 aylık süre ile de olsa Türkiye'ye gelip kaçak yollardan çalışması işsizlik oranını artırmakla birlikte kaçakçılık oranının da artması Türk ekonomisini olumsuz yönde etkilemektedir.

4.17. Sarp Sınır Kapısının Ticari Alan Analizi

"Sarp sınır kapısında Gürcistan ile ticari ilişkilerde önemli 4 ticari alan işaretleyebilir misiniz?" sorusuna Türk vatandaşları 1.sırada "İnşaat", 2.sırada "Tekstil", 3. sırada"Hayvancılık", 4.sırada "Tarım", 5. sırada "Motorlu Araçlar", 6. sırada "Giyim", 7.sırada " Dayanıklı Tüketim Malları" 8.sırada "Petrol" cevabını verirken; Gürcü vatandaşlar ise 1.sırada " Tekstil", 2.sırada" Giyim", 3. sırada "İnşaat", 4.sırada "Tarım", 5. sırada"Petrol", 6. sırada"Hayvancılık", 7.sırada"Dayanıklı Tüketim Malları" 8.sırada"Motorlu Araçlar" cevabını vermişlerdir.

İki ülke arasında yatırım yapılan önemli ticari alanlar Türkler de inşaat, tekstil, hayvancılık, tarım, motorlu araçlar, giyim, dayanıklı tüketim malları ve petrol şeklinde sıralanırken; Gürcülerde ise; tekstil, giyim, inşaat, tarım, petrol, hayvancılık, dayanıklı tüketim malları ve motorlu araçlar şeklinde sıralanmıştır. Gürcistan'da maliyetlerin düşük olması inşaat sektörünü Türk yatırımcılarının gözünde daha cazip hale getirmiştir. Bundan dolayı inşaat sektörü Türk yatırımcıların Gürcistan'da en fazla yatırım yaptıkları sektör olmuştur.

4.18. Serbest Geçişin Kaçakçılığa Etkisinin Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçişte ticari faaliyetleri olumsuz etkileyen kaçakçılığın arttığını düşünüyor musunuz?" sorusuna ankete katılan Türk vatandaşların %65.5'i, Gürcü vatandaşların %72.6'lık gibi büyük bir kısmı "evet" cevabını verirken, kararsızlarda ise bu oranın Gürcülere göre Türklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur. $X^2=15.262$

Türk ve Gürcü vatandaşlar büyük ölçüde kaçakçılığın arttığını belirtmişlerdir. İki ülke arasında kimlikle geçiş uygulamasının başlamasıyla birlikte giriş çıkışlardaki artış nedeniyle kaçakçılık önemli derecede artış göstermiştir. Bu nedenle sınır kapısından giriş-çıkış yapılırken mallar daha sıkı gümrük kontrolünden geçirilmeli, ülkemize silâh, uyuşturucu, sigara, mazot vb. kaçak malların sokulmasına imkân verilmemelidir. Yasadışı araç, eşya ve mallarda mücadeleyi arttırmak amacıyla haberleşme ve güvenlik sistemleri geliştirilmelidir. Ankete katılan kişilerle yaptığımız görüşmelerde sigara, içki ve mazot fiyatlarının indirilmesinin kaçakçılığı önlemede en büyük etken olacağı belirtilmiştir.

4.19. İktisadi Açıdan Bölge Yatırımlarının Fizibilite İncelemesi

"Sarp sınır kapısından serbest geçişte ekonomik ve ticari faaliyetlerin gelişimi açısından fizibilite ve yatırımların çoğaltılması için hangi tüzel kişinin yapmasını isterdiniz?" sorusuna Türk vatandaşlarının %33.5'i, 1.sırada Yap-İşlet-Devret modeliyle yapılabileceğini, %32.9'u, 2. sırada Hopa'nın bu yatırımları hükümet destekli kendisi yapabileceğini,% 22.3'u 3. sırada yukarıdakilerin tümünün doğru olabileceğini ve % 11.2'sinin TOBB tarafından yapılabileceğini belirtirken, Gürcü vatandaşların %30.5'i, 1.sırada yukarıdakilerin tümünün doğru olabileceğini, %28.4'u, 2. sırada Yap-İşlet-Devret modeliyle yapılabileceğini,% 23.2'si 3. sırada TOBB tarafından yapılabileceğini ve %17.9'u da Hopa'nın bu yatırımları hükümet destekli kendisinin yapabileceğini belirtmişlerdir.

Ekonomik ve ticari faaliyetlerin gelişim açısından yatırımların çoğaltılması yönündeki çalışmaları Türk ve Gürcü vatandaşlar ilk sırada yap-işlet-devlet modeliyle yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Türklerde bunu sırasıyla Hopa'nın bu yatırımları hükümet destekli kendisi yapabileceği ve TOBB'nin yapabileceği takip etmiştir. Gürcülerde ise, TOBB'nin yapabileceği ve Hopa'nın bu yatırımları hükümet destekli kendisinin yapabileceği takip etmiştir. Yap-işlet-devlet modeli ileri teknoloji ve fazla maddi kaynak ihtiyacı gerektiren projeleri gerçekleştirebilecek bir finansman kaynağı olduğu için yatırımlar çalışmaları bu yolla yapılmalıdır.

4.20. Yeni İpek Yolunun İki Ülke Ekonomisine Etkileri

"Asya'yı Avrupa'ya bağlayan tarihi ipek yolunu geçtiği yeni bir yol güzergâhı olması durumunda Türkiye-Gürcistan ekonomisine ve tanıtımına katkıda bulunacağına inanıyor musunuz?" sorusuna Türk vatandaşların %77.5'i, Gürcü vatandaşların % 85.3'ü gibi büyük bir oranı "evet" cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan iki ülke vatandaşlarının bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli farklılık bulunamamıştır. ($P>0.05$). $X^2=3.183$

Türk ve Gürcü vatandaşlar Sarp sınır kapısının tarihi ipek yolunun geçtiği yeni bir yol güzergâhı olması durumunda Türkiye ekonomisine ve tanıtımına katkıda bulunacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Tarihi İpek yolu Asya'yı Avrupa'ya bağlayan önemli bir ticaret yolu olmasının yanı sıra ırkları, dinleri ve kültürleri birbirine bağlayan bir köprüdür. İran, Suriye, Nahçıvan ve Gürcistan arasında sınır kapılarının ortak kullanıma başlanılmasıyla birlikte tarihi ipek yolu güzergâhından Türkiye'ye doğru sınır geçişlerin kolaylaştırılması ve ticaretin geliştirilmesi sağlanacaktır. Gürcistan'ın bağımsız olduğu ilk yıllarda en çok kullanılan dil Rusça iken; Sarp sınır kapısından serbest geçiş uygulamasının başlamasıyla birlikte bu bölge Türkçe de kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle bu bölge insanlarının kullandığı dilin ağırlıklı olarak Türkçe olması siyasi ilişkiler yönünden iki ülkeyi birbirine bağladığı görülmüştür.

4.21. İşgücünün Türkiye Ekonomisine Etkisi

"Serbest geçiş ile önemli derecede artış gösteren ucuz işgücünün özellikle Türkiye ekonomisine zarar verdiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların % 72.56'si evet derken, bu oran Türk vatandaşlarında % 58.8 olarak bulunmuş ve iki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.05$) farklılık bulunmuştur. $X^2=8.518$

Türklerin ve Gürcülerin büyük bir çoğunluğu ucuz iş gücünün Türkiye ekonomisine zarar verdiklerini belirtmişlerdir. Kimlikle geçiş hakkının gelmesiyle birlikte ülkemize daha çok giriş yapan insanlar düşük ücretlerle ucuz iş gücü olarak çay bahçelerinde ve inşaatlarda valiliklerin yasaklamasına rağmen çalıştırılmaktadırlar. Ülkemizde sigortasız ve izinsiz yabancı işçi çalıştırılmasının yasak olması yanında işsizliğe ve ekonomimizin bozulmasına sebep olacağı için, bu durum sıkı bir şekilde denetlenmeli ve daha fazla önlemler alınmalıdır. Türkiye de; ucuz işgücünün ülke ekonomisine zarar vermediklerini düşünenlerin oranı az da olsa Türk ekonomisi açısından işsizlik oranlarında da artış göstermiştir. Bu sadece Gürcü vatandaşlar için değil, diğer sınır kapılarında ve özelliklede son zamanlarda Suriye'den gelen vatandaşlarda göz önüne alınarak denetimler artırılmalıdır.

4.22. Serbest Geçişin İki Ülke Ekonomisine Etkisi

"Sarp sınır kapısından yapılan serbest geçişin Türkiye- Gürcistan arasındaki ticari ilişkileri geliştireceğini düşünüyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların %86.3'ü gibi büyük bir kısmı evet cevabını vermiş iken, Türk vatandaşlarının % 75.1'i bu soruya evet cevabını vermiştir. Sarp sınır kapısından yapılan serbest geçişin Türkiye- Gürcistan arasındaki ticari ilişkileri geliştireceği konusunda kararsız kalan Türk vatandaşların oranın Gürcülerin vatandaşların oranına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Böylece yapılan Ki-kare analizinde milliyetler arasındaki fark istatistikî açıdan önemli bulunmuştur. ($P<0,05$). $X^2=8.284$

Türk ve Gürcü vatandaşlar yapılan serbest geçişin iki ülke arasındaki ticari ilişkilerin gelişeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Serbest geçişin başlamasıyla birlikte ticari aktivitenin fazlalığına bağlı olarak kapıdaki giriş çıkışlarda yoğunluk meydana gelmektedir. Bu da iki ülke arasındaki ilişkilerin ticari boyutta daha da gelişeceğini göstermektedir. Sarp sınır kapısı ülke ekonomileri açısından değerli olduğu kadar diğer ülkelerle olan siyasi ve ekonomik ilişkilere de

örnek teşkil etmektedir. Doğu Anadolu da bulunan bütün sınır kapılarında serbest geçişin sağlanarak Asya'daki diğer ülkelerle de siyasi bütünlük kazanıp ekonomik açıdan gelişim sağlanacağı gözlemlenmektedir.

4.23.Serbest Geçiş ile Gümrük Kapılarındaki Yoğunluğun Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş Türkiye-Gürcistan gümrük kapılarındaki trafik yoğunluğu ve giriş çıkışlardaki gecikmeleri önler mi?"sorusuna Gürcü vatandaşların %66.3'ü evet derken, bu oran Türk vatandaşlarında % 46.7 olarak bulunmuş ve iki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur. $X^2=13.624$

Türklerin ve Gürcülerin önemli bir kısmı bu sınır kapısındaki trafik yoğunluğunun arttığını ifade etmişlerdir. Sarp sınır kapısındaki trafik yoğunluğunun her geçen gün artması, giriş çıkışlarda önemli derecede gecikmeler ve sorunlar yaratmaktadır. Bu gecikmeleri önlemek için Türkiye tarafındaki alt yapı eksiklikleri biran önce tamamlanmalı, uzun süren bürokratik işlemler kısaltılarak bu yoğunluk azaltılmalıdır.

4.24. Ekonomi Açısından Alternatif Gümrük Kapısı Analizi

"Sarp sınır kapısına alternatif olarak, Türkiye-Gürcistan arasında yeni bir sınır kapısı açılmasını uygun buluyor musunuz?" sorusuna ankete katılan Gürcü vatandaşların %65.3'ü evet demiş iken, Türk vatandaşların ise %39.1'i evet demiştir. İki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan bu soruya verilen "kararsızım" cevabının Türk vatandaşlarında Gürcü vatandaşlarından daha fazla olduğu da görülmektedir (% 16.8'e karşı % 10.5). $X^2=22.405$

Türklerin %39.1'i Gürcülerinde %65.3'ü Sarp sınır kapısına alternatif olarak, yeni bir sınır kapısı açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yeni bir sınır kapısı açılmasını istemeyen Türklerin oranı %44.2'i olurken; Gürcülerde bu oran %24.2 olmuştur. 10 Aralık 2011 tarihinde Türkiye ile Gürcistan arasında imzalanan özel bir anlaşma ile iki ülke vatandaşlarının pasaport göstermeden kimlikleriyle geçiş yapmaları iki ülke arasındaki yolcu trafiğini önemli ölçüde artırmıştır. Doğu Karadeniz bölgemizi kısa sürede Gürcistan üzerinden Rusya'ya oradan da Orta Asya'ya bağlayacak olan kapıların açılması ile Sarp sınır kapısındaki yoğunluk daha da artacaktır. Bu yoğunluğun azaltılması ve Sarp sınır kapısında ihracatçı, iş adamı ve giriş-çıkış yapan vatandaşların yaşadığı sorunların çözüme kavuşturulması amacıyla yeni bir sınır kapısı açılmalıdır. İki ülke arasında yaşanan trafik yoğunluğunu bu sınır kapısı üzerinden kaldırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Türkiye ihracatı açısından büyük önem taşıyan, şu anda mevcut araç trafiği ihtiyacına cevap veremeyen, Sarp sınır kapısına alternatif olacak olan Borçka-Muratlı kara sınır kapısı açılmalı en kısa zamanda hizmete sokulmalıdır. Bu sınır kapısının açılmasıyla Sarp sınır kapısında yaşanan yoğunluk azalacak ve buradan geçiş yapanların daha rahat işlerini halletmeleri sağlanacaktır. Muratlı sınır kapısının açılması ile Gürcistan'a yönelik ikili ticari ilişkilerimiz yanında, bölge dış ticaretimizde de büyük gelişmeler yaşanacaktır. Türkiye-Gürcistan arasında sınır kapısı açılmasının faydalı mı? Yoksa zararlı mı? Olduğu konusu ülkemizde tartışılan bir konu olmuştur. Sınır kapısının açılmasıyla ortaya çıkan bazı olumsuzlukların nasıl giderileceğine ve bu sınır kapısından en iyi şekilde nasıl faydalanılabileceğine bakılmalıdır. Bunun sonucunda sınır kapısının ülkemiz için zararlı olduğu inancına varılırsa o zaman sınır kapısı kapatılabilir. Ayrıca ticarî bakımdan yöre insanına ve ülkemize sağladığı ekonomik kazancı da göz ardı etmemek gerekir.

4.25. Bürokratik Çalışmaların Yeterlilik Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş ile yapılan bürokratik çalışmaların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna Gürcü vatandaşların %58.9'u, Türk vatandaşların %24.9'u "evet"

cevabını verirken, kararsızlarda ise bu oranın Gürcülere göre Türklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$ $X^2=57.493$) farklılık bulunmuştur. Türk vatandaşlar serbest geçiş ile yapılan bürokratik çalışmaların yeterli olmadığını Gürcü vatandaşlarda yapılan bu çalışmaların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bürokratik çalışmaların, Türkiye ekonomisine inşaat sektöründe, Gürcistan ekonomisinde ise; turizm sektöründe katkı sağladığı görülmektedir.

4.26. Serbest Geçiş Uygulamasının Değerlendirilmesi

"Doğu'daki sınır kapılarıyla değerlendirdiğinizde Sarp sınır kapısından serbest geçiş uygulamasını anlamsal olarak aşağıdakilerden hangisi ile değerlendirirsiniz?" sorusuna Türk vatandaşların % 59.4'ü, Gürcü vatandaşların % 33.7'si "Gürcistan ile ekonomik ilişkilerimiz ve komşuluk bağlarımız daha da gelişir".cevabının birinci sırada yer alacağını belirtmişlerdir. Türk vatandaşları 2. sırada "Devletlerarası ilişkilerde büyük katkı sağlar", 3. sırada "Devletlerarası dayanışmaya davet eder", 4. sırada "Gürcistan ekonomisini rahatlatır" cevabını verirken, Gürcü vatandaşları ise 2. sırada "Gürcistan ekonomisini rahatlatır", 3. sırada "Devletlerarası ilişkilerde büyük katkı sağlar", 4. sırada "Devletlerarası dayanışmaya davet eder" cevabını vermişlerdir.

Serbest geçişi anlamsal olarak Türk ve Gürcü vatandaşlar "Ekonomik ilişkilerimizi ve komşuluk bağlarımızı daha da geliştirir." şeklinde değerlendirmişlerdir. İki ülkenin de ilk sırada bu cevabı vermesiyle ekonomik ilişkilerimizin ve komşuluk bağlarımızın ne kadar güçlü olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi ise; iki ülke vatandaşlarının tarihsel boyutta iç içe yaşamalarından dolayı birbirleriyle sosyal ve kültürel açıdan etkileşim içinde olmalıdır.

4.27. ÜÇ Aylık Vizesiz Kalma Hakkının Analizi

"Sarp sınır kapısından serbest geçiş ile yapılan 3 aylık vizesiz kalma hakkını, şartlı kalmaya dönüştürülmesi size ekonomik açıdan zarar veriyor mu?" sorusuna Gürcü vatandaşların % 70.5'i evet cevabını verirken, Türk vatandaşların ise %39.6'sı evet cevabını vermiştir. Bu soruda kararsız kalan Türklerin oranı Gürcülere daha fazladır(% 14.2 karşı %4.2). İki milletin bu soruya verdiği "evet" cevapları arasında istatistikî bakımdan önemli ($P<0.001$) farklılık bulunmuştur.

Gürcü vatandaşlar sarp sınır kapısından serbest geçiş ile yapılan 3 aylık vizesiz kalma hakkının, şartlı kalmaya dönüştürülmesi ekonomik açıdan kendilerine zarar verdiklerini ifade etmişlerdir. Gürcü vatandaşların kaçak işçi olarak Türkiye'ye vizesiz gelip 3 ay kalma hakkına kısıtlama getirilmiştir. 3 ay Türkiye'de kalan Gürcü vatandaşı kendi ülkesine döndüğünde 3 ayda orada kalmadan tekrar Türkiye'ye gelememektedir. Ancak Türk vatandaşlarında böyle bir uygulama yoktur. Bu sadece Gürcü vatandaşlarını kapsayan bir durumdur. Bu iki ülke arasında yapılmış bir protokoldür. Bu protokol Türkiye'de kaçak işçiliği önlemek amacıyla yapılmıştır. Türkiye'deki işsizlik göz önüne alındığında bunun iyi bir yöntem olduğu görülmüştür.

Sonuç

Türkiye-Gürcistan ekonomik ve siyasi ilişkilerin incelenip, iki ülke arasında bulunan Sarp sınır kapısının ülke ve bölge ekonomisine etkilerini belirlemek amacıyla Artvin-Hopa'da ve Gürcistan-Batum'da yaşayan vatandaşlara yönelik yapılan araştırmamızın bulguları değerlendirilmiştir. Sarp sınır kapısının Türkiye-Gürcistan ekonomilerinin kalkınmasında, iki ülke arasındaki ilişkileri ticari boyutta daha da geliştirmiş ve geliştirmeye devam etmektedir. Bu durum ise; iki ülkenin ekonomik ve siyasi ilişkilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Buradan da Kafkasya'dan Orta Asya'ya doğru Türkiye açısından ticari ve siyasi ilişkilerin diğer ülkelerle gelişeceği, hatta bu bölgede bulunan ülkeler üzerinde etkin bir iktisadi politika sağlayabileceği gözlemlenmektedir. Gürcistan açısından Türkiye; ekonomik ve siyasi açıdan önemli bir ülke olmasının yanı sıra, hem Batı'ya açılan bir kapı, hem de gelişmesine katkı sağlayabilecek

ekonomik bir güçtür. Ermenistan'la olan kısıtlı ilişkilerimiz nedeniyle, Azerbaycan ve Orta Asya'ya açılan tek ulaşım koridoru Gürcistan'dan geçmektedir. Rusya Federasyonu ile aramızda bir tampon bölge oluşturması, Türkiye'nin güvenlik politikalarına olumlu yönde etki etmektedir. Türkiye'nin Asya ile Avrupa arasında bir köprü olması sebebiyle, ekonomik ve siyasi ilişkiler açısından önemi gittikçe artmaktadır. Türkiye'den Asya kıtasına açılacak her gümrük kapısından serbest geçiş uygulaması yapıldığı taktir de Türkiye açısından siyasi ve ekonomik üstünlük sağlanacaktır. Avrupa da nasıl ortak dil İngilizce ise Asya da Türkçe kullanılacağı kaçınılmazdır. Avrupa üretim tarzından, sipariş sistemine dayalı olan Asya üretim tarzına geçilmiştir. Özellikle transit taşımacılık ve lojistik deniz yolları açısından Türkiye'nin GSMH'na büyük katkılar sağlayacağı gözlemlenmektedir.

İki ülke arasında yaşanan trafik yoğunluğunu bu sınır kapısı üzerinden kaldırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. İhracatımız açısından büyük önem taşıyan şu anda mevcut araç trafiği ihtiyacına cevap veremeyen Sarp sınır kapısına alternatif olacak olan Borçka-Muratlı kara sınır kapısı açılmalı en kısa zamanda hizmete sokulması amaçlanmalıdır. Bu sınır kapısının açılmasıyla Sarp sınır kapısın da yaşanan yoğunluk azalacak ve buradan geçiş yapanların daha rahat işlerini halletmeleri sağlanacaktır. Muratlı sınır kapısının açılması ile Gürcistan'a yönelik ikili ticari ilişkilerimiz yanında, bölge dış ticaretimizde de büyük gelişmeler yaşanacaktır.

Türkiye'deki kara sınır kapılarının modernizasyon çalışmalarına hız verilmiştir. Son zamanlarda dünya ticaretinde yaşanan hızlı artış nedeniyle, uluslararası karayolu taşımacılarının sınır geçişlerinde harcadıkları sürenin azaltılması ve kapılarda verilen hizmet standardının yükseltilmesi çok daha önemli hale gelmiştir. Bu durum, sınır kapılarımızın etkin ve verimli hale getirilmesi için yapılacak her tür iyileştirmenin, ülke ekonomisi ve tanıtımı açısından ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Hopa'nın potansiyellerinin incelenmesi ve buna bağlı olarak lokal alt yapı çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Artvin ve yakın illerin tarımsal üretim ve gelir düzeyinin yeterliliği sebebiyle, Sarp sınır kapısının ekonomik açıdan katkıları sayesinde bu bölgeden göçler engellenmiştir. Sarp sınır kapısı Türkiye'nin 10 Aralık 2011 tarihinden itibaren vizesiz geçişin yapılabildiği tek sınır kapısıdır. Bu uygulama, karşılıklı olarak iki ülke arasında sınır geçişleri kolaylaştırmak, ticari faaliyetleri artırmak ve ekonomik ilişkilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla faaliyete geçmiş bir uygulamadır. Önceleri bu sınır kapısından geçiş yapan insanlar Türkiye'den Batum'a genellikle ticari amaçlı giderken, şimdi turizm ve eğlence amaçlı gitmektedirler. "Ülkemiz gümrük bakanının ifadesi gereğince; Türklerin eğlence ve turizm ihtiyacını azaltmak ve bu durumu kontrol altına almak için geçişler 1 tl'den 15 tl'ye çıkarılmıştır. Bu uygulama sadece Türk vatandaşlarını kapsamaktadır. Bölgeden 7.5 milyon dolar turizm ve eğlence sektörüne gitmektedir".[16] Bu bölgemiz içinde ciddi bir rakamdır. Bu açıdan yapılan araştırmalar sonucunda, ticari faaliyet amacıyla sarp sınır kapısından geçiş yapan vatandaşların sayısında, yapılan yatırımlarda ve turizm gelirlerin de önemli ölçüde artışlar meydana geldiği görülmüştür. Buda iki ülke ekonomileri açısından faydalı bir durum olmuştur. Bu olumlu gelişmeler çerçevesinde, Türkiye ihracatı açısından önemli bir sınır kapısı olduğu ve bu uygulamanın ülke ekonomileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır.

Gelecekte bu konularla ilgili çalışacak araştırmacılara yönelik olarak şunları önerebiliriz; Bu çalışma, Türkiye – Gürcistan ekonomik ve siyasi ilişkiler kapsamında sarp sınır kapısının analiziyle sınırlandırılmış ve elde edilen sonuçlar bu sınırlılıkların şekillendirmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara, Sarp sınır kapısına yönelik yapılacak anket çalışmasında, anket sayısı artırılarak diğer ilçelerde bu çalışmaya dâhil edilmelidir. Türkiye –

[16] http://www.haberler.gen.al/konu/sarp-sinir-kapisi/ 15.06.2013

Gürcistan arasında sosyal, kültürel ve askeri ilişkilerin de inceleneceği çalışmalar yapmalarını önerebiliriz. Öte yandan, Türkiye'nin ekonomik büyümesi ve dış ticaretle ilişkisi bağlamında Sarp sınır kapısı ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda bizim çalışmamızdan farklı olarak iki ülke ihracatı ele alınabilir. Ayrıca daha fazla dış ticaret kalemi veya anlaşmalar alınarak, bu anlaşmalar arasındaki ilişki kendi içerisinde etraflı biçimde incelebilir ve belirlenen maddelere ilişkin değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerine bakılabilir. Yine iki ülke açısından net ihracat ve ithalat değerleri yerine anlaşmaların ayrı ayrı ihracatı ve ithalatı üzerinden de iktisadi büyüme üzerine dış ticaretin etkisi ölçülebilir.

KAYNAKÇA

AĞACAN, Kamil, "Acaristan Sorunu ve Saakaşvili'nin Mevzi Kazanımı", Stratejik Analiz, Asam Yayınları, C.IV, No:48, 2004. "Kars-Tiflis Demiryolu: Hayal Gerçek mi Oluyor?", Asam Günlük Küresel Değerlendirme Bülteni, 3 Ocak 2005.

AĞACAN, Kamil, "Soğuk Savaş Sonrası Türkiye - Gürcistan İlişkileri",İdris Bal (Ed.) 21. Yüzyılda Türk Dış Politikası, Ankara, Lalezar Kitapevi, 2006.

AKGÜR, Muhsin ve PALACIOĞLU, Tezer, "Gürcistan Ülke Profili Mevzuat ve Türk Girişimcileri", İstanbul Ticaret Odası, İstanbul, 1999.

ARAS, Osman Nuri, "Bakü-Ceyhan Tüm Bölgenin Yararına Olacak", Aksiyon, Sayı 563, 19 Eylül 2005.

AVŞAR, Zakir, "Gürcistan, Ermenistan, Moldavya 2000'li Yıllara Nasıl Girecek-Demografik Analiz", Silahlı Kuvvetler Dergisi, Sayı: 341, Temmuz 1994,

BANGERT, Yvonne**, "Rusya ve Gürcistan Arasında Sıkışmış Bir Halk: Mesketler", Kafkasya Yazıtları, Yıl 2, Sayı:5, Sonbahar 1998.**

BAYRAKTAR, Rasim, "Ahıskalılar Açısından Gürcistan'daki Gelişmeler", **Ahıskalılar Vakfı Tarih ve Kültür Dergisi,** Sayı 2,İstanbul, Mayıs 2002.

BENLİ, Ayşe Oya, "Gürcistan Ülke Raporu", Dış Ticaret Müsteşarlığı, 2007.

CERRAH, Ufuk, "Güney Kafkasya'daki Jeopolitik Değişimlerin Türkiye'nin Ulusal ve Uluslararası Güvenlik Stratejilerine Etkileri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul, 2005.

ÇABUK, Sedat, "Türkiye- Gürcistan İlişkileri ve Türkiye'nin Takip Etmesi Gereken Politikalar", Kara Harp Akademisi Komutanlığı Yayınlanmamış Akademi Tezi, İstanbul, 2002.

ÇİLOĞLU, Fahrettin, "Rusya Federasyonu'nda ve Transkafkasya'da Etnik Çatışmalar", İstanbul, Sinatle Yayınları, 1998.

ÇOLAKOĞLU, Selçuk, "Türkiye-Gürcistan İlişkileri", Stratejik Öngörü, Tasam Yayınları, No:6, 2005.

DAVUTOĞLU, Ahmet, "**Stratejik Derinlik- Türkiye'nin Uluslar Arası Konumu",** İstanbul, Küre Yayınları, 2004.

DEMİR, Abdullah, "**Tarihten Günümüze Rus Yayılmacılığı ve Yeni Kurulan Cumhuriyetler", İstanbul,** Ötüken Yayınları, 1998.

DEMİR, Ali Faik, "Türk Dış Politikası Perspektifinden Güney Kafkasya" , İstanbul, Bağlam Yayıncılık, 2003.

DEMİRAĞ, Yelda, "Bağımsızlıktan Kadife Devrime Türkiye-Gürcistan İlişkileri", Uluslararası İlişkiler, C.II, No:7, 2005. "Türkiye-Gürcistan İlişkileri", Türkiye'nin Avrasya Macerası 1989-2006, (Der. Mustafa Aydın), Ankara, Nobel Yayınevi, 2007.

DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI BASIN AÇIKLAMALARI, "Türkiye-Gürcistan Ortak Bildirisi", 26 Şubat 1999.

DIŞ EKONOMİKİLİŞKİLER KURULU, "Gürcistan Ülke Bülteni",Ağustos 2000.

DIŞ EKONOMİKİLİŞKİLER KURULU, "Gürcistan Ülke Bülteni", Eylül 2005.

DURU, Okan, "Türk Tankerciliği Raporu", Deniz Ticareti Genel Müdürlüğü Yayınları, Haziran 2005.

ERTÜRK, Yakup Erdal,"Gıda Sanayisinde Kullanılan Kalite Güvence Sistemlerinin Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarına Etkisi", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.

ESEN, Bora, "Gürcistan Ülke Raporu", İGEME, Ankara, 2011.

GENELKURMAY BAŞKANLIĞI "GÜRCİSTAN BİLGİ NOTLARI", Ankara, Kasım-2003.

"GÜRCİSTAN ÜLKE RAPORU-2003", Ankara, Tika Yayınları, 2003.

GÜRSES, Emin, "Milliyetçi Hareketler ve Uluslararası Sistem", İstanbul, Bağlam Yayınları, 1998.

HASANOĞLU, Mürteza ve CEMİLLİ, Elnur, "Güney Kafkasya'da ABD Politikası", İstanbul, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, 2006.

KALAFAT, Yaşar, " Azerbaycan- İran Bağlamında Avrasya **Dosyası",** Azerbaycan Özel Sayısı, C. 7, S.1, 2001.

KANBOLAT, Hasan, "Gürcistan Cumhurbaşkanı Mikhail Saakaşvili: Siyasi bir lider olarak benim için örnek insan Atatürk'tür" ,Stratejik Analiz, Sayı:50, Haziran 2004."Abhazya'da Sessiz Devrim: Abhaz Halkı Değiim ve Kimlik İstiyor", Stratejik Analiz, C.5, Sayı: 57, Ocak 2005. "Rusya Federasyonu'nun Güney Kafkasya'daki Askeri Varlığı ve Gürcistan Boyutu", Stratejik Analiz, Cilt:1, Sayı:3, 2005. "AB'nin Güney Kafkasya İle İlişkileri Ve Türkiye'nin Rolü", İstanbul, Asam Yayınları, 2007. "Kafkasya'da Demir İpek Yolu", Stratejik Analiz Dergisi, Ankara, Asam Yayınları, Sayı: 83, Mart 2007.

KANTARCI, Hakan, " Kıskaçtaki Bölge Kafkasya" ,İstanbul, IQ Kültür Derneği Sanat Yayıncılık, 2006.

KIRAMER, Heinz, "Avrupa ve Amerika Karşısında Değişen Türkiye", İstanbul, Timaş Yayınları, 2001,

KIYAS, Aslan, "Ahıska Türkleri", Ahıska Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği, Ankara, Yayın no: 1, 1995.

KODAY, Zeki, "Hopa İlçesinin Coğrafyası", Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1995.

KUTLUK, Deniz, "Hazar-Kafkas Petrolleri, Türk Boğazlan, Çevresel Tehdit", İstanbul, Türk Deniz Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2003

MC CUTLER, Robert, "Türkiye, NATO ve Avrupa Birliği Perspektifinden Kriz Bölgelerinin İncelenmesi ve Türkiye' nin Güvenliğine Etkileri" ,Kafkasya'daki Kriz Kaynakları ve Bölgeleri, Ankara, Genelkurmay Basımevi, 2004.

MERT, Okan, "Türkiye'nin Kafkasya Politikası ve Gürcistan", İstanbul, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, 2004.

ONGUN, Fatma Gökçen, "Türkiye'nin Kara Sınır Kapılarının Yap İşlet Devret Modeli ile Modernizasyonu", Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2009.

ORAN, Baskın, "Türk Dış Politikası, Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar", Cilt II, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001.

ÖZDEMİR, Öznur, "Bir Entegrasyon Olarak Serbest Ticaret Anlaşmaları ve Türkiye'nin (Gürcistan ve Suriye) Yaptığı STA'ların Dış Ticarete Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, 2013.

ÖZDENOĞLU, Hikmet, "**Gürcistan Ülke Raporu",** Ankara, 1998.

ÖZTÜRK, Osman Metin ve SARIKAYA, Yalçın, "Uluslararası Mücadelenin Yeni Odağı Karadeniz", Ankara, Platin Yayınları, 2005.

PALA, Cenk, "Türkiye'nin Avrasya Boru Hatları Macerası", Türkiye'nin Avrasya Macerası 1989-2006, (Der. Mustafa Aydın), Ankara, Nobel Y.nevi, 2007.

PAMİR, Necdet, "Güney Kafkasya'nın Enerji Boyutu", Güney Kafkasya'ya Güncel Bakış Sempozyumu Harp Akademileri, 27-28 Ocak, 2006.

PAMUK, Mustafa, "Kafkasya ve Azerbaycan'ın Dünü, Bugünü, Yarını", İstanbul, Harpak Yayınları, 1995.

SANCAK, Kadir, "Gürcistan'ın Kafkasya'daki Yeri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İst., 2000.

SAPMAZ, Ahmet, "Rusya'nın Transkafkasya Politikası ve Türkiye'ye Etkileri", İstanbul, Ötüken Yayınları, 2008.

SARAY, Mehmet, "Gürcistan ve Gürcüler", Kafkas Araştırmaları, S.3, İst., 1993.

SERHAT KALKINMA AJANSI, "Serhat Bölgesi Sınır Kapıları İnceleme Raporu", Kars 2011.

ŞAHİN, Murat, "Transkafkasya Siyasi Coğrafyasında Etnik Dağılımın Etkileri", Avrasya Etüdleri, Sayı: 19, İlkbahar-Yaz 2001,

ŞENİBE, Musa, "Kafkasya'da Birliğin Zaferi", İstanbul, Nart Yayıncılık, 1997.

TAYKUL, Ufuk, "Etnik Çalışmaların Gölgesinde Kafkasya", İstanbul, Ötüken Yayınları, 2002.

ULUDAĞ, Mehmet Bülent, "Rusya ve Sovyetler Birliği'nde Gürcüler ve Gürcistan", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

YALÇINKAYA, Alâeddin, "Kafkasya'da Siyasi Gelişmeler Etnik Düğümden Küresel Kördüğüme", Ankara, Lalezar Kitapevi, 200

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 559-575, ANKARA-TURKEY

SSCB'NİN KÜLLERİNDEN DOĞAN GÜCÜN LİDERİ: VLADIMIR PUTIN VE RUSYA POLİTİKASI*

*Taşkın DENİZ***

ÖZET

Bu çalışmada, Vladimir Putin döneminde gerçekleşen Rusya iç ve dış politikası üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda Putin'in yaşamına, Rusya dış politikasının düşünsel temellerine, Putin öncesi Rusya'nın siyasi, ekonomik, toplumsal ve askeri durumuna, Putin döneminde gerçekleştirilen iç ve dış siyasete ilişkin olaylara ve Rusya'da yaşanan hızlı değişim ve büyümeye değinilmiştir. Bu amaçla araştırma konusuyla ilgili yerli ve yabancı literatür çalışması yapılmış, sayısal veriler konu ile ilgili resmi kurumlardan, bu kurumlara ait yayımlardan ve internet sitelerinden temin edilmiştir. Araştırma konusu ve ortaya konan bulgular açısından değerlendirildiğinde, araştırmanın siyasi coğrafya başta olmak üzere konu ile ilgili sosyal bilimler literatürüne kaynaklık edeceği ve konuya ilişkin fikirlere yön verebileceği umut edilmektedir.

SSCB'nin dağılmasından sonra hemen her konuda çöküntüye yaşayan Rusya, Putin döneminde petrol ve doğalgaz temelli enerji kaynaklarını uluslar arası platformda jeostratejik bir tehdit aracı olarak kullanıp kısa sürede eski gücünü yakalamıştır. Bu özelliği ile Rusya adeta SSCB'nin küllerinden doğan bir güce dönüşmüştür. Bu dönüşümü gerçekleştiren ise, Putin olmuştur. Devlet başkanlığı ve başbakanlığı sürecinde gerçekleştirdikleri ile Rusya'yı özlem duyduğu eski günlerine kavuşturmayı başarmıştır. Böylece Rusya gerek bölgesel gerekse uluslar arası siyasette etkin bir güç olmayı başarmış, Gürcistan ve Suriye'de yaşananlar karşısındaki tutumu ile bu durumu yansıtmış, yeni Orta Doğu düzeninde vazgeçilmez bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Karadeniz, Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu politikaları nedeniyle sıkça Türkiye ile yolları kesişmesine karşın son 10 yıldır Gürcistan sorunu dışında Türkiye - Rusya ilişkilerinde önemli bir sorun yaşanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Rusya, Vladimir Putin, Dış Politika, İç Politika, Türkiye

---

*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

A LEADER FROM THE POWER FROM THE ASHES OF THE USSR: VLADIMIR PUTIN AND RUSSIAN POLITICS

ABSTRACT

In this study, Russia's internal and external policy that took place during the reign of Vladimir Putin was emphasized. In this context, Russia's foreign policy of Putin's life, the foundations of Russia before Putin's political, intellectual, economic, social and military status, the events regarding internal and external politics and rapid change and growth that were experienced in Putin era Russia. In this aim, it is searched native and foreign literature study related to the research. When the subject evaluated in terms of findings, it is hoping that it will be a source for political geography and the other social studies literature, and it will be give direction related to the opinios.

After the dissolution of the USSR, Russia experienced collapse in almost every aspect. Yet, Putin-era oil and gas-based energy resources as a geo-strategic threat to internationalize tool have captured the ancient power within a very short time. With this feature, Russia has turned into a power from the ashes of the USSR. It performs the conversion, however, Putin has had. With what he has done as the President and then the Prime Minister of Russia, Putin has succeeded in taking Russia to the glory days that they have been longing for. So Russia has managed to play an active role in both regional and international politics and has shown this stance in Georgia and Syria. It has also shown that it is an indispensable part in the new Middle East order. Despite the fact that Russia's path crossed with Turkey's because of its Black Sea, the Balkans, the Caucasus and the Middle East policy, There hasn't been an important problem (except Georgia) in the last 10 years between Russia and Turkey.

Key Words: Russia, Vladimir Putin, Foreign Policy, Domestic Policy, Turkey

INSTRUCTION

With the formal fall of Soviet Union in 1991, there appeared an uncertainty about the structure of international system as the bipolar structure regulating the relations between states was removed. That was a very different kind of period for the world (Efegil ve Musaoğlu, 2009:3). After the fall of the USSR, the economic crisis and political instability caused Russia to face with significant challenges. In such an environment, as the temporary Prime Minister after Boris Yeltsin, Putin won the elections and became the President in 2000. He was able to erect Russia from the ashes of USSR.

He successfully used the advantage of being an ex-KGB agent and got the fruit of his versatile, stable and tough policies, thus helping Russia to re-claim its military, economic, and political superpower position.

Putin's activities when he was in charge as the Prime Minister and then the President can be evaluated in two parts: those regarding internal and foreign policy. His internal policy activities are as follows: military interventions, giving national security issues priority, tough sanctions,

cooperation with China and Syria, balance policy in relations with Turkey and the United States, membership application into NATO, missile defense shield issue, energy policies that make EU dependent to Russia, stiff and stable stance over Syria at the UN, Central and South America expansion. His foreign policy activities are as follows: increase in revenue from oil and natural gas, political and economic stability, the oligarchs now being under control, improving the efficiency of energy-driven military and economic power, taking good advantage of the lack of a strong opposition in the country. Thanks to these, Putin has managed to become one of the few world leaders that steer world politics.

This study will lead to further studies regarding Russia and its internal and foreign policy. A systematic approach has been followed during the realization of this study, especially in explaining historical events. A regional approach has been chosen for the venue.

New Leader: Vladimir Vladimirovich Putin

Vladimir Vladimirovich Putin was born on 7 October 1952 in the city of Saint Petersburg, which was called Leningrad back then in USSR period. His mother was a factory worker, and his father was in the Navy submarine fleet. In 1975, he graduated from Leningrad State University, department of Law. He has a master's degree in economics. He is married to Lyudmila Putina, who also graduated from the same University but Spanish language department. He has two daughters; one of whom studied biology, and the other, Japanese language and history (http://www.haberrus.com/gundem/7260).

After graduation in 1975, He started working for KGB. After working in Germany, he returned to Leningrad and took a position at the University management. He stated one day that he had decided to join the KGB when he was in his first year of high school.

In 1990, Leningrad became an advisor in Leningrad City Council and he served as Deputy Mayor and the Chairman of External Relationships Committee in 1991-1992. So he stepped into politics. Putin worked in various positions in the management of St. Petersburg and in 1996 he was appointed to the Kremlin Property Administration as Vice President. In 1997-1998, he worked as the Supervisor in the Administration and in 1998-1999 he became both the head of the FSB, Russia's internal intelligence service and Russia Security Council Secretary. The fact that from the early days of his political life he undertook very important tasks is a remarkable feature.

Putin was the Deputy Prime Minister and Acting Prime Minister in Boris Yeltsin Government. After Yeltsin's resignation on December 31, 1999 he became the President by Proxy until the elections.

In 2000, receiving 52.9 % of the votes, Putin became the President, beating Communist Party leader Zyuganov. In 2004, Putin became the President again, with 71% of the votes. On May 7, 2008, Putin's term as the President has expired and while Dmitri Medvedev became the President, Putin became the Prime Minister. On March 2012, receiving 59.3 % of the votes Putin was elected, for 6 years, the President of the Russia Federation for the third time.

Putin's Russia witnessed rapid economic growth, central authority was reinforced and important reforms in the armed forces were realized. Most national and international political scientists state that, with Putin a powerful and effective siloviki term began. In Russia, the term Siloviki refers to Russian politicians working for powers of KGB or military origin (Shevtsova, 2006:308). Although Putin era is criticized for inclination to dictatorship and departure from the democratization process, it has advantages over Yeltsin era in almost every aspect (Treisman, 2002: 58-72). Putin meant "stability symbol" to his people due to his success in the following areas: He used energy sources as an international power element. GNP increased. He fought against

oligarcs and corruption. He broke Chechnya's resistance, though he used "excessive force". He brought stability in terms of security (Tellal, 2010:196). He gained self confidence through his successes. He is regarded as faithful to the State and the Russian Government.

The Power from the Ashes of the USSR: Russia Federation

The disintegration of the Soviet Union in 1991 is a very important development that affects the politics of global scale, economy, socio-cultural features, technology, armament, the distribution of power centers, regional and global grouping, policies etc.

After the Soviet Union, there was a Russia left behind on the verge of destruction due to economic difficulties and internal political conflicts. This situation lasted until the beginning of the 2000s. Elections of 2000 were accepted as the Messenger for the new Russia and a world leader.

Led by a new leader Putin, Russia started to work quickly to overcome the problems experienced during the period 1990-2000. Using oil and natural gas as a political and economic power soon helped Russia overcome it economic problems. As Russia started to gain power economically, it also regained its political power. Russia started taking active roles in conflicts regarding Turkish States and the Caucasus as well as Middle East. This showed world political platform that Russia regained its political power.

Russia was established on August 24, in 1991. With its about 17.1 million km² surface area, it is the largest country in the world and with a population of 141 million (2011), it is the 9th most crowded country. Population projections show that with today's population decline rate in Russia, it is estimated that in 2050, there will be about 100 million people in Russia (Atasoy, 2011:31-32-33).

To The North, Arctic Sea; To the South, the Black Sea, Georgia, Azerbaijan, Caspian Sea, Kazakhstan, Mongolia, China and North Korea; To the northwest – west, Norway, Finland, Estonia, Latvia, Belarus and Ukraine and to the East, sea of Japan, sea of Okhotsk, the Pacific Ocean and the Bering Sea. Russia has land on both the Eastern and Western hemispheres.75 % of its land is in Asia, and the remaining 25 % is in Europe. But population and industry is in its European territory. There are 165 meridians and 11 time zones throughout 10,000 kilometers in West-East direction. North-South length is about 4,500 km. Although Russia is surrounded by seas and oceans, it shows "an inland country" properties. Its total border length is approximately 58,000 kilometers, 37.653 km of which is maritime border and 20.139 km of which is the land border. Kazakhstan forms the longest land border and North Korea the shortest. Sea of Okhotsk is the longest sea border and Black Sea is the shortest.

Russia has been in existence with various names and political formations for 1000 years. It has continually tried to form natural and political boundaries from the Arctic Ocean to the deserts of Central Asia and from the Baltic Sea to the Bering Strait. In doing so, there have always been war and conflicts. There has been a fast but unhealthy growth (Atasoy, 2011:6).

Russian is the dominant language of the country. Yet, English, Tatar, German and Ukrainian are the other common languages. Russian Orthodoxes, Muslims and Catholics represent the largest religious groups. Turks living in the North Caucasus and Mongolians are the ones that show maximum resistance to Russian. With a share of approximately 80%, Russians are the most populous ethnic group. Tatars, Ukrainians, and Bashkirs are the other important ethnic groups (www.gks.ru/wps/portal). Only 7 nations (Russians, Tatars, Ukrainians, Bashkurts, Chuvashs, Chechens, and Armenians,) have exceeded the 1 million inhabitants in number, these people are called "megaetnos". Smaller nations are minietnos and microetnoses (Atasoy, 2011:52/69/74/77).

The most important cities are Moscow, Saint Petersburg, Novosibirsk, Omsk and Perm. The process of urbanization in Russia in recent years is in recession as in Western Europe.

On Jan 1, 2007 Russia Federation was divided into 83 administrative units: 21 Federal Republics (Respublika), 7 National Regions (Okrug), 7 Administrative Regions (Krai), 49 Provinces (Oblast), 1 Autonomous Region, and 2 Federal City Administrations (Moscow and Saint Petersburg). Those 21 Federal Republics have the right to have their own languages and Heads of State, and Constitutions provided that they conform to the Russian Constitution. The largest of the Federal Republics in terms of land area is Yakutia, while the smallest of them is Ingush (Öksüz, 2011:1). 13 of them are Turkish Republics (Atasoy, 2011:57). Russia has presidential system with two Parliaments: *State Duma,* which is the National Assembly, and *Federation Council,* which is the Federal Assembly.

60% of the population work in the service sector in the country, Industry has a share of 35%, and agriculture, 5%. The currency is the Ruble. Russia's gross domestic product is about $ 2.3 trillion.

Russia is one of the leading countries in mine and energy reserves and production in the world. It is no.1 in terms of natural gas; no.2 in oil and diamond; and no.3 in coal and gold reserves. It is no.1 in forests, too. The country's foreign trade has been in surplus for the past 10 years. Oil and petroleum products, natural gas, iron and other metals, chemicals, and coal are the most important export products, whereas machinery and equipment, chemical products, food and agricultural products constitute the most important import products. The Netherlands, Italy, Germany and China for exports, and Germany, China, Ukraine and the United States for imports rank high.

Being one of the 15 members of the former Soviet Union, Russia has been the locomotive in the Soviet system. This role helped the country to be the most powerful Soviet State in the 1990s. With all the following features, Russia is a unique country: big, different, colorful, and multidimensional, with the concepts of space and time and distance almost non-existent, lineage and blood ties with ethnic and religious roots being heterogeneous. Its borders have been shaped by battles, formed by teardrops, the handicapped, orphans, widowed women. Its cultural and ethnic elements mingle. There are more than 160 nations and minorities (www.gks.ru/wps/portal), and it is a leader in scientific and sports activities. It is the stronghold of socialism and anti-capitalism. Communism is portrayed bright. Slavic and Orthodox population is the largest in the world. About 75% of the population lives in cities. Only 1/3 of the land is utilized as the land, gulfs and shores are mostly frozen. In terms of natural resources, it is the richest in the world (Atasoy, 2011:8-9). There is no doubt that such a complex, contradictory, multi-dimensional country with various identities should have a say in world politics.

Putin-Era Foreign Policy of Russia

Russia constitutes a good example of the relationship between place and politics, which is the basis for the political geography. Surrounded by a cold seas, and therefore like an inland country, Russia has always wanted to have a shore in the warm seas. It has been a goal of Russian foreign policy for centuries. We can see this from the 18th Century onwards especially, in its political and military struggle about the Straits with the Ottoman Empire.

Russia, above all, is of utmost importance for the foreign policy of the United States and the United States itself, which try to act as the "New Empire" of the "New World Order". Russia and its policies are also very important for the EU, which is in the process of a supranational restructuring. Russia's energy and security policies in particular are monitored closely by the Eastern European States. It is impossible to consider the developments in the former Soviet area,

especially in Central Asia and the Caucasus, separately from Russia. People's Republic of China, Japan's and other East Asian countries' relations with Russia will be decisive in the emerging new order. Similar assessments can be made for South America, the Middle East and Africa. There is no doubt that assessing Russia's policies and responding with appropriate policies is of great importance for Turkey, too (Tellal, 2010:190).

Putin began performing Russia's new construction with controlled conversion model. This model basically evaluates internal and external problems facing Russia as the basis for the elements that threaten the continuation of the State and the tradition of big government tradition. It calls for a political, economic and military reform process in parallel with contemporary requirements in order to elevate Russia into a great power status by defeating such threats (Jafarov, 2007:183). The main statement of the foreign politics during Putin government was its being one of the main factors of Russia's international system and it was constructed with the aim of regaining its lost prestige. That statement has emphasized the importance of 'Near Abroad' in Russia's foreign politics practices and Russia's purpose of staying in the system. Within this scope, while Russia had the intention of increasing its impact on near abroad in terms of military and economic collaborations, it aimed at improving the mutual relations with the great actors in international system (Ergül, 2012:469).

Intellectual Foundations of Putin Era Russia's Foreign Policy

There are two prevailing opinions in Russia's foreign policy. The first one sees Asia as an Eastern State (Slavophiles, Nativists) and the second one bases themselves on modern West and Western States (Atlanticists, Zapadniks, Reformists).

Slavophiles defend a foreign policy in parallel with Eastern civilisation and States. They want to have intensified relations with the East Slavic peoples, and even the establishment of a unity among them.(İşyar, 2010). On the basis of their ideas lies the fact that Russia is a continental state located near the East and they have been affected by German nationalism. They see that there should be sovereign Russia between Bonn in the west and Tokyo in the east. The leading motive of Slavofils to reject the West is its spiritual values, secularism and rationalism which causes restrictions via law. According to Slavofils, What connects Russians to one another is not law, but mutual love and concern. Slavic people lead a perfect life as an equalitarian and democratic society. Besides, their purpose has always been spiritual other than materialistic (Kaya ve İşyar, 2009:33). This view was supported in Russia in the first half of the 1990s.

Zapadniks, who came to the fore in the second half of the 1990s, adopted a foreign policy in the axis of Western civilization and Western States. Among the also called "New Russians" and Atlanticists are the managers of Western organizations advocating the interests of multinational companies, and top Russian executives such as Boris Yeltsin - Prime Minister Igor Gaidar and Foreign Minister Andrei Kozirev. During the time of neither Tsarist Russia, nor Soviet Union, Westernists failed to turn into a long tradition among general public, political elites, and intellectuals and their Russian identity and policy remained a radical choice. They were influenced by French nationalism and they thought they could overcome the feeling of imprisonment due to living on a continental country by becoming powerful on seas. For this reason, they attached importance to the relations with the European states. It's important for Russia to complete its economic integration with the West and then make it a normal country in the civilized world by replacing former Russia. The way to turn Russia into a normal country, according to Atlaticists, is by preventing the political and economic isolation of the country from international system. The basic view of Atlanticists in terms of politics and economy is on the probability that there will be a North - South dispute in the future just like the East - West conflict of today. Probably in the future, Nordic countries will be in place of Europe and Russia and will face similar threats. Incidents like

terrorism, fundamentalism (radical religion), immigration, military attacks from the South are the new threat perceptions that require Russia and Europe to act together. For this reason, a Russia - West partnership is inevitable. Westernists state that Russia is a Western-oriented country and that state of conflict in the country bring security issues to the fore, leading to the militarization (gaining a military dimension) of society. Therefore, they claim that in order to establish a new democratic state, the confrontational foreign policy should be abandoned.

The difference between the two groups directed Russia's foreign policy for years. After the vicious circle created by the prevailing view in both groups, a unified view of Eurasianism was put forward in the early 1920s. Eurasianists (Yevrasiystvo) claim that Russia has its roots in Sofia and that with its unique features; it is neither a Western nor an Eastern country. For this reason, they believe that both Europe and Asia should be given equal importance. According to Eurasianists, the natural ally is not the West or the East, but the South. The fact that Putin's initiatives towards countries in the South of Russia (Turkey, India, and China) are in line with this idea. Maritime empires in history were dissolved by spontaneous or overseas pressures and coercion. With its continental empire background, Russia is not expected to dissolve in such a way (Karabayram, 2011). The Russians see the Eurasianism as an alternative to the adventures of integration with the West, which ended in failure. Eurasians claim that protecting the national interests of Russia depends on redefining Russia's position and restoring its political and military power after the disintegration of the USSR. All the views of Eurasians have been published in the following book: "Exit to the East – What was Foreboded and Events: An Approval of Eurasians" (İşyar, 2010).

After its Soviet experience, Russia is seen as an alternative for the international capitalist system. It also played an important role in the defeat of Hitler's fascism (Tellal, 2010:190). The above mentioned ideas and practices were dominant in Russia's foreign policy in the 20th century. Yet, things started to change in the 21st century. Putin became the President in 2000 elections and reshaped the intellectual foundations of Russia's foreign policy. Russia in the Putin era has a centralized and nationalist internal policy but an Eurasianist and integrative foreign policy. The reason for this is that Euroasia is the hearthland of Russia.

Developments that are Effective in Shaping Putin era Russia's Foreign Policy

a) U.S. Foreign Policy: With the fall of the USSR, the two-pole system of the post World War II period ended and the United States became the sole superpower. The U.S. benefited from the comments and arguments put forward by the political geographers and geopolitics. For example; first, "The End of History" thesis by Fukuyama and then Huntington's "The War of Civilizations" thesis was put into practice in foreign policy. At this stage, "The End of History" thesis helped to spread the capitalist order and "The War of Civilizations" thesis named Islam as radical and moderate, and reflected radical Islam as the greatest threat. All of these practices were, at the same time, seen as legitimate grounds for American military interventions after September 11 attacks. The result: Iraq and Afghanistan invasions, declaring Iran and North Korea as "the evil States", expanding the scope and limits of NATO, intervention in Libya, making IMF more effective, making the idea of "you're either with me or with the enemy" more popular. It is now known that in the center of these lie the idea of dominancy over Central Asia by U.S.-Russia-China. This idea was stated by Sungur Savran as "with the existing Turkey-Caucasus corridor, and then the new Pakistan-Afghanistan corridor to Central Asia" a war on hegemony over Eurasia started (Savran, 2001:204). As a result, the Caucasus region, Middle East, and the Far East have become the world's new energy center and the stage for "***New Great Game***" (Tellal, 2010:193).

Behind the dispute between Russia and the United States lies a familiar competition over nuclear weaponry and control of energy resources. According to Putin, the "missile defense shield" project of the U.S. is clearly for attacking and targets are Russia and China.

Russia feels harassed and extremely uncomfortable by any U.S.-based movement in the Middle East, the Caucasus and Eastern Europe, which Russia sees as its backyard, and in return, this causes Russia to take opposing measures such as the military intervention in Georgia and vetoing as much as possible (as in favor of Syria). On the other hand, the US policy has problems with South American States and Russia sees this as a trump card in terms of Russia and Russia's relations with the region, especially with Venezuela.

b) EU Foreign Policy: The Russian Federation, the neighbour and the 3rd most important commercial partner of the West which has the largest square measure, is also among the most crucial strategical partners of EU. Now and again, the relations of EU-Russia varying from strategical partnership to rivalry on some specific issues covers a wide range of fields. Not content with sharing the same adjacent domains, EU and Russia confront with many common regional and global difficulties. Main sucjects in relations are about commercial, cooperation in the field of energy and security dialogue (Şahin, 2013:1). Even though the EU officials keep on reminding Russia about its responsibilities on democracy and inherent rights, they seem to have given up on their assertive statement. Energy and commercial issues have become the most prominent ones in the negotiations of two states. Whereas EU has made an offer to Russia about having a free trade agreement, it expects Moscow to obey the obligatory rules on energy trade and transit (Barysch, 2011:2). The biggest obstacle from the point of EU is to be in a dilemma with Russian relations. EU's steering away from the partnership spirit by virtue of EU states' national interests has been hampering the union to be team up, which is the most important negotiating power of it against Russia (Wilson and others, 2009). In Putin's foreign policy, which has a statist structure, orientation to Europe is in a key position. The main reason for this is that Russia has a Western side and it has traditional relations with Europe for hundreds of years (İşyar, 2010:125). Therefore, Russia tries to pursue a balance policy in relations with Europe. However, the EU's spatial growth and its now having borders with Russia is a negative development for Russia. Russia feels stranded between U.S. in Central Asia and EU in Europe on the way to become a global power. Yet, thanks to its tough and uncompromising energy policies, Russia managed to make EU dependent, thus making it ineffective.

c) Presence Of Multinational Corporations: Emerged as global power at the end of the cold war, The U.S. started to work to spread the capitalism as the sole and absolute power as stated in "the End of History" thesis. Operating in many fields, global-scale multinational corporations with U.S. origin emerged. These corporations led the developments against Russia especially in information technology and energy industries. In this process, Europe-Middle East-North Africa became important centers of capitalist order. Russia lost the match to the United States in this sense because there was no economic power other than oligarchs in Russia in that period. The strengthening of Gazprom ended that process.

d) UN's Controversial Position: Founded with the aim of achieving world peace and order, the United Nations, with its policies that do not reflect the balance of power in the Security Council structure and their decisions parallel to those of the United States was severely criticized due to what it has done in reality since its establishment until today. Russia reflects its discomfort regarding this situation through its veto decisions in UN (Keskin, 1998/99:431-448; Keskin, 2007:135-148).

e) The Change in NATO: After the fall of the USSR, NATO's existence came under question and following the September 11 attacks, which helped this organization to survive, NATO changed its job and function descriptions, increased the number of its members and its intervention power, and with Iraq and Afghanistan occupations, stated its new field of task. NATO is still the most

important military power and it continues its operations under American hegemony. This situation is always going to create a risk to national security of Russia.

f) The existence of Military and Energy Oriented Interest Groups. In shaping Russia's foreign policy and in the development of economy, interest groups have a substantial role. Chief among them are Gazprom, which have become a power in natural gas, and other companies that form the basis of the military industry enterprises. Both interest groups are very effective in determining the foreign policy with their economic and political.

g) The End of Debates in Internal Policy: The Atlantics – Eurasianist debate of 1990's ended with Putin's coming to power. Putin tried to create a synthesis. At the beginning of 2001, he re-adopted the former Soviet National Anthem and had new lyrics written for it. He used the Tsarist Russia's 3 colored State Flag as the flag of Russia while leaving Russian army's flag in red. In contrast to Yeltsin, who never hid his hatred against the Soviet era, Putin tried to bring Soviet Patriotism back to Russia. Putin's difference showed itself in his relations with the Duma. Unlike Yeltsin, who had to deal with Duma's opposition, Putin completely dominated Duma after 2003 elections (Tellal, 2010:197).

h) Assuring Economic Stability: The biggest problem that Russia faced after the dissolution of the USSR was the economic collapse and insecurity atmosphere. The resulting pessimistic view made itself evident in economy first. For example, the shrinking in industry was about 26% in the first year and it peaked at 46% at the end of the first 5 years. The GNP decreased about 46% in 1991-1998. The USSR used to export industry and production goods, whereas Russia's exports based solely on guns in 2000's. In addition, Russia exported raw materials such as oil and natural gas. Although it was not officially announced, the unemployment rate was about 20-25%. Companies facing economic problems were rapidly shutting down; suicide rate was increasing; and prostitution became an economic sector. Alcohol consumption peaked and the average life expectancy for women and men significantly decreased**.** There was a decrease of 5 million in the population due to migration. The State stopped funding housing, health care, child care and education. Natural resources were plundered. The amount of capital flight was up to $150 billion from the collapse of the USSR till 2000. In 2001, Russia's GDP stood at $ 395 billion (Tellal, 2010:198-199). Given this economic data, Russia became a State of uneasiness and was ignored by international investors.

The collapse in Russia had reflection in many aspects ranging from economy to state structure, and from the social structure to cultural values. Russia's weak economic structure of the 1990's was the most important determinant of foreign policy (Garnett, 1999:328). Gorbachev's policy of perestroika in the economic field produced very strong companies in economic terms within this fragile structure. These companies were called the Oligarchs, which meant the bourgeois created in Yeltsin era. The oligarchs came to the fore in politics as well as in economy in Yeltsin's second term. However, they lost their power and efficiency in Putin era. Oligarchs were turned into structures that care for not only just their own interests, but also the national interests (Tellal, 2010:200).

Not only Russia's having that rich underground sources, and also its closeness to the other regions which are rich in energy sources necessitates it to acquire a special energy strategy within the scope of foreign politics. In this regard, Russia's major energy policy is to increase its effectiveness in Europe's energy market while blocking the energy projects which can have the potential of being alternative to its and on the other hand, to retention old USSR states by remaining as the centre in marketing underground sources of Caspian Basin all around the world. The monopolstic position in the marketing of Caucasia-Middle East energy sources instituted in

USSR period brings Russia an important advantage in terms of carrying out that basic energy policy (Temur, 2010:21).

ı) National Security Issue: Another development affecting Russia's foreign policy was the national security concern felt after the USSR period. The *weakness of the army* and *the Chechnya Issue* had an influence on the emergence of this concern. After the USSR period, the Russian army which lacked any modernization works and whose income was cut didn't give much confidence. This situation reached a peak with the event of Kursk Nuclear Submarine Tragedy resulting in 116 soldier deaths in the Barents Sea on August 12, 2000. These problems in the army started to disappear quickly in Putin period. The main priorities of the Russian army during the reign of Putin were to maintain the border security and to be prepared against U.S. nuclear attempts.

Chechnya issue which became a national issue regarding Russia's territorial integrity kept its importance for all time in foreign policy. Due to its attempts to solve this problem, Russia's relationships with both neighboring countries and globally started to deteriorate. Chechnya issue hit the top in Yeltsin period and in this period the Chechen resistance increased in an absolute way. However, this question is about to come to an end today as a result of the initiatives linked to tough and uncompromising attitude of Putin.

All the developments mentioned above in shaping Russia's foreign policy led to damage the citizens' sense of belongings socially because the discussion of being the Western or Oriental for Russia was prevail for a while in the 1990s. Taken in this regard, the pro-Western "Atlantics" were effective and overpowering during the first period of the 1990s while the pro-Eastern "Eurasians" were predominant during the last period of it. However, this problem was eliminated with integrated thoughts applied in Putin period.

Russia's foreign and national security policies which are based on the principles of protection and its integrity of the zone structure are in two important documents. These documents are "Russia Federation National Security Doctrine" published in January 2000 and "Russia Federation Foreign Policy Doctrine "published in June 2000 (Fraser and Jarek, 2005:5). The National Security Doctrine was prepared by Russia Federation Security Council and it provided an overall perspective about the country's security policy. Foreign Policy Doctrine was prepared by the Ministry of Foreign Affairs and it concerned the political and diplomatic interests of the Russia Federation.

Attempts on Russian Foreign Policy in Putin Era

The basics of Russian foreign policy in Putin era can be stated as "*being a super power, creating a multi-national world order rather than the unipolar world order under the hegemony of the U.S. being the most effective power in Euroasia, strengtening the political and economic relations with Europe, and figthing against international terrorism*.

With the shuttle diplomacy he had initiated, Putin planned to give prominence to economic arguments and aimed at balancing the U.S. and the EU with the Asia-Pacific when opening the bargain packages. The first purpose of this approach is to introduce the changing image of Russia to the international public opinion, and the second is to change the negative legacy of Gorbachev and Yeltsin period in the economy (Casın, 2006:145).

The strategy applied in economics supports the idea that Putin's foreign policy is a pragmatic political approach which synthesises Eurasian and Atlantic tendencies. Economic targets were great variances in detemining foreign policy in Putin period. With this perspective, Putin regime, believing that the West investments should be taken in, aimed at improving their commercial relations with the West especially in the first period of its government (Ergül,

2012:470). Perhaps, Putin's application where he preferred to use political and economic power rather than the ideological and military ones sustained in foreign policy for years is the reason why he is distinguished from the other Russian politicians. Oil and natural gas are the two most important strategic factors in his preference. The use of these factors is carried out through a giant international company like Gazprom.

With the aim of a strong economy for a strong foreign policy, Putin began working to overcome the economic difficulties going on for years. Following an interesting strategy in this issue, Putin first received the support of large capital groups, i.e. oligarchs, which are the main obstacle. In overcoming the economic difficulties, and then, in time, made almost all the oligarchs ineffective. For example, criminal investigations were started about some prominent oligarchs such as Boris Brezovski, Vladimir Gusinski, and Mihail Nodorkovski, and the opposing media (such as NTV) cooperating with the oligarchs were adjusted.

After the adjustment of the oligarchs, Putin started working with the purpose of centralized governance of energy resources, which was his biggest trump card. Gazprom was strengthened and the income derived from the energy directly started to be used for making the state's economy stronger. Russia was the second after Saudi Arabia with nearly 60 billion barrels of oil reserves and the first with nearly 50 trillion m^3 of natural gas reserves. It was stated that Russia's revenue from oil and natural gas was approximately $300 billion in 2011 and $ 400 billion at the end of 2012. With the revenues obtained, the debts of the state were paid in a short time, and therefore, the economic structure strengthened quickly. There was a surplus in the economy, the ruble started to be valuable, and the foreign currency reserves in the central bank began to increase rapidly. Performing 90% of the annual natural gas sales on average, Gazprom plays an important role in economic development. In return for the Nabucco Project, which aims at reducing the EU's energy dependence on Russia (35% on average), Russia has enacted the South Stream Project against the EU. The negative statement in the economy reversed in Putin era, and the country's economy recovered quickly. Putin management identified that economic weakness is the biggest threat and they made economic success as their main goal in foreign policy (Wallender, 2003:308; Katz, 2003:341). Putin wanted to use Russia's economic power in its commercial relations. This strategy was used in Azerbaijan and Kazakhstan. It was also tried to be used over Iran's decision on Caspian basin (İsyar, 2010:200). It is understood that Russia's foreign policy depends on economic developments based on its energy policies. This issue proves itself with the trade data between Russia and Turkey. A big part of Turkey's foreign trade deficit results from trading with Russia Federation primarily, China and the USA. In paralel with production and population growth, Turkey meets almost all of its energy need which increases day by day via import and provides a remarkable amount of its natural gas need from Russia. The energy import from Russia leads Turkey to have serious foreign trade deficits in mutual trade. Mineral fuels, which have the biggest portion in Turkey's foreign trade, is in the first place in Turkey's foreign trade deficit led by trading with Russia Federation and makes about 90% of the foreign trade (Kalaycı, 2013:54).

The army, which has a very special position in the history of Russian politics, had lost its former importance in terms of the discussions of authoritarism - democracy, liberalism - state interventionism and collectivism - individualism in which the government and the society fell after the U.S.S.R. The army lost a remarkable power with demilitarization of economy, federalism's coming into prominence and a rise of a civil community dynamic that can produce against the government (Mirdas, 2013:2). So, one of the most important aspects of the Putin administration's controlled transformation model has been on the military field. It is possible to discuss approach regarding the military field in two dimensions. The first phase was re-determining the concept of national security and determining the priorities in military security field. The second one was initiating the process of professional army formation through substantial changes in the armed

forces, which were the main factor in fulfilling this responsibility (Jafarov, 2007:243). In this context, the most rapid development and improvement in Putin era was observed in the army. The modernization of the armed forces started, which was the key factor in improving the political and economic power. The Russian army is the 2nd largest in the world with its approximately 1 million soldiers. It is stated that in the next 10 years it will be modernized in almost every aspect, a missile defense system will be installed and nuclear missiles will be re-assessed. An approximately 800 billion $ budget is estimated. On the basis of such a modernization project lie a will to strengthen Shanghai Cooperation Organization against the U.S. and NATO.

With a military agreement signed in January 2002, between Russia and Azerbaijan, Gabala radar base was leased for 10 years. When the leasing expired in 2012, the two parties confronted over the renewal of the agreement. Still during this period, the Military Base in Kant, Kyrgyzstan was opened in 2003; Nuray Space Tracking Station in Tajikistan was established; and in January 2004, Baikonur Cosmodrome in Kazakhstan was leased until 2050. On the basis of these developments lies the fact that the United States established, after September 11, military bases in Afghanistan, Kyrgyzstan, Kazakhstan, Tajikistan and Uzbekistan.

The Caucasus, which was uneasy at the time, was dealt with. Similarly, the problems Georgia and Chechnya were dealt with within a short time. When Georgia marched into South Ossetia on 7 August 2008, Russia performed a military intervention in Georgia and shortly after this, on August 26, recognized Abkhazia and South Ossetia as independent states. There were many reasons for such an attempt of Russia, among which are to prevent the U.S. and NATO from intervening in the region; to state that it would not allow any developments in the area outside its own will and control; and to show once more that Russia was the most important power in the region; and a response to the recognition of Kosovo.

Russia highlighted its attempts towards Eurasia in Putin era. In 1996, Russia formed the Shanghai 5 with China, Kazakhstan, Kyrgyzstan and Tajikistan. In 2001, with the addition of Uzbekistan, this formation was renamed as Shanghai Cooperation Organization. Also in 1996, a Customs Union with 4 members, namely Russia, Kazakhstan, Kyrgyzstan and Belarus, was formed and in 2000 with the participation of Tajikistan it turned into an Economic Community. Also in 2002, with Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Belarus and Armenia, a military organization similar to NATO was established. These developments emerged as the fruit of Putin's Eurasian policy. After the Caucasus, Putin coordinated Russia's relations with the Central Asian Turkish States and with political, economic and military agreements; he strengthened Russia's political and economic power in Central Asia.

For Putin, the Palestinian issue was also of great importance. He supported Arabs in the Palestinian issue. After the Palestinian elections; he hosted the representatives of Hamas, which won the elections, in Russia. Putin's such attitudes and approaches gave Russia more prestige than the U.S. and the EU in the Arab world as well as in the Middle East. On the basis of these developments are the fact that Russia wanted to stop the strengthening of the U.S.; and that Israel constantly caused problems; and that there were significant commercial agreements between Russia and the Arab States; and the effect of the Muslims living in Russia.

The relations between Turkey and Russia started a serious development period after the fall of the U.S.S.R. While the economy and politics weight center of the world was shifting from Europe to Asia, from Atlantic to Pasific, it was impossible for Turkey to disregard Asia and especially Eurasia. As a result, Turkey-Russia relations went into the most constructive period of the history. Nevertheless, these relations are not trouble-free. However, the benefits of the mutual relations appear such tremendous that the problems are somehow overcome (Özdağ, 2013:24). While the reason why the relations between Turkey and Russia have remarkably improved since

1992 is Turkey's rapid power increase of military and economics against Russia and the perception decrease of threat from Russia partly being parallel to this, the reason why the relations have seriously declined since 2008 is that Russia is far ahead of Turkey in improving the military and economics and that the two countries, as in the distant past, are indirectly conflicting on their domination territories again by not being able to agree on the future of Caucasus and the Middle East (Aktürk, 2013:58). Developments such as Turkey's statement that it would do its part in the South Stream Project, the refusal of the memorandum of March 1, resolution of the visa problem, the nuclear power plant construction process, and finally the use of lira - ruble in trade made Turkey a very important political and economic partner for Russia. For these reasons, Turkey-Russia relations in Putin era showed a significant improvement, with the exception on Georgia case. Russia saw Turkey as a leader country that was no longer dependent on either the U.S. or the EU.

The Black Sea basin is very important for Russia in terms of following reasons: it is a natural border for Russia for national security; Russian Orthodox culture is very effective in the region; Romania and Bulgaria has become NATO members and they have adopted a pro-U.S. and NATO policies; Ukraine looks enthusiastic about being an EU and NATO member; Georgia is on the verge of losing its ties with Russia; and the Straits are vital for Russian foreign trade. Russia sees Turkey as the sole ally in order not to lose its control over the basin.

China has stood out as an important State in Putin-era Russia's foreign policy in the last 10 years. *The Treaty Of Friendship And Cooperation* signed in 2001 became the foundation of the strengthening relationship between the two States. The relationship between the countries showed itself especially through vetoes in the UN Security Council.

Another development in Putin era Russia's foreign policy was Russia's South American expansion. During this period, Russia-Venezuela relations improved; between the President Chavez of Venezuela and Putin an agreement worth of $ 3 billion was signed both to trade arms and establish a weapon (Kalashnikov) bullets factory in Venezuela. The fact that both states would favor a rise in oil prices plays an important role in the formation of such an agreement.

In Asia-Pacific region, as well as China, Putin wanted to establish relations with North Korea, which was an American target, and paid a visit to this country. This is another indication that Russia began to challenge pro-South Korean U.S. (Rose, 2002:78).

With the fall of the USSR, especially from the second Yeltsin term, the competition between Russia and the U.S. became weak, yet with Putin, it grew strong again. The following events and developments put Russia into strong position again in its fight to become a superpower: becoming an economic power, political restructuring, being more powerful, the modernization of the army, increase in its control in the Caucasus and the Middle East, its attitude towards Syria and convergence with China, and political integration. For the moment, there seems to be a two-pole formation. A U.S. + EU group led by the United States on one side and Russia + China + Iran + North Korea group led by Russia on the other side. Between the two groups is Turkey as a strategic power. Such a view can be called the messenger of a new cold war era

THE RESULT

In this article, the political socio-economic and military issues that Russia and its leader Putin attempted to resolve at the beginning of the 21st century, as well as their activities regarding external and internal policy was discussed. After Putin became the head of Russia in 2000, a great many things changed in either foreign policy or internal politics in Russia. This wind of change still continues to blow.

First of all, Russia is very important for its biggest rival, the U.S as it is in the center of all the short, mid, or long term projects and initiatives implemented by the United States. The U.S. blames Russia for not being democratic in its state institutions, legal system, governance, and the press. Russia, on the other hand, blames the U.S. for torturing prisoners at Guantanamo prison, and imposing its own cultural values on other countries under the name of "democracy".

Russia's foreign policy is very important for the EU, as well. Russia's recently revealed energy and defense policy directly concern the EU and in particular the Eastern European States. Transferring Russian natural gas to Europe and the issue between Russia and Ukraine show the struggle about natural gas between the two sides.

In a sense, it is impossible to think and assess any developments independent of Russia in former Soviet Union field and Central Asia and the Caucasus. Russia quite often states that it will not let any formation to grow without its consent and permission in these two regions. The case in Georgia is the most substantial and the most recent evidence.

Another importance of Russia for the U.S. is that there is a growing relationship between Russia and the following countries: People's Republic of China, Japan, and the East Asian countries. The fact that Russia and China vetoed out of cooperation in United Nations drew reaction from the U.S. and the UN.

Putin takes a dim view of NATO's redefining its existence and even expanding by increasing the number of members in post cold war era. Therefore, according to Putin, it does not make sense that the decisions regarding the use of military power should be taken by NATO or EU, rather than the UN.

Russia's recent political, economic and military policies with Central and South American as well as North African countries drew America's reaction and are closely followed.

There is no doubt that assessing Russia's policy and responding properly is of great importance for Turkey, too. The following events and developments make Russia and Turkey two indispensable neighbors: increasing trade volume in recent years, natural gas trade, the Caucasus issue, Black Sea basin security issue, incident in Georgia, Central Asian Turkish States, Syrian case, missile defense system issue, and the proximity of EU-U.S.-Turkey whereas Russia's distance. Nevertheless, by keeping in mind the events experienced in the near past and Russia's ever present harsh and aggressive foreign policy, Turkey pursues a Russian policy based on friendship, peace, cooperation, and cordiality, but with great caution.

With China, India and Japan in the lead, an "Eastern front" in foreign policy is underway. The problem of Nagorno-Karabakh and Abkhazia in the Caucasus and Russian bases; Russian minority problems in Kazakhstan, and radical forces that threaten Uzbekistan will be the factors that Russia will use to increase its power. At the end of 2011, the Presidents of Russia, Belarus and Kazakhstan decided on "the establishment of the Eurasian Union until 2015." In this context, they started working on "the Eurasian Union Parliament" in Duma. Although Russia fall behind the U.S. and China in Central Asia especially in terms of commercial and economic ties, it is getting ready to prance in not only these fields, but also in political-military relations firstly in Kazakhstan and Kyrgyzstan, and then in Uzbekistan and Turkmenistan and in the land of instability, Tajikistan (Alpay ve Ertürk, 2005:28).

As Lavelle stated, Putin's aims are: setting up a contemporary economic structure, eliminating the oligarchic structure in economy, letting energy resources serve national interests, protecting property rights although is causes wear in democratic institutions, thrashing, attracting foreign capital to the country, and restoring the country's power to the good old days (2004:314).

Although economic restructuring (*perestroika*), openness in politics (*glastnost*), and democratization process of Gorbachev failed, Russia continued these policies.

Putin era policies with the following qualities showed their effects soon: versatile, on a wide span, sometimes tough, sometimes moderate, nationalist inside and multi poled outside, favoring rapid developments, coherent both inside and in foreign policies. Russia once more came to the fore in becoming a super power while Putin had his name inscribed onto Russian and the world politics as an extraordinary leader. The system that Putin wanted to establish was the one with a strong and effective central government system, a strong economy, the problem of population non-existent, a strong army, a compromising and pragmatist active foreign policy.

With U.S., EU, China, the Caucasus, the Balkans, the Black Sea basin, Turkey, the Middle East, South America, Central Asian Turkic States, and relations from a wide perspective such as the use of energy supplies as a power helped Putin era Russia to born from the ashes of USSR.

REFERENCES

AKTÜRK, Şener, (2013). *Türk - Rus İlişkilerinin Realist Bir Değerlendirmesi: 2002 - 2012 Zirveden Dibe mi?*. Hazar Strateji Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Merkezi Hazar Raporu. Nisan 2013, 55-70.

ALPAY, Yalın & ERTÜRK, Y. Mehmet, (2005). *Rusya Ülke Analizi*. TİM Yayınları, 15-16.

ATASOY, Emin. (2011), *Demografi, Jeopolitik ve Etnocoğrafya Işığında Rusya.* Bursa: MKM Yayıncılık.

BARYSCH, Katinka, (2011), *The Eu and Russia: All Smiles and No Action. Centre for European Reform Policy Brief*. April 2011. http://www.cer.org.uk/sites/default/files/publications/attachments/pdf/2011/pb_russia_april 11-157.pdf, (14.01.2014).

CAŞIN, Mesut Hakkı, (2006), *Novgorod Knezligi'nden XXI. Yüzyıla Rus İmparatorluk Stratejisi.* İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

EFEGİL, Ertan & MUSAOĞLU, Neziha, (2009), Soğuk Savaş Döneminin Uluslararası Sisteminin Yapısına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Eleştiri. Akademik Bakış. 2(4), 3.

ERGÜL, Osman, (2012), *Rus Dış Politikasında Bölgeselleşme ve Rusya'nın Entegrasyon Stratejisi: Avrasya Ekonomik Topluluğu.* International Conference On Eurasian Economies.

FRASER, Cameron & DOMANSKİ, Jarek, (2005), *Russian Foreign Policy With Reference To Its Western Neighbours,* European Policy Center. (EPC), Issue Paper No: 7, 5.

GARNETT, Sherman W., (1999), *A Nation in Search of its Place,* Current History. 98/630, 328-333.

İŞYAR, Ömer Göksel, (2010), *Avrasya ve Avrasyacılık.* Bursa: Dora Basım ve Yayın. 9-11-125-200.

JAFAROV, Nazim, (2007), *Rusya'da Ulusal Güvenlik Anlayışının Dönüşümü, (1991–2006).* Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Ana bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi. 183-243.

KAMALOV, İlyas, (2004), *Putin'in Rüyası: KGB'den Devlet Başkanlığı'na.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

KARABAYRAM, Fırat, (2011), *Güney Kafkasya Jeopolitiğinde Rusya Gerçeği.* İstanbul: IQ Kültür - Sanat Yayıncılık. pp: 134-141.

KALAYCI, Cemalettin, (2013), *Rusya Federasyonu İle Ticarette Türkiye'nin Açmazları.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 8(1), 37-57.

KATZ, Mark N., (2003), *Losing Balance: Russian Foreign Policy toward Iraq and Iran*, Current History. 102/666, 341-345.

KAYA, Sezgin & İŞYAR, Ömer Göksel, (2009). Rus Yayılmacılığı ve Slavofil Düşüncenin Tarihsel Gelişimi. USAK OAKA. 4(8), 25-49.

KESKİN, Funda, (1998-99), B.M. Sisteminde Reform Çalışmaları. Kocaeli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2, 431-448.

_____, (2007), Y*eni BM Genel Sekreteri: Sorunlar ve Beklentiler*. Mülkiye, 31(254), 135-148.

LAVELLE, Peter, (2004), *What Does Putin Want?*. Current History, 103(675), 314-318.

MİRDAS, Ali, (2013), *Kafkasya'da ABD - Rusya Çekişmesi*, Akademik Perspektif. 4 Kasım 2013.

ÖKSÜZ, Pınar, (2011), *Rusya Federasyonu Ülke Raporu*. İzmir Ticaret Odası, Dış Ekonomik İlişkiler ve Uluslar arası Organizasyonlar Müdürlüğü.

ÖZDAĞ, Ümit, (2013), *Türkiye - Rusya İlişkilerinde 2012 Yılı*. Ege Genç İş Adamları Derneği Yarın Dergisi. Nisan 2013. 237, 24-27.

ROSE, Richard & MUNRO, Neil, (2002), *Elections without Order. Russia's Challenge to Vladimir Putin.* Cambridge University Press, http://www.cambridge.org adresinden 10.08.2013 tarihinde erişilmiştir, Cambridge, UK, 78.

SAVRAN, Sungur, (2001), *Avrasya Savaşları*. İstanbul: Belge Yayınları.

SHEVTSOVA, Lilia, (2006), *Russia's Ersatz Democracy*. Current History, 105/693, 307-314.

TELLAL, Erel, (2007), 20. *Yüzyılın Dengelerine Neler Oluyor*?. *SBF Dergisi*, 62/4, 227-230.

_____, (2010), *Zümrüdüanka: Rusya Federasyonu'nun Dış Politikası.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 65/3, 189-236.

TREİSMAN, Daniel, (2002), *Russia Renewed*?. Foreign Affairs, 81/6, 58-72.

ŞAHİN, Yeliz, (2013), *Stratejik Ortaklık İle Stratejik Rekabet Arasında Rusya - AB İlişkileri.* İktisadi ve Kalkınma Vakfı Yayınl.rı. İKV Raporu Kasım 2013.

TEMUR, Ferit, (2010), *Rusya'nın Enerji Politikaları. Stratejik Düşünce Enstitüsü. Siyaseti, Ekonomisi, Güvenliği, Dış Politikaları ve Stratejik İlişkileri İle Yeni Rusya*, Haziran 2010, 21-24.

WALLENDER, Celeste A., (2003), *US-Russian Relations: Between Realism and Reality*, Current History, 102/666, 307-312.

WİLSON, Andrew, POPESCU, Nicu & NOEL, Pierre, (2009), *The Future of EU-Russia Relations: A Way Forward in Solidarity and the Rule of Law*. Report Published by European Concil on Foreign Relations. February 2009.

Internet Referenced

http://www.google.com.tr erişim tarihi: 12.04.2013

http://www.gks.ru/wps/portal erişim tarihi: 06.09.2013

http://www.haberrus.com/gundem/7260 erişim tarihi: 03.02.2013

http://akademikperspektif.com/2013/11/04/kafkasyada-abd-rusya-cekismesi/ erişim tarihi: 12.12.2013

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 577-602, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMENLERİN SINIF ORTAMINDA KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE BU DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ*

*Celal Teyyar UĞURLU***
*Soner DOĞAN****
*Gamze ŞÖFÖRTAKIMCI*****
*Deniz AY******
*Hızır ZORLU*******

ÖZET

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu istenmeyen davranışlarla baş etmede en sık kullandıkları stratejileri saptamaktır. Araştırmanın örneklemi, uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılarak Sivas ve Tokat illerinde farklı ilkokul ve ortaokullarda çalışan 73'ü kadın, 77'si erkek toplam 150 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler içeriğinde açık uçlu ve kapalı uçlu sorulara yer verilen bir anket formu ile toplanmıştır. Bu kapsamda araştırma hem nitel hem de nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desende yapılandırılmıştır. Nitel bölümde katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorudan elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle irdelenmiştir. Nicel bölümde, istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerinin kullanım sıklığını gösteren yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Elde edilen cevaplar frekans ve yüzde analizi yapılarak yorumlanmıştır. Nitel bölümde en sık karşılaşılan istenmeyen davranış öğrencilerin kendi aralarında konuşma davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Bu istenmeyen davranışla baş etmede en çok ceza verme ve sözlü uyarı stratejileri kullanılmıştır. Nitel bölüme genel olarak bakıldığında ise baş etme stratejilerinden en çok sözlü uyarı stratejisinin (N:75), ikinci olarak ise ceza verme stratejisinin (N:44) kullanıldığı görülmektedir. Nicel bölümden elde edilen verilere göre öğretmenler, öğrencilerin dersin akışını engelleyen davranışları karşısında en çok % 15,4 oranla sözlü uyarı, kişi ve kişilere zarar verici davranışları karşısında en çok % 16,5 oranla sözlü uyarı, toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları karşısında en çok % 18,4 oranla davranışın nedenini araştırma, sorumluluklarını yapmama ile ilgili davranışları karşısında en çok % 16,7 oranla davranışın

---

* **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**
** Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: celalteyyar@yahoo.com.
*** Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: snr312@gmail.com
**** Yüksek lisans öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
***** Yüksek lisans öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
****** Yüksek lisans öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

nedenini araştırma, derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında en çok %15,1 oranla sözlü uyarı stratejisini kullanmışlardır. Genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en çok % 14,76 oranla davranışın nedenini araştırma, ikinci olarak % 14,4 ile sözlü uyarı stratejisi kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre nitel verilerin nicel verileri kısmen desteklediği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Sınıf Yönetimi, İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Baş Etme Stratejileri, Öğretmenler

UNDESIRABLE BEHAVIORS FACED BY TEACHERS IN CLASSROOM ENVIRONMENT AND COPING STRATEGIES WITH THESE BEHAVIORS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the undesirable behaviors frequently faced by teachers in the classroom and the coping strategies with these undesirable behaviors most frequently used by the teachers. The research sample consists of a total of 150 teachers, 73 of which are females and 77 of which are males, serving in different primary and secondary schools in the provinces of Sivas and Tokat by using convenience/random sampling. The data was collected through a questionnaire in the context of which there are open-ended and closed-ended questions. In this context, the research is structured in a mixed pattern in which both qualitative and quantitative methods are used together. The data obtained from open-ended questions posed to participants in the qualitative part, were examined through content and descriptive analysis. In the quantitative part, structured questions showing the frequency of the use of coping strategies by teachers against undesirable behavior, were used. The obtained answers were interpreted by frequencies and percentages analysis. The most common undesirable behavior in qualitative part was found to be the students' talking behavior among themselves. In coping with this undesirable behavior, punishment and verbal warning strategies ensue as the most frequently used ones. As an overview to the qualitative part, it is seen that verbal warning strategy (N:75) is the most frequently used one while punishment strategy (N: 44) is ranked number two. According to the data obtained from the quantitative part, the teachers mostly used the strategies of verbal warning with a rate of 15,4% against behaviors that prevents the flow of the course; verbal warning with a rate of 16,5% against destructive behaviors towards others, investigation of behavior cause with a rate of 18,4% against behaviors improper to societal expectations, investigation of behavior cause with a rate of 16,7% against behaviors related to nonfulfillment of responsibilities, verbal warning with a rate of 15,1% against behaviors seen as a lack of interest in the course. In general, it is seen that investigation of the behavior cause with a rate of 14,76% and verbal warning with a rate of 14,4% are respectively the most frequently used strategies against undesirable student behaviors. According to these results, we can say that quantitative data are partly supported by qualitative data.

Key words: Classroom Management, Undesirable Student Behavior, Coping Strategies, Teachers

Giriş

Bilimsel ve teknolojik çalışmaların hız kazandığı günümüz dünyasında, bilgiyi sorgulayan, araştıran, geliştiren nitelikli insana duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Toplumlar ihtiyaç duydukları bu nitelikli insan gücünü ancak nitelikli bir eğitim sistemiyle elde edebilirler. Eğitim sisteminin en işlevsel organı ise okullardır. Okulların amacı, sağladıkları olanaklarla, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağdaş bir birey olarak yetiştirerek, toplumsal yapıya uyum sağlamalarına yardım etmektir. Sosyal bir sistem olarak okul bireyi toplumdan alır ve yetiştirerek tekrar topluma sunar (Çelik, 2002). Bir başka ifade ile eğitimle bireyin davranışları toplumsal normlara uygun hale getirilmeye çalışılır (Kocabey, 2008). Eğitimin hedeflediği öğrenci kazanımlarının okullarda kazandırıldığı yerler ise sınıflardır (Arabacı, 2005).

Formal eğitimin başlangıç noktası olan okullar ve okulların en küçük birimi olan sınıf içerisinde amaçlanan sonucun elde edilebilmesi için tüm bileşenlerin bir birleri ile olumlu ilişki içerisinde, birbirlerini tamamlayacak şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Kocabey, 2008; Terzi, 2002). Hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılması, okulun iyi bir öğrenme çevresine dönüştürülerek, okul yöneticisi tarafından yürütülmesiyle ve sınıfta da öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi ortaya koyması ile mümkün olacaktır (Sarpkaya, 2010). Bu da eğitim ortamlarında etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sınıf yönetimi, farklı eğitim kuramlarının dayandıkları felsefelere bağlı olarak farklı şekilde tanımlanmaktadır. Terzi'ye göre (2002) sınıf yönetimi bir yöntem olarak, öğretmenlerin sınıf içi kadar, dışını da kapsayan yönetim becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Sarıtaş (2000) ise sınıf yönetimini öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlar. Diğer yandan Erdoğan (2003) sınıf yönetimini, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetleuygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü olarak tanımlamaktadır.

Etkili bir sınıf yönetiminde, öğretmen çok yönlü olmalı (Diranna ve Loucks, 2001), mizah unsurlarını sınıfta her zaman kullanmalı (Williams ve Clouse, 1991), öğrencilerin demokratik katılımını sağlamalı (Homano, 2006), sınıf yönetimi adına diğer öğretmenlerle paylaşım içerisinde bulunmalı (Little, 1982) ve elde ettiği deneyimleri eğitim ve öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir (Lee, 2006:92).Celep'e göre (2004) bir öğretmen, konu alanında ne kadar yeterli olursa olsun, öğrencilerini öğrenmeye yönlendiremez, öğrenciler arası çalışmaları gerektiği gibi eşgüdümleyemezse sınıf yönetimi ve kontrolünde yetersiz kalırsa başarılı olamaz. Barth, (2001) ise bu konuda öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri yüksek performansın okulu etkileyen diğer faktörlere nazaran öğrenci başarısını daha çok etkilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu yüksek performansa rağmen özellikle öğrenciler tarafından ortaya konulan istenmeyen davranışlar sınıf başarısını olumsuz etkilemektedir. Başar (1999) ve Pala'ya göre (2005) sınıf yönetimi ve kontrolünü sekteye uğratan, sınıf kurallarına aykırı olarak öğrenme-öğretme etkinliklerini engellemeye ya da zayıflatmaya yönelik tüm öğrenci davranışları istenmeyen davranış kapsamına girmektedir. Korkmaz (2005) öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını sorunlu davranış olarak adlandırılabilmesi için dört temel ölçütten bahseder. Bunlar:

— Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,

— Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,

— Davranışın, okulun araç -gereçlerine ya da diğerlerinin eşyalarına zarar vermesi,

— Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Bu davranışlar sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıp öğretim sürecine engel oluşturduğundan, öğretmenin istenmeyen davranışları önleme ve müdahale konusunda bilgi sahibi olması, bu bilgilerini kısa zamanda işlevsel olarak kullanması gerekmektedir. Adward ve Terrel'e göre, (1994) öğretmen saygı temelli bir disiplin anlayışı ile sorunların üzerine gitmeli (Akt:Bosworth, 2000), nefret ve önyargı gibi duyguları tanımalı ve bunlarla etkin şekilde mücadele edebilmelidir (Haberman, 1994).

İlgili alan yazın tarandığında Ataman (2003), Güleç ve Alkıç (2004), Sadık (2006), Sarıtaş (2006), Kocabey (2008), Danaoğlu (2009) istenmeyen davranışlara ilişkin çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Öztürk (2005)'ün yapmış olduğu sınıflandırma ise bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Buna göre Öztürk (2005) istenmeyen öğrenci davranışlarını, *i*. dersin akışını engelleyen öğrenci davranışları, *ii.* kişi ve kişilere zarar verici davranışlar, *iii.* toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlar, *iv.* sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışlar, *v.* derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışlar olmak üzere beş başlık altında sıralanmıştır. Neyişçi ve Karakaş (2005), Şahin (2005), Sadık (2006) yapmış oldukları çalışmalarda ise her yaş ve kademede bulunan öğretmenlerin farklı türden istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını saptamışlardır. Bu bağlamda istenmeyen davranışlar ile mücadele edilmesi noktasında farklı stratejiler uygulanması gerektiği söylenebilir.

İstenmeyen davranışlarla baş etme konusunda yapılan çalışmalar baş etme stratejilerini farklı başlıklar altında sınıflandırmıştır. Alptekin, Aslan, Dündar ve Saraç (2011) baş etme stratejilerini cezalandırıcı, iyileştirici, önleyici olarak sınıflandırırken, Danaoğlu (2009), sözlü uyarı, ceza verme, aile ile iletişim kurma, davranışın nedenini araştırma, özdeşim kurdurma, beden dili ve sözsüz iletişim, görmezden gelme, model olma, öğretim temelli düzenleme, önlemsel yaklaşım, davranış düzenleme ve olumlu iletişim başlıkları altında incelemiştir. Sezgin ve Duran (2010) ise baş etme stratejilerini tek tek ele alıp sınıflandırma yoluna gitmemiştir.

İlgili alan yazın tarandığında, sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının ve bunlarla baş etmede kullanılan stratejilerin ayrı ayrı araştırmalarda ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmada ise istenmeyen davranışlar ve bunlarla baş etmede kullanılan stratejiler birlikte değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları en sık istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek ve bu istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları baş etme stratejilerinden en sık olanları saptamaktır. Çalışma, öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi sağlamada izledikleri yöntemleri belirleme ve karma desende yapılandırılması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın verileri, içeriğinde kapalı-uçlu ve açık-uçlu sorular içeren bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Kapalı uçlu sorular nedeniyle nicel araştırma yöntemini, açık uçlu sorular nedeniyle nitel araştırma yöntemini içerdiği için karma desende yapılandırılmıştır. Creswell'e göre (2013:218) *genel seviyede* karma yöntem nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber

her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir. *Pratik düzeyde,* karma yöntem komplike, karma bir araştırma yaklaşımı sunması nedeniyle yeni araştırma işlemlerinin ön safhaları açısından ilgi çekicidir. Eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı var ise en ideal yaklaşımdır. *İşlemsel seviyede* ise araştırma sorularının daha iyi anlaşılması için faydalı bir stratejidir. Araştırmada, ilgili literatür taranarak oluşturulan kapalı uçlu sorularda öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları baş etme stratejilerinin sıklık derecesi, açık uçlu soruda ise en sık kullandıkları istenmeyen davranış stratejilerinin neler olduğu sorulmuştur. Her iki sorudan elde edilen veriler karşılaştırılmış ve birbirlerini açıklayıp açıklamadıkları incelenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanılmasında işe koşulan açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır, sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt., Sönmez ve Ceylanpınar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Sivas ve Tokat illerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun/kazara örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2012:100). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Sivas ve Tokat illerinde farklı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, araştırmacıların en kolay ulaşabildiği 150 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken cinsiyet ve branş dağılımlarında belli bir sayısal dengenin oluşması için gayret gösterilmiştir. Çalışma gurubu olarak belirlenen ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bazı demografik özelliklere göre dağılımları tablo-1'de verilmiştir:

Tablo-1: Çalışma Gurubunda Bulunan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri

Dağılım türü	Cinsiyet		Branş		Mesleki Kıdem		
	Erkek	Kadın	Sınıf	Branş	0-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üzeri
Kişi sayısı	77	73	57	93	104	37	9
TOPLAM	150		150		150		

Araştırma için belirlenen çalışma grubunda 77 erkek öğretmen, 73 kadın öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımına bakıldığında 57 tane sınıf öğretmeni bulunurken 93 branş öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında 0-10 yıl arası çalışma süresi olan 104 öğretmen, 11-20 yıl arası çalışma süresi olan 37 öğretmen ve 21 ve üzeri çalışma süresi olan 9 öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacıların hazırladığı bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu anket formu iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "*Öğrencilerinizde karşılaştığınız en sık istenmeyen öğrenci davranışı nedir? Bu konuda nasıl bir baş etme stratejisi kullanıyorsunuz?" şeklinde* açık uçlu kısa cevap gerektiren bir soru hazırlanmış ve çalışma grubuna yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise ilgili alan yazın taranarak oluşturulan, istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerini içeren, öğretmenlerden kullandıkları baş etme stratejilerinin kullanım sıklığını ilk üç sırada derecelendirilmesi istenen kapalı uçlu yapılandırılmış sorular yer almaktadır. Anket formunda bulunan soruların oluşturulmasında Öztürk'ün (2005) istenmeyen davranışlar sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmacılar kapalı uçlu soruları

hazırlarken ilgili literatürü tarayarak elde ettikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını Öztürk (2005)'ün yapmış olduğu sınıflandırma içerisinde ilgili temanın içine yerleştirmişlerdir. Yine kullanılan baş etme stratejileri de ilgili literatür taranarak elde edilmiş ve soru haline getirilmiş. Anketin geliştirilme aşamasında araştırmacılar dışında iki uzman görüşü alınmış, ifadelerin anlaşılırlık derecesini belirlemek için iki Türkçe öğretmeninden ifadelerin incelenmesi istenmiştir. Anket çalışma grubunda yer almayan beş öğretmene uygulanmış ve anlaşılırlık konusunda bir sorun oluşmadığı saptanmıştır. Bu kapsamda anketin görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları dersin akışını engelleyen öğrenci davranışları karşısında en sık kullandıkları baş etme stratejileri hangileridir?

2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları kişi ve kişilere zarar verici öğrenci davranışları karşısında en sık kullandıkları baş etme stratejileri hangileridir?

3. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları toplumsal beklentilere uygun olmayan öğrenci davranışları karşısında en sık kullandıkları baş etme stratejileri hangileridir?

4. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili öğrenci davranışları karşısında en sık kullandıkları baş etme stratejileri hangileridir?

5. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları derse ilgi eksikliği şeklinde görülen öğrenci davranışları karşısında en sık kullandıkları baş etme stratejileri hangileridir?

6. Çalışmanın nitel bölümünde de "Öğrencilerinizde karşılaştığınız en sık istenmeyen öğrenci davranışı nedir? Bu konuda nasıl bir baş etme stratejisi kullanıyorsunuz?" sorusuna cevap aranmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel yöntem kapsamına giren açık uçlu sorudan elde edilen veriler kodlanmadan önce iki araştırmacı tarafından anket formu satır satır okunmuştur. Verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizidir. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi- sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir. Özünde yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve ne sıklıkla olduklarını saymak yatar bu yaklaşımda (Simon ve Burstein, 1985:193; Akt. Balcı, 2010:213). Betimsel analizde toplanan veriler üzerinde hiçbir işlem yapmadan onların okuyucuya olduğu gibi sunulması savunulur. Burada araştırmacının yorumlayarak verileri olduğundan farklı bir biçimde göstermesi engellenmektedir. Verilerin olduğu gibi, açık, anlaşılır şekilde sunulması tarafsızlığın sağlanması için de gerekli olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011:158). Sürekli karşılaştırma analizinde ise veriler önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmez. Önce veriler elde edilir, sonra onlar kategorize edilir. Bu araştırma yönteminde verilerin sürekli karşılaştırılması söz konusudur. Benzerlik, benzer anlam içeren özellikler kalmadığı zaman yeni kategoriler oluşturulmalı ve veriler o kategorilere yerleştirilmelidir (Strauss ve Corbin, 1990; Strauss ve Corbin, 1998: Akt. Sönmez ve Ceylanpınar, 2011). İçerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Öztürk (2005) tarafından oluşturulan istenmeyen öğrenci davranışları sınıflandırması içeriğinde bulunan dersin akışını engelleyen davranışlar, kişi ve kişilere zarar verici davranışlar, toplumsal yapıya uygun olmayan davranışlar, derse ilgi eksikliği ve sorumlulukları yapmama temalarına atanmıştır. Bu atamalarda Öztürk (2005)'ün sınıflandırmasında yer alan her madde bir tema olarak kabul edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen *"Öğrencilerinizde karşılaştığınız en sık istenmeyen öğrenci davranışı nedir?"* sorusu kapsamında her bir temaya ait kategoriler oluşturulmuştur. *"İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandığınız baş etme stratejileri nelerdir?"* sorusu kapsamında ise

öğretmenlerin kullandığı baş etme stratejileri temasının altında her bir strateji bir kategori olarak sunulmuştur. Kodların temalara atanması sürecinde üç araştırmacı bireysel olarak kodları atamış, daha sonra görüş birliği sağlanan kodlar temaların kategorilerini oluşturmuştur. Araştırmanın güvenirliği ise *Güvenirlik = Görüşbirliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak hesaplanmış; % 93 seviyesindeki uyumun, güvenirliği sağladığı görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994). Kategorilere ayrılan veriler frekans analizi yapılarak tablo haline getirilmiş, tablodaki veriler betimsel analiz sonucu elde edilen katılımcı görüşlerinin doğrudan sunulması ile desteklenmiştir.

Nicel yöntem kapsamında ilgili literatür taranarak yapılandırılan kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler frekans ve yüzde analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Öztürk (2005)'ün yapmış olduğu sınıflandırmanın hem nitel hem de nicel soruların yapılandırılmasında kullanılmasında ki amaç ise nitel ve nicel veriler arasında daha sağlıklı karşılaştırma yapma olanağının sağlanmasıdır. Söz konusu tablolarda istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandığı baş etme stratejileri sıklık derecesine göre sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Nitel Bulgular

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan katılımcılara yöneltilen **"***Öğrencilerinizde karşılaştığınız en sık istenmeyen öğrenci davranışı nedir? Bu konuda nasıl bir baş etme stratejisi kullanıyorsunuz?" sorularına ilişkin alınan cevapların içerik analizi sonucu oluşturulan tablo 2'ye yer verilmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar karşısında kullandıkları baş etme stratejilerinin frekans analizi sunulmuştur.* 150 öğretmenden bazıları birden fazla istenmeyen davranış ve bazıları ise istenmeyen davranış karşısında birden fazla baş etme stratejisi belirttiği için tablodaki sayılar tam olarak örtüşmemektedir.

Tablo-2: Öğretmenlerin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplarda En Çok Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlar Karşısında En Çok Kullandıkları Baş Etme Stratejileri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

			İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ																	
		Karşılaşma sıklığı	Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Sınıf Kuralı Oluşturma	Sorumluluk Verme	İdare İle İletişim	Rehberlik Servisi İle İletişim	Doğru Davranışı Ödüllendirme	Yer Değişikliği Yapma	Dersi Etkin İşleme	Olumlu İletişim Kurma
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI		F																		
Dersin Akışını Engelleyen	*Arkadaşlarını şikâyet etmek*	20	2	8	3			8	5			4	4							3
	Komiklik yapma	2						1				1								
	Elindeki nesnelerle gürültü yapma	11		5	2						3									
	Öğretmeniyle saygısız konuşma	13		2	4	2	2	1	1	2										3

	Ders akışını bozma	11		3	2			4					2	3					
	Derste söz hakkı almadan konuşma	25	2	11				11				10					5		3
	Kendi aralarında konuşma	38	7	15	16			3				9	3					9	
Kişi Ve Kişilere Zarar Verici	*Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşma*	7			2	1			3										2
	Karşı cinse olumsuz tavır takınma	5		5															
	Arkadaşlarıyla kavga etme	5							2						2				3
	Arkadaşlarını rahatsız etme	10		5					2		2		2				2	2	
Toplumsal Yapıya Uygun Olmayan	*Arkadaşlarına lakap takıp alay etme*	7		3				4	3										
	Yalan söyleme	2			2														
	Okula uyumda sorun	2									2								
	Kıskançlık	3			2	1									1				
Sorumluluklarını Yapmama	*Verilen görevleri yerine getirmeme*	4		2					2										
	Ödevlerini eksik ya da hiç yapmama	22		5	8			2	4				2						
	Sorumluluk almama	2							2										
	Devamsızlık yapma	7		2					7										
Derse İlgi Eksikliği	*Derse karşı ilgisizlik*	11			3		2				4		2						
	Dikkat dağınıklığı	21		3							7		3					11	1
	Ders dışı şeylerle uğraşmak	12	2	4		1						2	2						2
	Derse katılmama	6		2									3					2	
	TOPLAM	13	75	44	5	4	34	31	2	18	26	23	3	3	7	11	13	17	

Tablo 2'de katılımcıların en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar *dersin akışını engelleyen davranışlar* (N: 120); *derse ilgi eksikliği* (N: 50); *"sorumlulukları yapmama"* (N: 35) olurken bu davranışlar karşısında en çok kullandıkları baş etme stratejileri ise *sözlü uyarı* (N: 75); *ceza verme* (N: 44); *görmezden gelme* (N: 34); şeklinde sıralanmıştır. Tablo 2 ile ilgili ayrıntılı bulgular araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular sonucu oluşturulan ilgili tabloların altında verilmiştir. Bu şekilde verilmesinin nedeni okuyucuya nicel ve nitel veriler arasında karşılaştırma yapma fırsatı vermektir.

Nicel Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları baş etme stratejilerine ilişkin hazırlanan yapılandırılmış anket sorularına verilen yanıtlardan elde edilen verilerle oluşturulan tablolara yer verilmiştir. Bu kapsamda her bir istenmeyen davranış kendi içerisinde ayrıldığı kategoriler kapsamında frekans ve yüzde analizi yapılarak ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Tablolarda, öğretmenler tarafından kullanılan baş etme stratejileri ve baş etme stratejilerinin alt kategorilerinin kullanım sıklıkları 1 ile 3 arasında derecelendirilmiştir. Ayrıca her tablonun altında, katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorudan elde edilen ve nicel bulgularla aynı temaları içeren nitel bulgulara yer verilmiştir.

Dersin Akışını Engelleyen Öğrenci Davranışları

Tablo-3: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Dersin Akışını Engelleyen Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

En sık kullanılan (1) *İkinci derece sıklıktaki (2)* *Üçüncü derece sıklıktaki (3)*		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
Dersin Akışını Engelleyen İstenmeyen Davranışlar		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	**TOPLAM**
Arkadaşlarını şikâyet etmek	***1***	***41***	22	1	33	6	10	0	3	0	17	4	13	**150**
	2	18	***38***	4	14	5	14	3	3	3	17	8	23	**150**
	3	6	***25***	11	16	3	21	1	7	1	24	13	22	**150**
TOPLAM	***N***	***65***	***85***	**16**	***63***	**14**	**45**	**4**	**13**	**4**	**58**	**25**	**58**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***14,5***	***18,9***	**3,55**	***14***	**3,1**	**10**	**0,88**	**2,88**	**0,88**	**12,9**	**5,5**	**12,9**	**100**
Komiklik yapma	***1***	37	26	1	13	5	***42***	1	0	1	10	11	3	**150**
	2	33	19	3	19	15	***42***	2	6	0	2	4	5	**150**
	3	5	18	12	18	1	22	2	12	10	***25***	21	4	**150**
TOPLAM	***N***	***75***	***63***	**16**	**50**	**21**	***106***	**5**	**18**	**11**	**37**	**36**	**12**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***16,7***	***14***	**3,6**	**11,1**	**4,7**	***23,5***	**1,1**	**4**	**2,4**	**8,2**	**8**	**2,7**	**100**
Utangaçlık sergileme	***1***	11	11	1	***62***	5	1	8	6	5	4	25	11	**150**
	2	11	7	1	22	9	11	14	3	6	6	20	***40***	**150**
	3	4	3	5	11	2	9	***39***	6	10	3	24	34	**150**
TOPLAM	***N***	**26**	**21**	**7**	***95***	**16**	**21**	**61**	**15**	**21**	**13**	***69***	***85***	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	**5,8**	**4.7**	**1,55**	***21,1***	**3,55**	**4,7**	**13,5**	**3,3**	**4,7**	**2,9**	***15,3***	***18,9***	**100**
Elindeki nesnelerle gürültü yapma	***1***	33	***56***	5	15	1	7	1	0	12	15	1	4	**150**
	2	***34***	26	14	17	10	8	1	7	4	4	23	2	**150**
	3	9	6	15	***32***	1	14	9	9	5	18	29	3	**150**
TOPLAM	***N***	***76***	***88***	**34**	***64***	**12**	**29**	**11**	**16**	**21**	**37**	**53**	**9**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***16,***	***19,***	**7,6**	***14,***	**2,7**	**6,4**	**2,4**	**3,6**	**4,7**	**8,2**	**11,**	**2**	**100**

		9	***5***		***2***							**8**		
Öğretmeniyle saygısız konuşma	***1***	28	***57***	9	12	4	0	6	2	0	4	4	24	**150**
	2	14	16	9	***31***	5	10	16	9	5	3	10	22	**150**
	3	12	10	14	14	14	5	***32***	6	6	4	26	7	**150**
TOPLAM	***N***	***54***	**83**	**32**	**57**	**23**	**15**	***54***	**17**	**11**	**11**	**40**	**53**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***12***	***18, 4***	**7,1**	***12, 7***	**5,1**	**3,4**	***12***	**3,8**	**2,4**	**2,4**	**8,9**	**11, 8**	**100**
Dersin akışını isteyerek bozma	***1***	***61***	26	8	24	1	12	6	0	2	10	0	0	**150**
	2	12	***42***	9	33	0	6	1	7	1	20	14	5	**150**
	3	9	9	15	15	2	7	14	5	25	16	***32***	1	**150**
TOPLAM	***N***	***82***	***77***	**32**	***72***	**3**	**25**	**21**	**12**	**28**	**46**	**46**	**6**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***18, 2***	***17, 1***	**7,1**	***16***	**0,7**	**5,6**	**4,7**	**2,7**	**6,2**	**10, 2**	**10, 2**	**1,3**	**100**
Derste söz hakkı almadan konuşma	***1***	***44***	24	6	11	1	***44***	4	3	2	10	1	0	**150**
	2	16	***34***	0	11	6	22	1	10	5	24	18	3	**150**
	3	9	11	6	10	3	14	5	10	13	***31***	20	18	**150**
TOPLAM	***N***	***69***	***69***	**12**	**32**	**10**	***80***	**10**	**23**	**20**	***65***	**39**	**21**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***15, 3***	***15, 3***	**2,7**	**7,1**	**2,2**	***17, 8***	**2,2**	**5,1**	**4,5**	***14, 4***	**8,7**	**4,7**	**100**
Sınıfta bir şeyler yiyip içme	***1***	***43***	26	3	21	0	14	0	7	1	35	0	0	**150**
	2	16	27	1	***25***	4	7	10	11	0	23	6	20	**150**
	3	18	17	5	2	0	10	8	21	2	23	20	***24***	**150**
TOPLAM	***N***	***77***	***70***	**9**	**48**	**4**	**31**	**18**	**39**	**3**	***81***	**26**	**44**	**450**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***17, 1***	***15, 5***	**2**	**10, 6**	**0,9**	**6,9**	**4**	**8,7**	**0,7**	***18***	**5,8**	**9,8**	**100**
GENEL KULLANIM ORANLARI	***1***	***29 8***	24 8	34	19 1	23	13 0	26	21	23	10 5	46	55	**120 0**
	2	15 4	***20 9***	41	17 2	54	12 0	48	56	24	99	10 3	12 0	**120 0**
	3	72	99	83	11 8	26	10 2	11 0	76	72	14 4	***18 5***	11 3	**120 0**
TOPLAM		***52 4***	***55 6***	**15 8**	***48 1***	**10 3**	**35 2**	**18 4**	**15 3**	**11 9**	**34 8**	**33 4**	**28 8**	**360 0**
YÜZDELİK ORAN	***%***	***14, 6***	***15, 4***	**4,4**	***13, 4***	**2,9**	**9,8**	**5,1**	**4,2**	**3,3**	**9,7**	**9,3**	**8**	**100**

Öğretmen görüşlerine göre *öğrencilerin dersin akışını engelleyendavranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım oranlarına bakıldığında, öğrencilerin dersin akışını engelleyen davranışlarından arkadaşlarını şikâyet etme davranışı karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:41) *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:38) *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:25) yine *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Arkadaşlarını şikayet etme durumu karşısında genel oranlara bakıldığında öğretmenler en çok % 18,9 (N:85) oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %14,5 (N:65) oranla *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, üçüncü olarak da %14 (N:63) oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini kullanmışlardır.

Tablo 3'e göre *dersin akışını engelleyenistenmeyen davranışlar* karşısında öğretmenlerin kullandığı diğer baş etme stratejilerinin kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru komiklik yapma

davranışları karşısında görmezden gelme, görmezden gelme ve önlemsel yaklaşım; utangaçlık sergileme davranışı karşısında, nedenini araştırma olumlu iletişim ve aile ile iletişim; elindeki nesnelerle gürültü yapma davranışı karşısında sözlü uyarı, beden dili ve sözsüz iletişim, davranışın nedenini araştırma; öğretmeniyle saygısız konuşma davranışı karşısında sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma ve aile ile iletişim kurma; dersin akışını isteyerek bozma davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, sözlü uyarı ve davranış düzenleme; derste söz hakkı almadan konuşma davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, görmezden gelme, sözlü uyarı ve önlemsel yaklaşım; sınıfta bir şeyler yiyip içme davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, davranışın nedenini araştırma ve olumlu iletişim şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin *dersin akışını engelleyendavranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım miktarlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:298) *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:209) *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:185) *davranış düzenleme* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin dersin akışını engelleyen davranışları karşısında genel oranlara bakıldığında öğretmenler en çok % 15,4 oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %14,6 oranla *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, üçüncü olarak da %13,4 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini kullanmaktadırlar.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen "*Öğrencilerinizde karşılaştığınız en sık istenmeyen öğrenci davranışı nedir? Bu konuda nasıl bir baş etme stratejisi kullanıyorsunuz?" şeklindeki* açık uçlu kısa cevap gerektiren açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Tablo-2'de de görüldüğü üzere *dersin akışını engelleyen davranışlar*kapsamında(N:38) öğretmenin görüşüyle en çok *kendi aralarındakonuşma* davranışı ile karşılaştıkları ve bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *ceza verme*, ikinci olarak da *sözlü uyarı* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *sınıf kuralı oluşturma, yer değişikliği yapma* ve *sorumluluk verme* gibi stratejiler de kullandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö-38 rumuzlu katılımcı:

"En çok karşılaştığım istenmeyen davranış ders esnasında öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarıdır. Engellemek için ise sözlü uyarıda bulunuyorum. Fakat yetersiz olduğu zamanlarda ceza yöntemine başvuruyorum." ifadesini kullanmıştır.

*Dersin akışını engelleyen davranışlar*kapsamında ikinci olarak (N:25) öğretmenin görüşü ile öğretmenlerin *derste söz hakkı almadan konuşma* davranışı ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında en çok *sözlü uyarı, görmezden gelme* ve *sınıf kuralı oluşturma* stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *sınıf kuralı oluşturma* ve *doğru davranışı ödüllendirme* stratejilerini de kullandıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö-77 rumuzlu katılımcı:

"En sık karşılaştığım sorun öğrencilerin parmak kaldırıp söz hakkı almadan konuşmaları. Bunun için "Altın Çocuk" kartları hazırladım. Sınıf kurallarına uyan öğrencilere bu kartı veriyorum. Uymayanlardan kartlarını geri alıyorum." ifadesini kullanmıştır.

Nitel bulgular, *dersin akışını engelleyen davranışlar* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *sözlü uyarı, görmezden gelme ve ceza verme* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların yalnız *sözlü uyarı* stratejisi konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer iki baş etme stratejisi ise *beden dili ve sözsüz iletişim ile davranış düzeltme* olmuştur.

Kişi ve Kişilere Zarar Verici Davranışlar

Tablo-4: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Kişi ve Kişilere Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar Karşısında Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
En sık kullanılan (1) *İkinci derece sıklıktaki (2)* *Üçüncü derece sıklıktaki (3)*		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	**TOPLAM**
Kişi ve Kişilere Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar														
Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşma	***1***	25	***30***	17	14	2	3	14	5	0	27	8	5	**150**
	2	13	***36***	8	26	7	0	20	9	1	4	13	13	**150**
	3	7	12	16	3	3	5	***35***	12	6	12	21	18	**150**
TOPLAM		***45***	***78***	**41**	**43**	**12**	**8**	***69***	**26**	**7**	**43**	**42**	**36**	**450**
YÜZDELİK ORAN	**%**	***10***	***17,***	**9,1**	**9,6**	**2,7**	**1,8**	***15,***	**5,8**	**1,5**	**9,6**	**9,3**	**8**	**100**
Karşı cinsten arkadaşlarına karşı olumsuz tavır takınma	***1***	17	29	6	***37***	5	0	14	3	0	13	3	23	**150**
	2	5	13	5	21	***24***	7	18	15	1	2	16	23	**150**
	3	8	6	5	24	8	4	***37***	10	12	14	12	10	**150**
TOPLAM		**30**	**48**	**16**	***82***	**37**	**11**	***69***	**28**	**13**	**29**	**31**	***56***	**450**
YÜZDELİK ORAN	**%**	**6.7**	**10,**	**3,5**	***18,***	**8,2**	**2,4**	***15,***	**6,2**	**2,9**	**6,5**	**6,9**	***12,***	**100**
Arkadaşlarının eşyalarına zarar verme	***1***	3	***47***	3	23	24	0	0	6	4	27	5	8	**150**
	2	11	16	4	***34***	16	6	9	0	9	16	9	20	**150**
	3	3	20	14	16	14	2	***29***	7	5	11	15	14	**150**
TOPLAM		**17**	***83***	**21**	***73***	***54***	**8**	**38**	**13**	**18**	***54***	**29**	**42**	**450**
YÜZDELİK ORAN	**%**	**3,8**	***18,***	**4,7**	***16,***	***12***	**1,8**	**8,4**	**2,9**	**4**	***12***	**6,4**	**9,3**	**100**
Arkadaşlarına karşı rahatsız edici el şakaları yapma	***1***	22	***48***	7	13	27	2	3	1	2	19	1	5	**150**
	2	13	23	7	21	15	3	7	6	3	***30***	8	14	**150**
	3	3	16	11	21	10	3	***27***	18	2	16	3	20	**150**
TOPLAM		**38**	***87***	**25**	***55***	**52**	**8**	**37**	**25**	**7**	***65***	**12**	**39**	**450**
YÜZDELİK ORAN	**%**	**8,4**	***19,***	**5,6**	***12,***	**11,**	**1,8**	**8,2**	**5,6**	**1,5**	***14,***	**2,7**	**8,7**	**100**
GENEL KULLANIM ORANLARI	***1***	67	15	33	87	58	5	31	15	6	86	17	41	600
	2	42	88	24	10	62	16	54	30	14	52	46	70	600
	3	21	54	46	64	35	14	12	47	25	53	51	62	600
TOPLAM		**13**	**29**	**10**	**25**	**15**	**35**	**21**	**92**	**45**	**19**	**11**	**17**	**180**
YÜZDELİK ORAN	**%**	**7,2**	**16,**	**5,7**	**14,**	**8,6**	**1,9**	**11,**	**5,1**	**2,5**	**10,**	**6,3**	**9,6**	**100**

Öğretmen görüşlerine göre *öğrencilerin kişi ve kişilere zarar verici davranışlar* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım oranlarına bakıldığında, öğrencilerin kişi ve kişilere zarar verici davranışlarından a*rkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşma* davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:36) *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci

derece sıklıkta (N:35) *aile ile iletişim kurma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:30) *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşma durumu karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 17,3 (N:78) oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %15,3 (N:69) oranla *aile ile iletişim kurma* stratejisini, üçüncü olarak da %10 (N:45) oranla *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini kullanmaktadırlar.

Tablo 4'e göre *kişi ve kişilere zarar verici istenmeyen davranışlar* karşısında öğretmenlerin kullandığı diğer baş etme stratejilerinin kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru karşı cinsten arkadaşlarına karşı olumsuz tavır takınma davranışı karşısında, nedenini araştırma, özdeşim kurma ve aile ile iletişim kurma; arkadaşlarının eşyalarına zarar verme davranışı karşısında sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma ve aile ile iletişim kurma; arkadaşlarına karşı rahatsız edici el şakaları yapma davranışı karşısında sözlü uyarı, önlemsel yaklaşım ve aile ile iletişim kurma şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 4'de öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin *kişi ve kişilere zarar vericidavranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım miktarlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:154) *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:102) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:128) *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kişi ve kişilere zarar verici davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 16,5 oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %14,1 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, üçüncü olarak da %11,8 oranla *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullanmaktadırlar.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Tablo-2'de görüldüğü üzere *kişi ve kişilere zarar verici davranışlar* kapsamında öğretmenlerin,(N:10) öğretmenin görüşüyle en çok *arkadaşlarını rahatsız etme davranışı* ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *sözlü uyarı* stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *yer değişikliği yapma*, *sorumluluk verme* ve *doğru davranışı ödüllendirme* gibi stratejiler de kullandıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö-113 rumuzlu katılımcı:

"Sınıfta arkadaşlarını rahatsız etmeleri, birbirlerine lakap takmaları, izinsiz konuşmaları, verilen görevleri yapmamaları bu davranışlar karşısında sözlü olarak uyarıyorum ve sorumluluklarını hatırlatırım. Gerekirse veli ile görüşürüm" ifadesini kullanmıştır.

Nitel bulgular, *kişi ve kişilere zarar verici davranışlar* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *sözlü uyarı, aile ile iletişim kurma, olumlu iletişim kurma* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların *sözlü uyarı* ve *aile ile iletişim kurma* stratejileri konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer baş etme stratejisi ise *davranışın nedenini araştırma* stratejisi olmuştur.

Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan Davranışlar

Tablo-5: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
En sık kullanılan (1) *İkinci derece sıklıktaki (2)* *Üçüncü derece sıklıktaki (3)* **Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlar**		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	**TOPLAM**
Arkadaşlarına lakap takıp alay etme	***1***	13	36	8	15	***37***	3	1	2	4	27	2	2	**150**
	2	6	29	9	***33***	15	4	5	10	1	14	17	7	**150**
	3	9	20	8	6	7	2	***28***	15	7	23	10	15	**150**
TOPLAM		**28**	***85***	**25**	**54**	***59***	**9**	**34**	**27**	**12**	***64***	**29**	**24**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***6,2***	***18, 9***	***5,6***	***12***	***13, 1***	***2***	***7,6***	***6***	***2,7***	***14, 2***	***6,4***	***5,3***	***100***
Yalan söyleme	***1***	10	30	4	***50***	1	1	12	13	1	10	3	15	**150**
	2	5	15	12	26	18	3	***42***	5	1	2	8	13	**150**
	3	8	7	5	20	4	4	***32***	20	2	15	21	12	**150**
TOPLAM		**23**	***52***	**21**	***96***	**23**	**8**	***86***	**38**	**4**	**27**	**32**	**40**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***5,1***	***11, 6***	***4,7***	***21, 3***	***5,1***	***1,8***	***19, 1***	***8,4***	***0,9***	***6***	***7,1***	***8,9***	***100***
Arkadaşlarının çantalarını izinsiz karıştırma	***1***	6	24	7	***42***	13	0	11	6	0	26	5	10	**150**
	2	1	19	1	21	18	0	***43***	13	0	10	13	11	**150**
	3	7	6	***22***	19	16	4	21	8	2	8	19	18	**150**
TOPLAM		**14**	***49***	**30**	***82***	**47**	**4**	***75***	**27**	**2**	**44**	**37**	**39**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***3,1***	***10, 9***	***6,7***	***18, 2***	***10, 4***	***0,9***	***16, 7***	***6***	***0,4***	***9,8***	***8,2***	***8,7***	***100***
Kıskançlık	***1***	13	4	1	***57***	15	11	2	14	1	9	5	18	**150**
	2	5	3	3	***34***	22	11	17	18	0	8	10	19	**150**
	3	7	4	2	8	6	13	18	***30***	1	12	16	33	**150**
TOPLAM		**25**	**11**	**6**	***99***	**43**	**35**	**37**	***62***	**2**	**29**	**31**	***70***	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***5,5***	**2,4**	**1,3**	***22***	**9,6**	**7,8**	**8,2**	***13, 8***	**0,4**	**6,4**	**6,9**	***15, 6***	**100**
GENEL KULLANIM ORANLARI	***1***	42	94	20	***164***	66	15	26	35	6	72	15	45	**600**
	2	17	66	25	***114***	73	18	107	46	2	34	48	50	**600**
	3	31	37	37	53	33	23	***99***	73	12	58	66	78	**600**
TOPLAM		**90**	***197***	**82**	***331***	**172**	**56**	***232***	**154**	**20**	**164**	**129**	**173**	**1800**
YÜZDELİK ORAN	*%*	**5,0**	***10, 9***	**4,6**	***18, 4***	**9,5**	**3,1**	***12, 9***	**8,6**	**1,1**	**9,1**	**7,2**	**9,6**	**100**

Öğretmen görüşlerine göre *öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayandavranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım oranlarına bakıldığında, öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlarından *arkadaşlarına lakap takıp alay etme* davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:37) *özdeşim kurma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:33) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:28) *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Arkadaşlarına lakap takıp alay etme durumu karşısında genel oranlara bakıldığında öğretmenler en çok % 18,9 (N:85) oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %14,2 (N:64) oranla *önlemsel yaklaşım* stratejisini, üçüncü olarak da %13,1 (N:59) oranla *özdeşim kurma* stratejisini kullanmaktadırlar.

Tablo 5'e göre *toplumsal beklentilere uygun olmayanistenmeyen davranışlar* karşısında öğretmenlerin kullandığı diğer baş etme stratejilerinin kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru yalan söyleme davranışı karşısında davranışın nedenini araştırma, aile ile iletişim kurma ve aile ile iletişim kurma; arkadaşlarının çantalarını izinsiz karıştırma davranışı karşısında davranışın nedenini araştırma, aile ile iletişim kurma ve ceza verme; kıskançlık davranışı karşısında davranışın nedenini araştırma, davranışın nedenini araştırma ve model olma şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre *öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayandavranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinin kullanım miktarlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:164) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:114) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:99) *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları karşısında genel oranlara bakıldığında öğretmenler en çok % 18,4 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak %12,9 oranla *aile ile iletişim kurma* stratejisini, üçüncü olarak da %10,9 oranla *sözlü uyarı* stratejisini kullanmaktadırlar.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Tablo-2'de görüldüğü üzere *toplumsal beklentilere uygun olmayan* davranışları kapsamındaöğretmenlerin,(N:7) öğretmenin görüşüyle en çok *arkadaşlarına lakap takıp alay etme* davranışı ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö-43 rumuzlu katılımcı:

"Öğrencilerim sürekli birbirlerine lakap takıyor. Her birinin sınıfta ayrı bir ismi var. Bu isimlerle birbirlerini rahatsız ediyorlar. Sık sık sözlü uyarıda bulunduğumda bu davranışın arttığını gözlemledim. Aile özelliklerini yansıtacak, aile bireylerini küçük düşürecek sıfatlar içeren lakaplar takıldığı da oluyor. Bu durumda aileler ile görüşüyorum" ifadesini kullanmıştır.

Nitel bulgular, *öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayandavranışları* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *ceza verme, görmezden gelme sözlü uyarı,* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların baş etme stratejileri konusunda ortak görüş bildirmedikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan baş etme stratejileri ise *davranışın nedenini araştırma, davranışın nedenini araştırma, aile ile iletişim kurma stratejileri* olmuştur.

Sorumluluklarını Gerektiği Gibi Yapmama İle İlgili Davranışlar

Tablo-6: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sorumluluklarını Gerektiği Gibi Yapmama ile İlgili Davranışlar Karşısında Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
En sık kullanılan (1) *İkinci derece sıklıktaki (2)* *Üçüncü derece sıklıktaki (3)* **Öğrencilerin Sorumluluklarını Gerektiği Gibi Yapmama İle İlgili İstenmeyen Davranışlar**		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	**TOPLAM**
Verilen görevleri yerine getirmeme	***1***	23	26	1	***34***	3	6	8	4	2	17	15	11	**150**
	2	10	***30***	10	21	7	5	21	8	10	1	20	7	**150**
	3	5	17	8	***24***	1	9	16	10	4	12	23	21	**150**
TOPLAM		**38**	***73***	**19**	***79***	**11**	**20**	**45**	**22**	**16**	**30**	***58***	**39**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***8,4***	***16, 2***	***4,2***	***17, 6***	***2,4 4***	***4,4***	***10***	***4,9***	***3,6***	***6,7***	***12, 9***	***8,7***	***100***
Ödevlerini eksik yapma ya da hiç yapmama	***1***	24	***32***	7	24	3	9	11	2	1	19	14	4	**153**
	2	8	23	6	***24***	9	19	19	12	5	3	15	7	**150**
	3	4	16	16	26	1	7	19	7	3	***28***	11	12	**150**
TOPLAM		**36**	***71***	**29**	***74***	**13**	**35**	**49**	**21**	**9**	***50***	**40**	**23**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***8***	***15, 8***	***6,4***	***16, 4***	***2,9***	***7,8***	***10, 9***	***4,7***	***2***	***11, 1***	***8,9***	***5,1***	***100***
Başarısızlık için mazeret ileri sürme	***1***	10	18	8	***38***	15	2	6	4	6	5	22	16	**150**
	2	7	6	3	23	8	7	***33***	11	2	14	30	6	**150**
	3	3	7	12	15	11	9	***30***	3	12	3	17	28	**150**
TOPLAM		**20**	**31**	**23**	***76***	**34**	**18**	***69***	**18**	**20**	**22**	***69***	**50**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***4,4***	***6,9***	***5,1***	***16, 9***	***7,6***	***4***	***15, 3***	***4***	***4,4***	***4,9***	***15, 3***	***11, 1***	***100***
Devamsızlık yapma	***1***	16	***36***	8	22	2	1	35	0	7	17	1	5	**150**
	2	13	19	7	***32***	9	5	27	4	4	4	18	8	**150**
	3	6	5	9	18	0	6	16	17	4	13	***32***	24	**150**
TOPLAM		**35**	***60***	**24**	***72***	**11**	**12**	***78***	**21**	**15**	**34**	**51**	**37**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***7,8***	***13, 3***	***5,3***	***16***	***2,5***	***2,7***	***17, 3***	***4,7***	***3,3***	***7,6***	***11, 3***	***8,2***	***100***
GENEL KULLANIM ORANLARI	***1***	73	112	24	***118***	23	18	60	10	16	58	52	36	**600**
	2	38	78	26	***100***	33	36	***100***	35	21	22	83	28	**600**
	3	18	45	45	83	13	31	81	37	23	56	83	***85***	**600**
TOPLAM		**129**	***235***	**95**	***301***	**69**	**85**	***241***	**82**	**60**	**136**	**218**	**149**	**1800**
YÜZDELİK ORAN	*%*	**7,2**	***13, 1***	**5,3**	***16, 7***	**3,8**	**4,7**	***13, 4***	**4,5**	**3,3**	**7,5**	**12, 1**	**8,3**	**100**

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin *sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım oranlarına bakıldığında, öğrencilerin sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışlarından v*erilen görevleri yerine getirmeme* davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:34) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:30) *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:24) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Verilen görevleri yerine getirmeme durumu karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 17,6 (N:79) oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak %16,2 (N:73) oranla *sözlü uyarı* stratejisini, üçüncü olarak da %12,9 (N:58) oranla *davranış düzenleme* stratejisini kullanmaktadırlar.

Tablo 6'ya göre öğrencilerin *sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili istenmeyen davranışlar* karşısında öğretmenlerin kullandığı diğer baş etme stratejilerinin kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru ödevlerini eksik yapma ya da hiç yapmama davranışı karşısında sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma ve önlemsel yaklaşım; başarısızlık için mazeret ileri sürme davranışı karşısında davranışın nedenini araştırma, aile ile iletişim kurma ve aile ile iletişim kurma; başarısızlık için mazeret ileri sürme davranışı karşısında sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma ve davranış düzenleme şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım miktarlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:118) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:100) *davranışın nedenini araştırma* stratejisi ile *aile ile iletişim kurma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:85) *olumlu iletişim* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 16,7 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak %13,4 oranla *aile ile iletişim kurma* stratejisini, üçüncü olarak da %13,1 oranla *sözlü uyarı* stratejisini kullanmaktadırlar.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Tablo-2'de görüldüğü üzere *toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları* kapsamında öğretmenlerin, (N:22) öğretmenin görüşüyle en çok *ödevlerini eksik ya da hiç yapmama* davranışı ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *ceza verme ve sözlü uyarı* stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *sorumluluk verme* gibi strateji de kullandıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö-19 rumuzlu katılımcı:

"Şikâyetçi olduğum konuların başında öğrencilerimin ödev yapmama ve sorumluluk almamaları geliyor. Çözüm için ailelerle iletişim kurup çocuklarına gereken ilgiyi göstermelerini istiyorum"

ifadesini kullanırken,

Ö-60 rumuzlu katılımcı ise

"Öğrencilerimin birçoğu ödevleri zamanında yapmıyor. Sözlü uyarılarda bulunuyorum yeri gelince ceza da veriyorum" söyleminde bulunmuştur.

Nitel bulgular, *sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *aile ile iletişim kurma, sözlü uyarı, ceza verme,* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların baş etme stratejileri konusunda yalnız *aile ile iletişim kurma*

stratejisi konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer iki baş etme stratejsi ise *davranışın nedenini araştırma* ve *davranışın nedenini araştırma* olmuştur.

Derse İlgi Eksikliği Şeklinde Görülen Davranışlar

Tablo-7: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Derse İlgi Eksikliği Şeklinde Görülen Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
En sık kullanılan (1) İkinci derece sıklıktaki (2) Üçüncü derece sıklıktaki (3)		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	**TOPLAM**
Derse İlgi Eksikliği Şeklinde Görülen İstenmeyen Davranışlar														
Derste uyuma	***1***	29	***37***	4	28	3	4	22	2	4	9	3	5	**150**
	2	7	18	6	***33***	10	3	10	7	16	14	6	20	**150**
	3	10	11	4	10	12	8	***35***	6	13	5	18	18	**150**
TOPLAM		**46**	***66***	**14**	***71***	**25**	**15**	***67***	**15**	**33**	**28**	**27**	**43**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***10, 2***	***14, 7***	***3,1***	***15, 8***	***5,6***	***3,3***	***14, 9***	***3,3***	***7,3***	***6,2***	***6***	***9,6***	***100***
Derslerde ders dışı şeylerle uğraşma	***1***	***45***	33	0	17	0	5	9	0	15	15	11	0	**150**
	2	12	***36***	13	33	5	6	10	4	6	8	15	2	**150**
	3	12	8	14	2	4	9	20	5	21	19	***25***	11	**150**
TOPLAM		***69***	***77***	**27**	***52***	**9**	**20**	**39**	**9**	**42**	**42**	**51**	**13**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***15, 3***	***17, 1***	***6***	***11, 6***	***2***	***4,5***	***8,7***	***2***	***9,3***	***9,3***	***11, 3***	***2,9***	***100***
Sınıfta hayal kurup öğretmene boş boş bakma	***1***	***45***	23	4	15	1	19	5	1	16	16	2	3	**150**
	2	14	***31***	4	23	10	12	11	9	6	6	23	1	**150**
	3	11	8	6	18	3	4	12	2	***27***	16	23	20	**150**
TOPLAM		***70***	***62***	**14**	***56***	**14**	**35**	**28**	**12**	**49**	**38**	**48**	**24**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***15, 6***	***13, 8***	***3,1***	***12, 4***	***3,1***	***7,8***	***6,2***	***2,7***	***10, 9***	***8,4***	***10, 7***	***5,3***	***100***
Çalışmalarda yavaş davranıp zaman kaybetme	***1***	***29***	25	10	11	0	14	0	9	12	20	16	4	**150**
	2	10	***31***	1	23	9	7	2	20	4	13	17	13	**150**
	3	11	10	9	16	4	11	14	5	12	15	***22***	21	**150**
TOPLAM		***50***	***66***	**20**	***50***	**13**	**32**	**16**	**34**	**28**	**48**	***55***	**38**	**450**
YÜZDELİK ORAN	*%*	***11, 1***	***14, 7***	***4,4***	***11, 1***	***2,9***	***7,1***	***3,6***	***7,6***	***6,2***	***10, 7***	***12, 2***	***8,4***	***100***
GENEL KULLANIM ORANLARI	***1***	***148***	118	18	71	4	42	36	12	47	60	32	12	**600**
	2	43	***116***	24	112	34	28	33	40	32	41	61	36	**600**
	3	44	37	33	46	23	32	81	18	73	55	***88***	70	**600**

TOPLAM		***235***	***271***	**75**	***229***	**61**	**102**	**150**	**70**	**152**	**156**	**181**	**118**	**1800**
YÜZDELİK ORAN	**%**	***13,1***	***15,1***	**4,2**	***12,7***	**3,4**	**5,7**	**8,3**	**3,9**	**8,4**	**8,7**	**10,0**	**6,5**	**100**

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin *derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım oranlarına bakıldığında, öğrencilerin derse ilgi eksikliği şeklinde görülendavranışlarından *derste uyuma* davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:37) *sözlü uyarı* stratejisini, (N:35) *aile ile iletişim kurma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:33) *davranışın nedenini araştırma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Derste uyuma durumu karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 15,8 (N:71) oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak %14,9 (N:67) oranla *aile ile iletişim kurma* stratejisini, üçüncü olarak da %14,7 (N:66) oranla *sözlü uyarı* stratejisini kullanmaktadırlar.

Tablo 7'ye göre öğrencilerin *derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları* karşısında öğretmenlerin kullandığı diğer baş etme stratejilerinin kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru derslerde ders dışı şeylerle uğraşma davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, sözlü uyarı ve davranış düzenleme; sınıfta hayal kurup öğretmene boş boş bakma davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, sözlü uyarı ve öğretim temelli düzenleme; çalışmalarda yavaş davranıp zaman kaybetme davranışı karşısında beden dili ve sözsüz iletişim, sözlü uyarı ve davranış düzenleme şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini kullanım miktarlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta (N:148) *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, ikinci derece sıklıkta (N:116) *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta (N:88) *davranış düzenleme* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 15,1 oranla *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak %13,1 oranla *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, üçüncü olarak da %12,7 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini kullanmaktadırlar.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Tablo-2'de görüldüğü üzere derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışlar kapsamındaöğretmenlerin,(N:21) öğretmenin görüşüyleen çok *dikkat dağınıklığı* davranışı ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *dersi etkin işleme* ve *öğretim temelli düzenleme* stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *dersi etkin işleme* ve *sorumluluk verme* gibi stratejiler de kullandıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö-22 rumuzlu katılımcı:

"Genellikle bütün öğrencilerin sorunu dikkat eksikliğidir. Bu konuda elden geldikçe sınıfta hareketli olmayı, görsel işitsel materyal kullanmaya çalışıyorum. Sınıf öğretmeni olduğum için daha çok çocuğa görelik ilkesini kullanmaya çalışıyorum. Özellikle bu yıl ilkokula başlama yaşı bir yaş geriye alındığı için 1.sınıfa başlayan çocuklar için daha çok görsel materyal kullanıyorum" ifadesini kullanmıştır.

Nitel bulgular, *derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışlar* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *öğretim temelli düzenleme, sorumluluk verme sözlü uyarı,* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların *sözlü uyarı* stratejisi konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer baş etme stratejisi ise *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisi olmuştur.

Genel kullanım oranlarına ilişkin kullanım düzeyleri

Tablo-8: Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Baş Etme Stratejilerini Sıklık Derecelerine Göre Genel Kullanımlarının Oranlarının Dağılımı

		İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ												
En sık kullanılan (1) İkinci derece sıklıktaki (2) Üçüncü derece sıklıktaki (3)		Beden Dili Ve Sözsüz İletişim	Sözlü Uyarı	Ceza Verme	Davranışın Nedenini Araştırma	Özdeşim Kurma	Görmezden Gelme	Aile İle İletişim Kurma	Model Olma	Öğretim Temelli Düzenleme	Önlemsel Yaklaşım	Davranış Düzenleme	Olumlu İletişim	TOPLAM
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	***1***	628	726	129	630	174	210	179	93	98	381	162	189	3600
	%	**17,44**	**20,16**	**3,60**	**17,50**	**4,83**	**5,83**	**4,97**	**2,60**	**2,72**	**10,6**	**4,50**	**5,25**	**%100**
	2	294	557	140	599	256	218	342	207	93	248	341	304	3600
	%	**8,16**	**15,47**	**3,90**	**16,65**	**7,11**	**6,05**	**9,50**	**5,75**	**2,60**	**6,90**	**9,47**	**8,44**	%100
	3	186	272	244	366	130	202	497	251	205	366	473	408	3600
	%	**5,16**	**7,55**	**6,77**	**10,15**	**3,60**	**5,60**	**13,80**	**6,97**	**5,70**	**10,2**	**13,1**	**11,4**	%100
TOPLAM		1108	1555	513	1595	560	630	1020	551	396	48	976	901	10800
YÜZDE ORANI %		10,25	14,4	4,75	14,76	5,2	5,8	9,44	5,1	3,7	9,2	9,0	8,4	%100

Öğretmen görüşlerine göre *istenmeyen öğrenci davranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini genel kullanım oranlarına bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta % 20,16 oranla en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci derece sıklıkta % 16,65 oranla en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta % 13,80 oranla en çok *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıkarşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok % 14,76 oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak %14,4 oranla *sözlü uyarı* stratejisini, üçüncü olarak da %10,25 oranla *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini kullanmaktadırlar. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere genel olarak bakıldığında Tablo-2'de görüldüğü üzere istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenler, baş etme stratejilerinden en çok (N: 75) *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak(N: 44) *ceza verme* stratejisini, üçüncü olarak (N: 34) *görmezden gelme* stratejisini kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak, *sınıf kuralı oluşturma, idare ile iletişim, rehberlik servisi ile iletişim, doğru olanı ödüllendirme, yer değişikliği* ve *dersi etkin işleme* baş etme stratejilerini de kullandıkları görülmektedir.

Nitel bulgular, *istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullanılan baş etme stratejileri* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *sözlü uyarı*, *ceza verme*, *görmezden gelme* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum nicel bulgular ile

karşılaştırıldığında katılımcıların *sözlü uyarı* stratejisi konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer baş etme stratejileri ise *davranışın nedenini araştırma ve aile ile iletişim kurma* stratejileri olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada nitel bulgular, *istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullanılan baş etme stratejileri* kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çoktan en aza doğru *sözlü uyarı, ceza verme, görmezden gelme* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum genel olarak değerlendirilen nicel bulgular ile karşılaştırıldığında katılımcıların *sözlü uyarı* stratejisi konusunda ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Nicel bulgularda en sık kullanılan diğer baş etme stratejileri ise *davranışın nedenini araştırma ve aile ile iletişim kurma* stratejileri olmuştur. Araştırma bulguları istenmeyen öğrenci davranışları kapsamında tema tema değerlendirildiğinde nitel ve nicel bulgular konusunda katılımcıların ortak görüş bildirdikleri baş etme stratejileri ise, *dersin akışını engelleyen davranışlar* kapsamında *sözlü uyarı* stratejisi; *kişi ve kişilere zarar verici davranışlar* kapsamında *sözlü uyarı* ve *aile ile iletişim kurma* stratejileri; *öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayandavranışları* kapsamında ortak görüş bildirmedikleri; *sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları* kapsamında *aile ile iletişim kurma* stratejisi; *derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışlar* kapsamında *sözlü uyarı* stratejisi olduğu saptanmıştır. Gerek genel değerlendirme de gerekse tema tema değerlendirmede *sözlü uyarı* stratejisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ise nitel verilerin nicel verileri kısmen desteklediği ya da açıkladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin dersin akışını engelleyen davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *davranış düzenleme* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin dersin akışını engelleyen davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında ise öğretmenler en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Nitel verilere bakıldığında ise dersin akışını engelleyen davranışlar kapsamında öğretmenlerin en çok *kendi aralarında* konuşma davranışı ile karşılaştıkları ve bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *ceza verme*, ikinci olarak da *sözlü uyarı* stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *sınıf kuralı oluşturma*, *yer değişikliği yapma* ve *sorumluluk verme* gibi stratejiler de kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda Kılıç (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları dersin akışını engelleyen istenmeyen davranışlar karşısında en çok kullandıkları baş etme yollarını "birebir konuşma, sözlü uyarma, kuralları hatırlatma, ailesiyle görüşme, ben dili kullanma" şeklinde sıralamıştır. Korkmaz (2007) ise yaptığı çalışmada en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının; "arkadaşını şikayet etme, dersin akışını bozma ve izinsiz konuşma" olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla başvurdukları yöntemler ise kısa vadeli iyileştirici müdahalelerdir.

Öğrencilerin kişi ve kişilere zarar verici davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kişi ve kişilere zarar verici davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak oranla *davranışın nedenini araştırma* stratejisinistratejisini kullanmaktadırlar. Nitel verilere bakıldığında ise kişi ve kişilere zarar verici davranışları kapsamında en çok *arkadaşlarını rahatsız etme davranışı* ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *yer değişikliği yapma*, *sorumluluk verme* ve *doğru davranışı*

ödüllendirme gibi stratejiler de kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda Özen (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarını arasında *"izin almadan ve yüksek sesle konuşmak, kavga etmek, dikkat çekmeye çalışmak ve küfürlü konuşma" nın* yer aldığını ve öğretmenlerin en çok başvurdukları başa çıkma stratejilerinin "*sözlü uyarı, göz teması kurma ve sınıf kuralları oluşturma"* olduğunu bildirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişi ve kişilere zarar verici davranışlar karşısında aileleri de sürece katarak daha kalıcı çözümler bulmaya çalıştıkları görülmektedir.

Öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok yine *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Nitel verilere bakıldığında ise toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları kapsamında en çok *arkadaşlarına lakap takıp alay etme* davranışı ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda Türnüklü ve Yıldız (2002) ilköğretim birinci kademede çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve baş etme stratejilerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en sık rahatsızlık duyduğu istenmeyen davranışlar "*arkadaşlarına küfür etme, fiziksel saldırıda bulunma, hırsızlık, yalan söyleme, okul araç ve gereçlerine zarar verme"*dir. Öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerini ise, *"göz kontağı kurma, öğrenciyle konuşmak, sınıf kurallarını hatırlatmak, derse teşvik etmek"* olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisi ile *aile ile iletişim kurma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *olumlu iletişim* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullanmaktadırlar. Nitel verilere bakıldığında ise toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları kapsamında en çok *ödevlerini eksik ya da hiç yapmama* davranışı ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *ceza verme ve sözlü uyarı* stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *sorumluluk verme* gibi strateji de kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda Beşdok (2007), öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok kullandıkları yöntemlerin, "*davranışı görmezden gelme, doğru davranışı ve olumlu sonucu belirtme, okul yönetimi ile görüşme, aile ile görüşme, rehberlik servisi ile görüşme, fiziksel ceza verme"* olduğunu bildirmiştir.

Öğrencilerin derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok *sözlü uyarı* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *davranış düzenleme* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak *beden dili ve sözsüz iletişim* stratejisini kullanmaktadırlar. Nitel verilere bakıldığında ise derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları kapsamında en çok *dikkat dağınıklığı* davranışı ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu istenmeyen davranış karşısında ise en çok *dersi etkin işleme* ve *öğretim temelli düzenleme* stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak *dersi etkin işleme* ve *sorumluluk*

*verme*gibi stratejiler de kullandıkları görülmüştür. Bu kapsamda Elban (2008), yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademede öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının "*dersi dinlememek, derse hazırlıksız gelmek ve kavga etmek*" olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerinin ise; "*dersi öğrencinin dikkatini çekici şekilde işlemek, öğrenciyle birebir ilgilenmek, olumlu davranışlarda öğrenciyi ödüllendirmek, okul – aile ve öğretmenin işbirliği içerisinde olması*" olduğunu saptamıştır. Ayrıca Elban (2008) öğretmenlerin, öğrencinin dikkat eksikliği şeklinde görülen davranışları karşısında derse karşı ilgiyi arttırıcı, öğrenci katılımını sağlayan ve öğrenciyi devamlı aktif kılan stratejiler kullanması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin *istenmeyen öğrenci davranışları* karşısında öğretmenlerin baş etme stratejilerini sıklık derecelerine göre genel kullanım oranlarına bakıldığında, öğretmenler baş etme stratejilerinden birinci derece sıklıkta en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci derece sıklıkta en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini ve üçüncü derece sıklıkta en çok *aile ile iletişim kurma* stratejisini kullandıkları görülmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıkarşısında *genel oranlara* bakıldığında öğretmenler en çok *davranışın nedenini araştırma* stratejisini, ikinci olarak *sözlü uyarı* stratejisini kullandıkları görülmüştür. Tolunay (2008) öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışları "*söz almadan konuşma, gürültü yapma, derse ilgisiz kalma ödev yapmama, lakap takma, kaba ve küfürlü konuşma"* şeklinde tespit etmiştir. Bu duruma karşı öğretmenlerin en fazla "*sözlü uyarma, öğrenciyle bireysel görüşme, kuralları hatırlatma ve sorumluluk verme"* stratejilerine başvurduklarını tespit etmiştir. Nitel verilere genel olarak bakıldığında ise öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları karşısında baş etme stratejilerinden en çok *sözlü uyarı* stratejisini, ikinci olarak *ceza verme* stratejisini kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak, *sınıf kuralı oluşturma, idare ile iletişim, rehberlik servisi ile iletişim, doğru olanı ödüllendirme, yer değişikliği* ve *dersi etkin işleme* gibi baş etme stratejileri de kullandıkları görülmektedir.

Çalışmanın alt boyutlarında elde edilen nitel ve nicel veriler birkaç farlılık dışında büyük ölçüde birbirini desteklemektedir. Farklılıklar içerisinde en göze çarpanı ise nicel sonuçlarda ceza verme stratejisi ön planda değilken nitel verilerde ceza verme stratejisinin ön plana çıkması olmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir;

(i) Öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında kısa vadeli sözel uyarılar yerine uzun vadede davranışın nedenini araştırma yoluna gitmelidir.

*(ii)*Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının düzeltilmesi noktasında aile, okul ve rehberlik servisinin eşgüdüm içerisinde çalışmasını sağlamalıdır.

(iii) Öğretmen sınıfta "sen dili" yerine "ben dili" kullanmalı.

(iv) Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi istenmeyen davranışlara yol açabilir, öğrencilerin ilgisi ve dikkati azalabilir. Bu yüzden öğretmenler derslere ön hazırlık yaparak katılmalıdır.

(v) İstenmeyen davranışla baş etmede ceza en son kullanılacak yöntem olmalıdır.

KAYNAKÇA

ALPTEKİN, A., ASLAN, Ş., DÜNDAR, U. ve SARAÇ, N. (2011).*Öğretmenlerin beden eğitimi dersinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler.* 7.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Van.

ARABACI, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 316,* 21-27.

ATAMAN, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.1*(3),251-263.

BALCI, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

BARTH, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership, 59*(8),6-11.

BAŞAR, H. (1999). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BOSWORTH, K. (2000). Protective schools: linking drug abuse prevention with student success. a guide for educators, policy makers and families. *Arizona Univ., Tucson. Coll. of Education*, ERIC, ED 445310, p.135

BEŞDOK, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CELEP, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÇELİK, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

CRESWELL, J.W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

DANAOĞLU, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

DİRANNA, K., & S. LOUCKS H. (2001). Designing program for teacher leadsers:the case of the california science implementatıon network. *Mathematics, and Environmental Education*, ERIC, ED 465590, 25p.

ELBAN, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ERDOĞAN, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÜLEÇ, S. ve ALKIŞ, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 247-266.

HABERMAN, M. (1994). Gentle teaching in a violent society. *Educational Horizon,72*(3), 131-35.

HOMANA, G., & BARBER, C. (2006). Assessing school citizenship education climate: implications for the social studies. *Circle Working Paper, (48),* 16p.

KILIÇ, Ö.Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Doktora Tezi,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KOCABEY, A. (2008). 2005 *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

KORKMAZ, M. (2007).*İlköğretim ve ortaöğretim basamağında beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların önlenmesinde kullanılan önlem ve teknikler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KORKMAZ, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. (Ed.:Zeki Kaya), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem.

LEE, K. (2006).Online learning in primary schools: designing for school culture change.*Educational Media International, 43*(2), 91–106.

LİTTLE, J. W. (1982). Norm of collegiality and experimentation: workplace conditions of school succes**.** *American Educational Research Journal,19* (3), 325-340.

MİLES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

NEYİŞCİ-KARAKAŞ, B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istemeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

ÖZER, G. **(**2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşler***.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

ÖZTÜRK, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. (Ed., Emin Karip), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

PALA, A, (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13, 171-179.

SADIK, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SARITAŞ, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 167-187.

SARITAŞ, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed., Leyla Küçükahmet *). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, 47-90. Ankara: Nobel.

SARPKAYA R. (2010). *Sınıf yönetimi.* İhtiyaç Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı yayıncılık.

SEZGİN, F. ve DURAN, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 147-168.

ŞAHİN, O. (2005).*İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları*

çözüm stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

TERZİ, A.R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi,* (155-156), 15-16.

TOLUNAY, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri***.**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

TÜRNÜKLÜ, A. ve YILDIZ, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 284,* 22-27.

WİLLİAMS, R. A., & CLOUSE, R. W. (1991). Humor as a management technique: its impact on school culture and climate**.** *N/A*,ERIC, ED337866, 48p.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 603-621, ANKARA-TURKEY

YENİ (12 YILLIK) EĞİTİM SİSTEMİ, KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE DÜNYADAKİ UYGULAMALARDAN BAZILARININ İNCELENMESİ*

*Mustafa DURMUŞÇELEBİ***
*Abdulkadir BİLGİLİ****

ÖZET

6287 sayılı kanun, kamuoyunda bilinen adıyla 12 Yıllık Zorunlu Kademeli Eğitim Sistemi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yeni sistemin uygulaya konulmasından bir öğretim yılı geçmesine rağmen tartışmalar devam etmektedir. Kanun, eğitim sisteminde yapılan köklü bir değişikliktir. Yapılacak değişikliklerin bilimsel veriler ışığında gerçeklemesi durumunda, kalkınmış bir toplum yaratmaya temel olacak insan gücünün donanımlı olmasında etkili olacağı beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda ele almak ve dünyadaki uygulamalarla karşılaştırarak sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir.

Sistem, çok iyi bilinmeden, hakkında tartışmalar yapılmış, ancak ayrıntılı bir araştırmanın yapılmadığı da alan taraması sonucunda tespit edilmiştir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada 458 katılımcıya, yeni eğitim Sistemi'nin ve uygulamada karşılaşılan sorunların neler olduğu sorulmuştur. Söz konusu sorunlar alt yapı, uygulama ve eğitim öğretim sınıflamalarına ayrılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Karşılaşılan sorunlar:

1. *Sistem ile İlgili Sorunlar*
   a) Yeterli bilgilendirilmenin yapılmaması
   b) Aynı binada farklı okulların olmasından kaynaklanan yönetim sorunları
   c) Norm kadro fazlalığı
   d) Belirsizlikten dolayı öğretmen ve veli desteğinin alınamaması
   e) Eğitim bölgesi ve okul değişikliği problemleri
2. *Altyapı Sorunları:*

---

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

** Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mcelebi@erciyes.edu.tr
*** Öğretmen-MEB

a) Aynı sınıfta farklı yaş gruplarının olması, alt yapının buna uygun donatılmaması

b) Sınıf yetersizliği

3. *Eğitim-Öğretim Sorunları:*
   a) Alt yapıyla eğitim- öğretim çalışmalarının uyumsuzluğu
   b) Programın uygulanışı sırasında karşılaşılan güçlükler
   c) Giriş-çıkış saatlerine bağlı sorunlar
   d) Seçmeli derslerin fazlalığı
   e) Materyallerle ilgili sıkıntılar.

Pilot uygulamalar yapılıp dönüt alınmadan uygulamaya konulan yeni eğitim sisteminin ilk yılında tam bir karmaşaya neden olduğu söylenebilir. Zira ne yönetici, ne uygulayıcı, ne öğrenci ne de veli, sistemi yeterince tanımamaktadır. Bu duruma alt yapının uygun olmayışı eklenince sistemin başarılı olmadığı söylenebilir. Karşılaşılan bu durumda sistemin sorunları belirlenerek çözülmeli, üniversitelerle iş birliği yapılarak programlara bilimsel bir yapı kazandırılmalı ve uygulayıcılar hizmet içi eğitim kurslarıyla, üniversitelerde yapılabilecek seminerlerle yetiştirilmelidir. Yanlış uygulamalardan kaynaklanan ve var olan öğretmen açığı giderilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kesintisiz eğitim, eğitim sistemi, zorunlu eğitim, temel eğitim, kademeli ilköğretim.

THE NEW (12 YEAR) EDUCATION SYSTEM, ENCOUNTERED PROBLEMS AND ITS APPLICATIONS IN THE WORLD

ABSTRACT

The law 6287 which is known as 12 year continuous education has begun to implement by 2012-2013 education term. Despite the implementation of new system has begun for one year the debates about the system are going on. The law is a radical change about the education system. If the changes happened in a scientific way it is expected that it will be efficient to create improved and developed society by providing high qualified human resource power.

The goal of this research is to determine and handle the problems of the system accordance with the opinions of the teachers and directors and find solutions for the problems by benchmarking with the other education systems in the world.

The debates have been made by the related groups but it is understood during the survey that nobody made a detailed research. Within this survey it is asked to 458 participants the problems which they face during the implementation of system. The problems are separated and defined as infrastructure, implementation and education classes.

The outputs of the research can be summarized as below.

A. Problems related with the system.

1. The people were not informed at all about the system.

2. Administration problems at the buildings.

3. Excess staffing of teacher.

4. Teachers and parents haven't supported the system.

5. The problems which the education region and school changes caused.

B. Physical Infrastructure Problems.

1. The students at different ages at the same class.

2. The classes are not enough.

C. Education Problems.

1. Discordance between infrastructure and education activities.

2. The difficulties which were faced during the implementations.

3. The problems of different school times.

4. Many optional lessons.

5. Lack of education materials and problems about the context of the books

Because of without doing pilot implementation and adequate research it can be claimed that the new system caused enough problems in the first year. Because either the directors, teachers or students, parents don't know the system well.In addition because of inadequate infrastructure, it can be said that the new system has failed.The problems should be determined and solved immediately with the cooperation of Universities, the programs should have scientific structure, the operators of the system should be trained.Teacher staffing should be reorganized according the needs of the program.

Key Words: Continuous Education, Education System, Compulsory Education, Primary Education, Gradual Primary Education.

I- Giriş

Eğitim bir toplumda bilimsel, ekonomik ve sosyal kalkınmanın temel taşlarından biri ve hatta en önemlisidir. Özellikle temel eğitim, bireyi yaşama hazırlayan, bireyin toplumla uyumunu sağlayan, gelecekle birey arasında bir köprü görevi yapan en önemli unsurlar arasındadır. Temel eğitim, her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine, düzgülerine (felsefelerine) uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitimdir (Adem, 2001). Ancak iyi bir temel eğitim sayesinde birey, yaşamına anlam katar, mutlu ve huzurlu olabilir, geleceğin insan tipine göre yetişmiş olabilir.

Bilişimde yakalanan baş döndürücü hız ve yeni gelişmeler, sanal dünyada oluşturulan ağlar sayesinde, insanlık, gerçekleşmekte olan olay ve olguları anında öğrenme düzeyine sıçradığı ve toplumlar arasındaki mesafelerin, ulaşılan teknolojik düzeyle birlikte adeta kaldırıldığı söylenebilir. İlgi alanımız olan eğitim sisteminin, gerçekleşen değişim etkisinden kendini soyutlamasının

mümkün olmadığını söylemek yerinde olacaktır. Eğitim sisteminde değişim gereksiniminin belli amaçlar dâhilinde gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Değişimler ışığında eğitimin amacı ve idealinin özü nedir? Eğitim sisteminde belirlenen hedeflerin geçerlilik süresi ne kadardır? Eğitimde amaçlar kalıcı mı yoksa dünyadaki değişimlere göre yeniden değişmeli midir?

Yukarıda sıralanan sorular eğitimbilimcilerin yıllardır üzerinde tartıştıkları konulardır. Bir toplumda değişime en fazla direnen alan o toplumun kültürel birikimidir. Bu yüzdendir ki, eğitimle ilgili her türlü değişim geçerli geçersiz eleştirilere maruz kalmaktadır. Ayrıca unutulmamalıdır ki, eğitim sistemiyle kısa aralıklarla düzenlemeler, değişiklikler yapmak istikrarı bozacak, yetiştirilmek istenen insan tipi ve niteliğinde karmaşalara neden olacaktır. Eğitim sistemleri ve programlar çağın gereksinimlerine ve mevcut programlardan elde edilen ürünün niteliğine göregeliştirilmeli veya yeniden düzenlenmelidir.

Problem

Türkiye'de eğitim sistemi üzerindeki köklü değişiklikler genellikle radikal siyasal olayların olduğu dönemlere denk gelmektedir. Siyasi otorite kendi insan tipini yetiştirmek amacıyla öncelikle eğitim sistemi üzerinde değişiklik yapmayı gerekli görmüştür. 1980 sonrası programlar, 1997 (28 Şubat) dönemi sisteme ilişkin gelişmeler ve 2002'den sonraki yapılanmalar buna örnek olarak gösterilebilir. Hâlbuki ülkelerin eğitim sistemlerinin dünyadaki sosyal, ekonomik, bilimsel ve toplumsal değişimlere göre düzenlenmesi, eğitim programların çağın gereksinimlerine cevap verecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Her dönemde sistemin ve programların çağdaş normlara uygun olarak hazırlandığı ve değiştirildiği iddia edilmesine karşılık, her dönemde yine haklı eleştirileri görmek mümkündür.

Türkiye'de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. 4306 sayılı yasa ile özetle ilköğretim okulları sekiz yıllık olmuş, ilk ve ortaokul birleşerek ilköğretim okulu olmuştur. Yasanın çıkmasıyla birlikte başlayan en etkili eleştiriyi dönemin Milli Eğitim Bakanı (Uluğbay) şu şekilde ifade etmiştir: "*Sekiz Yıllık Zorunlu ve Kesintisiz İlköğretim"in 28 Şubat 1997 Millî Güvenlik Kurulu'nun Kararları ile dayatıldığı birçok kişi tarafından söylene ve yazıla geldi. Böylece, bu eğitimin ön hazırlığı olmayan aniden zorla dayatılmış ideolojik bir uygulama olduğu görüşü toplumda hâkim kılınmak istendi. Açıkçası bu yaklaşım geniş ölçüde başarılı da oldu."* Bu eleştiriye paralel olarak, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemine geçiş dönemindeki mevcut Milli Eğitim Bakanı ise, 4306 sayılı kanunla gelen değişiklerle ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir: "*8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim; bireyleri özgürleştirmeyen, tercih ve hedef değiştirmeye fırsat vermeyen, seçme hakkı tanımayan, farklılıklara imkân vermeyen ve farklı seçenekler sunmayan yapısı ile çağdaş dünya eğitim sistemlerinden ayrışıyordu. Ayrıca zorunlu eğitimin 8 yılda tamamlanması, gelişmiş ülkelerle aramızda ciddi bir eğitim açığı oluşturuyordu"* (MEB, 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler , 2012).

Ancak geçen yaklaşık 15 yıl sürede ortaya çıkan gelişmeler mevcut eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymuş olmalı ki, 11 Nisan 2012 tarihinde TBMM tarafından 6287 sayılı kanun onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ö. Dinçer, kanunu ve değişikliğin gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir (Dinçer, 2012): Bu değişikliklerle birlikte halen uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Dünyada sadece İrlanda'da 8 yıllık eğitimin olduğunu, Türkiye'deki eğitim süresinin azlığını, okullaşma oranının dünyanın gelişmiş ülkelerine göre düşük olduğunu, eğitimin kademelere bölündüğünü ve daha demokratik bir sistem gereğini vurgulayarak 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçiş gerekçelerini sıralamıştır:

1. Toplumsal ve ekonomik yaşamın ve yönetimin daha karmaşık hale gelmesi nedeniyle, her bir bireyin hayatını sürdürmesi ve topluma katkı sağlayabilmesi için gerekli asgari bilgi ve beceri düzeyinin yükselmesi,
2. Toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlerinin hızının ve niteliğinin değişmesi sonunda hayat boyu öğrenme ihtiyacının artması nedeniyle, bireylerin tüm bu değişikliklere uyum sağlaması için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri düzeyinin yükselmesi,
3. Her bireyin yapacağı iş ve meslekten bağımsız olarak, tüm iş ve meslekler için ihtiyaç duyulan "ortak beceriler" ile "temel bilimler" düzeyinin yükselmesi.

Özellikle ikinci kademe, yani ortaokullar, öğrencilerin daha özgür ve karar değiştirme hakkına sahip olmalarına fırsat vermektedir. Eğitim süresinin önemi kadar, öğrencilerin sistem içindeki programlarda ne şekilde ve hangi tercih değişikliği yapabilecekleri de en az o kadar önemlidir (MEB, 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler , 2012).

Söz konusu gerekçelere bakıldığında, bir eğitim sisteminin özü ve temel amaçlarından biri olan ideal insana ait kazandırılması gereken tutum ve davranışları içeren genel amaçların yetersiz olduğu anlatılmak istenmektedir. Oysa kanun tasarısı öncesi ve sonrası geçerli olan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının, 1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin Temel amaçları (MEB, Milli Eğitim Bakanlığı) incelendiğinde aynı olduğu görülmektedir. Bu kanunla birlikte, "*Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak"* konusu vurgulanmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrası temel amaçlarda değişiklik olmaması nedeniyle öne sürülen gerekçelerin, mevzuat, dayanılan temel felsefe ve uygulama açısından farklılıkları tespit edilememiştir. Yeni sistemle getirilen değişiklik bu bağlamda sadece öğretim yaklaşımlarında olmuştur, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak sürecin düzenlenmesi üzerinde durulmuştur.

Uygulamaya konan yeni kanunla (6287) birlikte getirilen yenilikler ya da değişiklikler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (MEB, Milli Eğitim Bakanlığı):

1. Tüm okul türleri bağımsız olabileceği gibi, ortaokullar, ilkokullarla ya da liselerle birlikte oluşturulmasına da fırsat verilmektedir.
2. Ortaokullar, üst öğretim programlarının bütününe yönelik olarak fazla sayıda seçeneği barındırıp, lise öğrenim sürecinde yer alan programların tercih edilmesine fırsat verecek esneklikte tasarlanacaktır.
3. Ortaokullarda, ikinci dört yıllık kademede Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil gibi temel dersler dışında seçimlik dersler ile lise eğitimi için alt yapı oluşturulacaktır. Eğer öğrenci gelecekte imam hatip lisesinde okumak istiyorsa bu program için gerekli seçmeli dersleri alabilecek ya da sosyal bilimler programına, fen bilimleri programına, güzel sanatlar ve spor programına veya mesleki ve teknik eğitim programına devam etmeyi istiyorsa yine seçmeli derslerden bu programlar için oluşturulan dersleri seçme hakkına sahip olacaktır.

4. Değişen ve gelişen dünya ülkelerindeki okula başlama yaşları dikkate alınarak yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6-13 olarak değiştirilmiş ve 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş çocuklarımızın ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir. Dünyadaki 197 ülkeden 126'sında ilkokula başlama yaşının 6 olduğu dikkate alındığında, bu düzenleme ile bir yandan dünya ülkelerinin çoğunluğuyla paralellik sağlanırken öte yandan teknolojinin çok hızlı gelişmesine bağlı olarak gerileyen fiziksel güç ve enerji yerine, erken eğitilerek bilgi ile donatılmış, sosyal gelişimini tamamlamış, farkındalık oluşturmuş, daha enerjik ve daha genç dimağları ülkemizin sosyo-ekonomik gelişmesinde bir an önce devreye sokarak, ülkemizi ve insanımızı layık olduğu düzeye taşımak amaçlanmıştır.

Bu gelişmeler konusunda yapılan eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

1. Okulların ayrıştırılması konusunda ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalınacaktır, çünkü okul binaları bu ayrıştırmaya uygun değildir. Binaların ortak kullanımı durumunda da, öğrencilerin farklı fiziksel gelişim sürecinde olmalarından dolayı yine oluşacak durumlar öğrencilere uygun olmayacaktır.
2. Üst programlara yönelik yeni seçeneklerin olması, öğretmen sayısı ve fiziki alt yapı uygun olmadığı için uygulamada bir sorun olarak karşımıza çıkacak, ilgi alanlarına yönelik öğretmen açığı ortaya çıkabilecektir. Sonuç olarak öğretmenler kendi alanları dışında derslere girmek durumunda kalabilecektir. İmam Hatip ortaokullarının dışında bu düzeyde önceki sistemde var olmayan bir değişiklik de bulunmamaktadır.
3. Bakanlıktan öğretime başlama yaşı konusunda yukarıdaki gerekçeler sıralanırken AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) tarafından konuyla ilgili özetle aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

> Çocukların 5 yaşında (60-72 ay) ilköğretime başlaması pedagojik açıdan sakıncalıdır. Çocuklar gelişimsel olarak ilköğretime hazır olduklarında okula başlamalıdırlar. İlköğretime hazırlık önemli bir kavramdır. Bunun için çocuklar okula başlamadan önce en az bir yıl okulöncesi eğitim almalıdırlar. 5 yaşındaki çocukların büyük bir oranı henüz ilköğretime hazır ya da okuma-yazma becerilerini edinebilecek durumda değillerdir. Ayrıca ülkemizde bu yaş grubundaki çocuklardan çok azı okul öncesi eğitim almış durumdadır. Anaokuluna ya da anasınıfına gitmeden ilköğretime başlayacak çocuklar ise risk altında bulunmaktadır… Çocukların sayısal becerilerinin, rakamları tanıma, yön kavrama, sıralama, eşleme, hikâyeyi anlama ve kurgusuna göre sıralama becerilerinin kendi yaşlarına uygun bir eğitimle desteklenmesi önemlidir. Tüm bunlar çocuğun ilköğretime başladığında okula ve uygulanacak müfredata uyumunu, çabuk öğrenme becerisini ve akademik başarısını sağlayacaktır. Gerekli becerileri edinerek okula hazır başlayan çocuklar okul ortamındaki beklentileri daha kolay karşılayacaklardır. İlköğretim yıllarında okumayı ve yazmayı öğrenmek ve matematiksel işlemleri yapabilmek için gerekli sözel ve sayısal becerilerin çocuklara kazandırılması ancak okul öncesi eğitimle gerçekleşir. Ayrıca, çocukların giyinme - soyunma, tuvalet, temizlik, yemek gibi öz bakım becerilerinin gelişmesi için de bu dönemde destek verilmektedir. Beş yaşında çocuklar, henüz somut işlemler dönemine geçmedikleri için 1'inci sınıfta onlardan beklenen okuma-yazma, basit sayısal değerlendirme ve işlemleri yapabilme gibi temel becerileri kazanabilecek bilişsel düzeyde değillerdir. Müfredatı değiştirmek çözüm gibi düşünülse de bunu yapmak ilköğretimin 1'inci sınıfına ait olmayan okul öncesi eğitim becerilerini 1. sınıfa taşıma ve 1. sınıfta etkinlikle kazandırabildiğimiz becerileri ise bir yıl erteleme durumunu ortaya çıkaracaktır. Ayrıca, içerik açısından model 1+3+4+4 haline zorunlu ilköğretime başlama yaşının 1 yıl erkene alınması ve bunun sonucu

olarak okulöncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılması çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin bilimsel verilere uygun değildir. Bu yaş çocuklarının çoğu öz bakım gereksinimlerini bile kendi kendilerine karşılayabilecek, temel eğitime hazır olmalarını sağlayan fiziksel ve zihinsel gelişimi gösterecek düzeyde olmayabilir. Daha önce denenmiş ve sakıncaları nedeniyle vazgeçilmiş olan bu yaklaşımın yeniden gündeme getirilmesi uygun değildir. Okul öncesi eğitime verilen önem ve sağlanan gelişmeler göz ardı edilmeyerek okul öncesi eğitim (60-72 ay) zorunlu temel eğitim kapsamında ele alınmalı, ancak 72. ayını tamamlamış çocuklar ilköğretime başlamalıdır. Böyle bir sistem, bilimsel açıdan sakıncalı ve anlaşılmaz bir bölünmeyi de oluşturacaktır (Akman ve diğ., 2012).

Görüldüğü gibi, eğitimle ilgili düzenlemeler, genellikle siyasi radikal değişimlerin arkasında gelmekte ve bu yüzden de çağdaş düzenlemeler yapılsa dahi olumsuz eleştiriler bitmemektedir. Oysa bir sistemde bilimsel temellere dayanmayan değişimlerin yapılması olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Bazen bu olumsuzluklar bir neslin kaybolmasına dahi neden olabilmektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler mutlaka çağın, alanın ve bireyin gereksinimlerine uygun olarak yapılmalıdır. Bu çalışmanın, kısa süre önce uygulamaya konulan yeni eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğuna dikkatin çekilmesi, olası olumsuz yanlarının değiştirilmesine aracı olması ve alanda çalışanlar için katkı sağlayıcı bilgiler içermesi açısından yararlı olacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konan yeni eğitim sisteminin ve karşılaşılan sorunların neler olduğunu öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda ele almak ve dünyadaki uygulamalarla karşılaştırarak sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın Konusu

Araştırma konusu**,** 12 Yıllık Kademeli Eğitim Sistemi ile ilgili sistem, fiziki altyapı ve eğitim öğretim alanlarında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve sorunlara çözüm önerileri getirmektir.

Araştırmanın Önemi

Yeni eğitim, çok iyi bilinmeden, hakkında tartışmalar yapılmış, ancak ayrıntılı bir araştırmanın yapılmadığı da alan taraması sonucunda tespit edilmiştir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada 458 katılımcıya ulaşılarak, 2012-2013 öğretim yılında başlayan yeni eğitim sistemi ve uygulamada karşılaşılan sorunların neler olduğu sorulmuştur. Söz konusu sorunlar altyapı, uygulama ve eğitim öğretim sınıflamalarına ayrılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

II. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ve alanyazındaki verilere dayalı olarak, Türkiye'de uygulamaya konan 6287 sayılı kanun kapsamında temel eğitimdeki değişiklikler (12 yıllık zorunlu kademeli temel eğitim) betimlenmeye çalışılmıştır. Sorunlar; fiziki alt yapı, uygulama ve eğitim öğretim bağlamında ele alınmıştır. Mevcut durumu değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışma betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin 14 ilinde (İstanbul, Ankara, Kayseri, Gaziantep, Eskişehir, Kocaeli, Sivas, Erzurum, Şanlıurfa, Yozgat, Nevşehir, Kahramanmaraş, Kırşehir ve Konya) görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmen ve

yöneticilerin büyük bir bölümü (% 80) devlet okullarında çalışmaktadır. Ağırlıklı olarak devlet okullarının örnekleme dâhil edilmesinin nedeni, Türkiye'deki okulların büyük bir çoğunluğunun devlet okulu olması ve mevcut şartlarda durumun ne olduğunu görmekten kaynaklanmaktadır. Ayrıca mevcut sorunların hangi okul tipinde daha çok görüldüğünü ortaya çıkarmak da sonuçta çözüm için önemli sayılabilir. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 458 katılımcı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Söz konusu katılımcıların 20'si özel okulda, 438 kişi de devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Cinsiyet				Katılımcılar									
Kadın		Erkek		Anasınıfı Öğretmeni		Sınıf Öğretmeni		Alan Öğretmeni		Yönetici		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
188	41,05	270	58,95	78	17,03	208	45,41	48	10,48	124	27,07	458	100

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verileri konuyla ilgili alanyazından ve 458 katılımcının görüşlerinin alındığı anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını oluşturmak için öncelikle altyapı, uygulama ve eğitim öğretim başlıkları altında açık uçlu sorular düzenlenmiş ve (1-8. sınıflarda derse giren sınıf ve Türkçe dalında) 23 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bilgiler yine aynı başlık altında sınıflandırılarak anket maddesi haline dönüştürülmüştür. Uzman görüşüne sunulan anketin 7 maddesi elenmiş ve ankete son hali verilmiştir. 50 adet soru şeklinde katılımcılara sunulan anket iki bölümden oluşmaktadır; kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölüm ve problem durumu ile ilgili sorulardan oluşan ikinci bölüm.

Alanyazından toplanan veriler ilgili bölümlerde ele alınmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin çözümlemesinde frekans, yüzde ve ortalama gibi istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır.

III- BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 12 yıllık zorunlu temel eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ve bazı dünya ülkelerindeki eğitim sistemlerinin bir karşılaştırılması yer almaktadır.

12 Yıllık Temel Eğitim Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

A. Eğitim – Öğretimin Yürütülmesi Açısından Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların yeni sistemin uygulanışı ile ilgili sorun olarak gördükleri durumlar belirtilmiştir. Katılımcılar yaklaşık 50 maddelik bir sorun bildirmişler, ancak burada sadece katılımcıların toplamda % 10'undan fazlasının sorun olarak gördüğü maddelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim - Öğretimin Uygulanmasıyla İlgili Karşılaşılan Sorunlar

SORUNLAR	Yönetici		Öğretmen	
	f	%	f	%
1. Okulöncesi, 6 ve 7 yaş grubu öğrencilerin birlikte olması	46	37,10	190	56,89
2. Okul saatlerinin değişmesi	68	54,84	154	46,11
3. Aynı programın farklı yaş grubuna uygulanması	42	33,87	132	39,52
4. Öğretmenlerin kadro fazlalığından dolayı alan değişikliği	54	43,55	68	20,36
5. MEB tarafından gönderilen "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları" kitabındaki etkinliklerin fiziki olarak uygulama olanağının olmaması	24	19,35	90	26,95
6. Uygulamadaki karmaşa ile birlikte ortaya çıkan tartışmalar sonucunda çocukta okul fobisinin oluşması	16	12,90	80	23,95
7. Sistemle ilgili işleyişi yeterince bilememek	40	32,26	54	16,17
8. Seçmeli derslerin sayısının çok fazla olması	26	20,97	16	04,79

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin en çok sorun olarak gördükleri durum, farklı hazırbulunuşluk düzeyinde olabilecek öğrencilerin birlikte olmasıdır. Öğretmenler, çizgi, yazma ve okuma çalışmalarına başlayacakken, bakanlığın önerileri doğrultusunda; boyama ve çizme, kesme ve yapıştırma, müzikli oyunlar ve şarkılar, şiir dinleme, kitap okuma saatleri düzenlenmesi vb. etkinliklerle başlamanın okulöncesi ve 7 yaş grubundaki öğrencileri sıktığını, yeni başlayan öğrenciyi de başarısızlık duygusuna yönelttiğini belirtmişlerdir.

Tablodaki 3. madde de bu bağlamda ele alınabilir. Öğretmenler farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının, özellikle öğretim açısından güçlükler oluşturduğunu, örneğin, kalem tutma, oturma düzeni, 5-6. saatten sonra yorgun düşmeleri, sınıfta fiziksel kazaların oluşması, sınıf kuralları vb. gibi sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Yaşı küçük olan çocukların diğerlerine göre sosyal ve devinişsel becerileri daha geride (ince kas gelişiminin yeterli düzeyde olmaması, sağlık bilgi ve becerisinin yeterli düzeyde olmaması vb.) olmasından dolayı okulda sık sık sorunlarla karşılaşıldığı katılımcıların gözlemleri arasında yer almaktadır.

Yeni uygulamayla birlikte aralarında bir yaş farkı bulunabilen çocuklar birlikte aynı sınıfta ders yapmaya başlamışlardır. Özellikle bu dönemlerde çocukların gelişiminde ayların hatta haftaların önemli yeri olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla heterojen bir yaş dağılımı arz eden bir sınıfta aynı programın uygulanması beraberinde öğrencilerin öğrenme yeterlilikleri, öğretmenlerin öğretme yeterlilikleri üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı, okul yönetimi açısından yeterli fiziki olanaklarının olmaması yüzünden sıkıntılar yaşanabileceği kabul edilmelidir. Yaşanan bu olumsuzlukların yönetici ve öğretmenlerin güdülerini de (motivasyonlarını da) olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Toplamda katılımcıların hemen hemen yarısının (% 48,47: 222 kişi), okul saatlerinin değişmesinin, özellikle sabah gelen öğrencileri sıkıntıya sokmakta, servise zorlamakta, maddi imkânı yetersiz olanlar için sıkıntı oluşturması şeklinde düşüncelerini belirtmiş olması bu uygulamanın eğitim öğretimi olumsuz etkileyeceğini göstermektedir. Özellikle hem ilkokul hem de ortaokulu bünyesinde barındıran ilköğretim kurumlarında beşinci sınıflardaki ders saati sayısındaki gerçekleştirilen artış neticesinde, öncelikle 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin yoruldukları, öğleden sonraki grubun derse geç başlamasına ve geç bırakmasına, dolayısıyla da öğleden sonraki öğrencilerin yorgunluk ve okul isteği eksikliğine neden olduğu gözlenmiştir. Okul saatlerinde değişikliğe gidilmesi zorunluluğu kış mevsimindeki saat uygulamalarına bağlı olarak servis zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durum maddi imkân yetersizliği olan aileler açısından bir sorun olabilir.

Kanun değişikliği yapıldıktan sonra özellikle ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf okutan öğretmenlerin büyük bir kısmı, açılan sınırlı sayıda birinci sınıf olması nedeniyle kadro fazlası

durumuna düşmüşlerdir. Norm kadroda ortaya çıkan bu fazlalık görev yeri değişikliği ve branş değişikliği (Sınıf öğretmenlerinin yan alan branşına atanması) yapmak suretiyle çözülmeye çalışıldı. Söz konusu bu durum yöneticileri öğretmen sıkıntısı ile karşı karşıya bırakmış, öğretmenler için de önemli bir stres kaynağı olmuştur. Seçmeli derslerin fazlalığından dolayı bu dersleri yürütecek öğretmenlerde sıkıntı yaşanmış, beşinci sınıfı okutacak sınıf öğretmenleri de boşa çıkmış ve fazlalığa neden olmuştur. Bazı okullarda birinci sınıf şubelerinin sayısının arttırılması yoluyla sorun şimdilik çözülmüş gibi görünse de gerçek anlamda dört yıl ötelendiği söylenebilir.

Özellikle öğretmenler, "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları" kitabındaki etkinliklerin fiziki olarak uygulama olanağının olmadığını, etkinlik sürelerinin fazla olmasından dolayı, bir yandan programın yetiştirilemeyeceğini, diğer taraftan bazı öğrenciler için süre çok fazla gelirken bazıları için yetişmediğini belirtmişlerdir. Eğitim ve öğretim çalışmalarının, öğretmen, öğrenci, veli, yöntem ve teknikler, materyal, fiziki ortam gibi bileşenlerinin olduğu ve bu bileşenlerin etkililik ve etkenlik ilkeleri doğrultusunda organize edildiği takdirde amaçları gerçekleştirmenin mümkün olacağı düşünülmektedir. Hazırlanan programların bu bileşenler gerçeğine uygun, rasyonel ve bilimsel olarak hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Tüm bu etkinlikler uygulama öncesi uzun soluklu bir zaman dilimi içerisinde hazırlanarak pilot uygulamalarla sınanarak gözden geçirilmeli ve gerekiyorsa geliştirilmesi veya değiştirilmesi faydalı olabilir.

12 Yıllık Zorunlu Kademeli Temel Eğitim sistemi henüz kamuoyunda yeterince tartışılmadan, alt yapı çalışmaları bitmeden, yeterli hizmet içi eğitimler verilmeden uygulamaya konduğundan dolayı öğretmen ve yöneticilerin dörtte biri, yaşanan bu karmaşadan dolayı çocuklarda okul fobisinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Çünkü sistemin ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını ne uygulayıcılar, ne veliler ne de öğrenciler bilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 12 Mart 2012 Tarihinde 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler kitapçığını (Ankara, 2012) yayınlamıştır. Uygulama sonrası yapılan bu çalışmaların hazırlık çalışmaları aşamasında paylaşılması daha anlamlı olacaktı. 93 sorunun yer aldığı söz konusu çalışma yeni sistemin paydaşları tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermesi açısından önemlidir. Tanıtım seminerleri 2012-2013 öğretim yılı başında interaktif bir şekilde yapılmasına rağmen çalışanlar tarafından tatminkâr olmadığı belirtilmiştir.

Fiziki Altyapı ile ilgili Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde yeni uygulamayla birlikte ortaya çıkan fiziki altyapı ve donanıma ilişkin sorunlar yer almaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası (%52,83: 242 kişi), okulların fiziki imkânlarının öğrenci yaşlarına uygun donatılmamasının fiziki alt yapı ile ilgili karşılaşılan bir sorun olarak belirtmişlerdir. Fiziksel alt yapı, eğitim faaliyetlerinin bileşenlerinden biridir. Kurumlar açısından istenilen en yüksek verimin elde edilmesi açısından fiziksel ortam ve alt yapının önemli olduğu bilinmektedir. Eğitim alanında okul donanımlarının ve fiziki alt yapısının öğrencilerin gelişim ve olgunlaşma düzeyine göre tanzim edilmesi gerekmektedir.

Öğrenci tuvalet ve lavaboları, sıralar, yazı tahtası, spor salonları, kullanılan renkler gibi alt yapıya ait donanımlar öğrencilere uygun hale getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan katılımcıların yarıdan fazlası, beş yaşını dolduran çocukların okula alınmasıyla birlikte fiziki imkân (derslik, sıra, laboratuvar vb.) yetersizliğini belirtmişlerdir. Birinci sınıfa kaydedilen öğrenci sayısında meydana gelen artış neticesinden sınıf ihtiyacı ortaya çıkmış okulun farklı amaçlar için planlanan bölümleri söz konusu ihtiyacı karşılamak için sınıf uygunluğuna bakılmaksızın sınıflara dönüştürülmüştür. İki okul binasının aynı avluda olduğu okullarda, kayıtların fazla olmasından dolayı şube sayısı artırılmış, öğretmenler odası bile sınıf yapılmıştır. Bu

okullarda öğrenci sayısı oldukça artmış ve bu durum da öğrencilerin eğitim kalitesinin düşmesine neden olmuştur. Ayrıca serbest kullanılan alanların sınıfa dönüştürülmesi sonucu da değişik sosyal etkinlikler için kullanılan sınıfların azalmasından dolayı okullarda etkinlik türü de azalmıştır. Söz konusu durumun öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkiyebileceği düşünülebilir.

% 34.06 oranında 25 yönetici ve 53 öğretmen; İlk ve ortaokulların birlikte olmasının (bazı durumlarda lise bile aynı bahçede olabiliyor) okulda istenmeyen sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Heterojen bir yaş dağılımın mevcut olduğu bir veya daha fazla okulun aynı bahçeyi ortak olarak kullanması istenmeyen kazaların meydana gelmesine ve oyun alanı kullanımı açısından, yaşça daha küçük olan öğrencilerin mağdur olmasına neden olmaktadır. Sonuçta bu durumun da küçük yaştaki öğrenciler açısında özgüven kaybına ve cesaretsizliğe neden olabileceği söylenebilir.

Uygulamanın çok hızlı gelmesinden dolayı, ikili eğitim yapan okullarda idarecilerin saat 06.00 ile 18.00 arası okulda bulunmaları gerektiğini, bunun da bu idarecilerin yorgunluktan, çaresizlikten ve her iki okulun idaresiyle uğraşmak durumunda olmalarından dolayı iş görme isteklerinin düştüğünü belirten katılımcı oranı yaklaşık % 15.

% 11.79 oranında 19 yönetici ve 8 öğretmen; okulların ayrıştırılmasından dolayı E-Okul, norm kadro ve TEFBİS sistemlerinde ayrıştırmalar oldukça güç ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan olan bu durumun halen çözüme kavuşturulmadığı düşünülmektedir.

B. Dünyada Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemleri ve Türkiye Karşılaştırması

Bir programın başarısı ancak ürününün niteliğiyle ölçülebilir. Yurt içinde ve yurt dışında öğrencilerin başarı durumlarını ölçebilmek amacıyla çeşitli değerlendirme etkinlikleri (Pisa, Timss, Pirls vb.) yürütülmektedir. Uluslararası sınavlar arasında en fazla ülkenin katıldığı ve en eski uygulamalardan biri, OECD tarafından uygulanmakta olan PISA'dır. 2000'den bu yana her üç yılda bir uygulanan PISA'ya Türkiye, 2003'ten bu yana katılmaktadır. Ancak Türkiye söz konusu sınavlardan başarılı sonuçlar alamamıştır (MEB E. A., 2010). Bu bölümde bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile PİSA sınavlarında bazı başarılı ülkelerin eğitim sistemlerindeki (temel eğitim süresi, zorunlu ya da isteğe bağlı oluşu, vb.) değişkenler yer almaktadır.

Tablo 3. Ekonomik veya Eğitim Düzeyi Yüksek Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemleri

Ülke	Okulöncesi			İlköğretim			Ortaöğretim		
	Tipi	Süre	B. Yaşı	Tipi	Süre	B. Yaşı	Tipi	Süre	B. Yaşı
Almanya	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	4+6	7	İst. Bağlı	3	16
Danimarka	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	7+3	7	İst. Bağlı	3	16
Finlandiya	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	6+4	7	İst. Bağlı	3	16
Fransa	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	5+4	6	Zorunlu	1	15
Hollanda	Okulöncesi kurum yok.			Zorunlu	4+4	5	Zorunlu	4	14
İngiltere	İst. Bağlı	4	2	Zorunlu	3+4	5	İst. Bağlı	5	14
Singapur	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	4+2	6	Zorunlu	4-5	13
Kore	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	6+3	6	İst. Bağlı	3	15
Çin	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	6+3	7	İst. Bağlı	3	16
Rusya	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	9	6-7	Zorunlu	5	16
Japonya	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	6+3	6	İst. Bağlı	3	16
Amerika	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	6	6	İst. Bağlı	5	16
Türkiye	İst. Bağlı	3	3	Zorunlu	4+4	6	Zorunlu	4	16

Kaynak: (Balcı, 2009; Gülcan, 2010; Ada, S.; Baysal, Z. N.; Ed., 2009)

2003-2009 arasında Uluslararası değerlendirme sınavlarında özellikle Finlandiya, Çin, Kore, Japonya, Singapur gibi ülkeler en başarılı ülkeler arasında yer almaktadır (Özenç & Aslanhan, 2010). Tablo incelendiğinde bu ülkelerin eğitim sistemlerinin hepsinde de en az 9-10 yıl (6-15 yaş arası) zorunlu temel eğitim devam etmektedir. Ayrıca bu ülkelerin çoğunda da kademeli eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu ülkeler içerisinde sadece Amerika'da okul yapısı eyaletlere göre değişkenlik göstermektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde başarıyı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkenlerin yanı sıra, toplumun kültürü, kalkınmışlık düzeyi, ortak dillerin kullanılması, coğrafya ve iklim şartları gibi unsurlar eğitim sürecinde başarıyı etkileyebilirler. Bu yüzden bir ülkede başarılı olan bir sistem ya da program başka bir ülkede aynı başarıyı göstermeyebilir. Sistemler ve programların ülke şartlarına ve gereksinimlerine uygun olarak seçilip uygulanması, büyük oranda başarıyı getirebilir. Ülkenin coğrafi konumu, iklim şartları, ulaşım olanakları düşünüldüğünde, okula başlama yaşının Türkiye için erken olduğu söylenebilir.

> Dünyada 209 ülke arasında sadece 31 ülkede çocuklar 5 yaşında okula başlamaktadır. Geri kalan 178 ülkede ise çocuklar okula 6 ya da 7 yaşında gitmektedir. Bu ülkeler arasında Avrupa'dan sadece İngiltere ve İrlanda bulunmaktadır. İlköğretime başlama yaşı 5 olan gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde 3-4 yaş çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma oranları %80'in üzerindedir. Çocukların erken yaşlarda okula başladığı ülkelerde örneğin İngiltere'de programlar, sınıf ortamları ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemler çocuğun zorlanmadan 1-2 yıl içerisinde okuma yazmayı öğrenmesine fırsat verecek şekilde önceden düzenlenmiş ve öğretmenler buna uygun olarak eğitim almışlardır. Bireysel eğitim ön plandadır. Çocuğun öğrenirken herhangi bir örselenmeye uğramasını önlemek için gerekli hazırlıklar yapılmış ve esnek yaklaşımlar benimsenmiştir. Okula başlama ölçütlerine bakıldığında ise, ülkelerin nüfus yapısına, ekonomik durumuna, iklim ve coğrafi koşullarına, çocuğa verilen değere, çocuğun özelliklerine göre değiştiği görülmektedir (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" ile ilgili Görüş ve Öneriler, Prof. Dr. Berrin Akman Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. Sevda Bekman Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve diğerleri).

Eğitim – öğretim sürecinde başarıyı etkileyen en önemli unsurların başında da programlar gelmektedir. Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise programları 2005-2006 öğretim yılıyla birlikte kademeli olarak uygulamaya konmuştur. 12 yıllık temel eğitim ile birlikte programlar da değişmek durumundadır. Önceki programların dönütleri alınmadan (henüz ayrıntılı çalışılmadan, pilot uygulamalar yapılmadan) hazırlanan programların uygulamaya konulmasının bilimsel açıdan sakıncalı olduğu söylenebilir.

C. 12 Yıllık Temel Eğitim Sistemine İlişkin Üniversite Görüşleri

Bir ülkedeki eğitim sistemi ve bunun uygulanmasını içeren model değişiklikleri, ancak daha önceki sistem ve uygulamalar bilimsel değerlendirmelerle ele alınıp gelişim ve değişimin zorunlu olduğu saptanırsa, gerekli olabilir. Böyle bir bilimsel değerlendirmeye dayanmayan değişiklikler, insan gücü açısından olduğu kadar ekonomik açıdan da savurganlığa neden olur.

Önerilen 4+4+4 modelinin ilk kademesi olan 4 yıllık eğitim kavramı hiçbir bilimsel temele dayanmamaktadır. Bilimsel araştırmalara göre çağ nüfusu bilişsel gelişim açısından ayrıştırıldığında, 7-11 yaş somut işlemler, 12 yaş üstü ise soyut işlemler dönemleri olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasındayken ilköğretimin ikinci kademesine geçmesi, bilimsel veriler ve bulgulara ters düşmektedir. Ayrıca,

çocukların soyut işlemler dönemine girmeden bir öğretim kademesini tamamladığı hiçbir gelişmiş ülke bulunmamaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2012). Okula başlama yaşı ile ilgili uzman görüşleri alınarak, yaşa göre sınıf ve program uyumu sağlamak, bilimsel ve öğrenci başarısı açısından daha uygun olacaktır.

Önerideki ikinci 4 yılın mesleki ve teknik yönlendirmeyi içermesi, bilimsel açıdan kabul edilir bir seçenek değildir. On yaşındaki bir çocuğun ilgi, yeti, bilgi ve becerileri, kalıcı bir hale gelmemiştir. Bilimsel veriler, bu alanlardaki değişmezliğin ergenlik dönemi sonunda bile oluşmadığını açıkça göstermiştir. On yaşındaki çocukları ömür boyu çalışacakları alanlara yöneltmek, bilimsel açıdan olası değildir. Bilimsel veriler ilgi, bilgi, yeti ve becerilerin 15 yaşlarında bile kararlılık göstermediğini ve kaygan bir zeminde olduğunu saptamıştır. Bu nedenle 9-10 yaş gibi bir gelişim döneminde, çocukları bu tür seçimleri yapmaya zorlamak, hiç bir bilimsel veri ve sonuçla bağdaşmamaktadır.

Ülkemizde kız çocuklarının okula devamının sağlanamadığı ve çocuklardan iş gücü olarak yararlanıldığı gerçeği halen bir sorun olarak önümüzde durmaktadır. Kanun teklifi, 8 yıllık temel eğitimi fiilen 4 yıla indirerek kız çocuklarının, yoksul çocukların, köy çocuklarının ve engelli çocukların üst öğrenime devam etme olanaklarını ortadan kaldırmaktadır.

Mesleki yöneltmenin erkene alınması sakıncalıdır. Erken mesleki yönlendirme çocukların temel eğitim ile hedeflenen "bütünsel gelişimini" engelleyicidir. Çocukların yetenek, ilgi, özellik ve değerlerini tanıyarak yaşam hedefleri ve beklentilerinin belirgin ve tutarlı hale gelmesi ancak ergenlik döneminin sonunda gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle erken tercih sakıncalıdır. Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmaların bulguları, ergenlik ve gençlik dönemlerinin giderek daha ileri yaşlara kaydığı yönündedir. Son yıllarda "gecikmiş ergenlik", "uzatılan gençlik" gibi kavramlar ile işaret edilen bu durum, kariyere yönelik belirleyici meslek seçimi ve tercihlerin 17-18 yaşlarına kaydırılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca iş yaşamı artık tek bir alanda "uzmanlaşmayı" değil, transfer edilebilir becerileri ve genel yeterlikleri talep etmektedir (Boğaziçi Üniversitesi, 2012).

Önerilen yeni sistem mevcut öğretmen yetiştirme koşullarına uygun değildir. Mevcut öğretmen yetiştirme sistemi içinde okul öncesi dönem, 1-5. sınıflar, 6-8. sınıflar, 9-12. sınıfların öğretmenleri farklı bölümlerde ve farklı pedagojik ilkelerle yetiştirilmektedir. Kanun teklifinin getireceği sistemde, öğretmenler lisans düzeyinde aldıkları eğitimin hedeflediği yaş grubundan farklı bir grubun eğitimini üstlenmek zorunda kalacaklardır. Her yaş kümesinin özellikleri farklı pedagojik ilkeleri gerektirmektedir. İlk dört sınıfın öğretmeninin hem okul öncesi hem sınıf öğretmeni olarak görev yapması sakıncalıdır (Ankara Üniversitesi, 2012).

2012-2013 Eğitim ve öğretim yılının sonunda sistemle ilgili menfi ve müspet yaklaşımlar ve tartışmalar hala devam etmektedir. Hazırlık aşamasından uygulama aşamasına kadar katılımcılar tarafından belirtilen problemler çözülmesi gereken sorunlar olarak ilgililerin dikkatine sunulmuştur. Yönetim sürecinde planlamalar yapılır, faaliyetlere uygun iş gerekleri hazırlanarak insan kaynakları temin edilir, çalışanlara yönelik yöneltme çalışmaları yapılır, faaliyetler gerçekleştirilir ve denetimler yapılarak amaçlara ulaşılma durumu ortaya konur. Elde edilen duruma göre gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılır. Uygulama sonuçları ile ilgili ne merkezi ne de taşrada değerlendirmeye yönelik öğretmen, idareci ve aileleri kapsayan bir çalışma yapılmamıştır. Bakanlığın yeni sistemi uygulama aşamasında yapmış olduğu 98 soru-cevap çalışmasına benzer bir anket çalışması yapılarak yeni sistem akademik düzeyde de gerekli değerlendirmeler yapılarak gözden geçirilebilir.

Eğitim sistemimizde yapılacak değişikliklerin bilimsel veriler ışığında gerçekleşmesi, farklılıklar açısından büyük kaynak, enerji ve birikimi içinde barındıran toplumumuzun insan

gücünü donanımlı hale getirmemizde etkin olacaktır. Eğitim Fakültesi'nde çalışan bilim insanları olarak bu konudaki duyarlılığımızı, dayandığı bilimsel temeller ışığında iletiyor, bu olguyu gerçekleştirme gücüne toplum olarak sahip olduğumuzu düşünüyoruz (Boğaziçi Üniversitesi, 2012).

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin 12 yıllık temel eğitim sistemine ilişkin görüşleri ile alanyazından elde edilen görüşler birlikte ele alınarak ortak sonuçlar olarak verilmiş ve sorunlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

A. Eğitim - Öğretimin Uygulanmasıyla İlgili Sonuçlar ve Öneriler

Sistemin uygulamaya çok ani konulmasından dolayı bir karmaşa ortamı oluştuğu ve okul yöneticileri de dâhil olmak üzere konuyla ilgili muhatapların yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

Okul sistemleri ve programları sabahtan akşama değiştirilmesi uygun olan değişimler olmadığı tüm bilimsel çevrelerce yıllarca ifade edilmiştir.

Başaran (1998), bir okulun birbirinden soyutlanamayan, birbirine bağımlı görünen; büyüme ve gelişme, yaşama ve sürdürme, etkileme ve ihtiyaçları karşılama olmak üzere üç esas amacı olduğunu ifade etmektedir. Bu üç temel amaç analiz edilerek ayrıntılı amaçlar, değişim ve gelişim için gerekli olan hedefler saptanabilir. Hedeflere göre yapılması istenilen değişikliğin ve yeniliğin planlı olması gerekir (Taymaz, 2011).

Eğitim programı, tarihi, felsefi, psikolojik, sosyal temellere dayanır. Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde John Dewey'in yaptığı çalışmalar ve hazırladığı raporun etkili olduğu söylenebilir. Dewey'in raporuna göre de, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarında pragmatik felsefenin eğitime yansıması olan kısmen ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin izlerini taşımakta ise de, uygulamada bilgi aktarmaya dayalı, öğretmen merkezli geleneksel eğitimin egemen olduğu söylenebilir.

Program geliştirme çalışmalarında eğitim programlarının, toplumun tarihsel, sosyal özelliklerini göz ardı etmeden, eğitimin yerel ve evrensel boyutlarını birlikte düşünerek içinde yaşanılan çağ ve dünyadaki gelişmelerle uyumlu bir özelliğe kavuşturulması gerekir. Program hazırlama ve geliştirme, bir kez olup biten bir etkinlik değil, sürekli devam eden bir süreçtir (Şişman, 2013).

Türk Eğitim sistemindeki aksaklıkların birçoğunun, köklü bir ihtiyaç analizi yapılmadan, alt yapı çalışmaları bitirilmeden ve bilimsel verilere dayalı olmayan, üniversite görüşlerinden uzak değişimleri içerdiğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Oysa Program geliştirme, her şeyden önce çeşitli tekniklere dayalı bir ihtiyaç analizini gerektirir. Buna göre birey ve toplumun beklenti ve ihtiyaçları belirlenerek programlar da bu doğrultuda hazırlanmalıdır (Şişman, 2013).

Değişim yönetimi aşağıdaki aşamalarda yapılan çalışmalarla gerçekleştirilir (Erdoğan, 1991):

1. Değişimi zorlayan iç ve dış etkenlerin belirlenmesi,
2. Değişiklik tanısının konması ve amaçların saptanması,
3. Değişim amaçlarına ulaştıracak programın hazırlanması,
4. Değişim için gerekli ortam hazırlanarak programın uygulanması,

5. Değişim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve dönüt sağlanması.

Bushell'e göre (1971) yenilemenin gerektirdiği yeterlikler de çok önemlidir. Gerekli yeterlik kazandırılmamış bir kadro ile strateji uygulaması beklenilen sonucu vermez. Başarılı bir değişiklik stratejisi için üç sayıltı önemlidir. Birincisi; okul sisteminde sorunları etkili olarak çözümleme yolları aranmalıdır. İkincisi; dershane seviyesinde gelişmeyi başarılı kılmak üzere diğer alt sistemler arasında etkili bir değişim sağlanmalıdır. Tüm yenilikler sınıftaki öğretim ve öğrenimi daha etkili hale getirmeye yönelik olmalıdır. Üçüncüsü; başarılı değişim stratejisi uzun dönemli ve sürekli etkinlikleri gerektirir. Uzun dönem içindeki kısa süreli uygulamaların olumlu sonuçları ilgililere ve özellikle öğrencilere gösterilmelidir (Taymaz, 2011)

Okullar, diğer kurumlarda olduğu gibi zamanla eksik ve hatalı yönlerini tamamlayarak, gelişimini sürekli olarak sürdürmek zorundadır. Bu süreç bilinçli bir şekilde sürdürüldüğü takdirde okulun çağdaşlaşma olasılıkları artar (Garih, 2001).

Özellikle gelişim döneminde çocuklar birbirinden farklılık göstermekte, bu süreçte yılların, ayların hatta haftaların önemli olduğu bilim insanlarınca ifade edilmektedir. Bu gerçeği destekler nitelikte araştırmada katılımcılar, farklı yaş gruplarının aynı sınıfı, okulu paylaşmalarından kaynaklanan gelişim sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bakanlığın bundan sonraki ilk eğitim-öğretim dönemine kadar konunun üzerinde durması, aynı bölge içerisinde okulları belki de öğrenci özelliklerine göre ayırması yerinde olacaktır; aynı bölge içerisindeki bir ilkokula 5,5-6,5 yaş grubunu, diğer okula 6,5-7 yaş grubunu alması sorunu kısmi olarak çözebilir. Ancak bu konuda kesinlikle MEB-Üniversite işbirliği bir zorunluluk gibi görülmektedir.

Uygulayıcıların yeni sistemle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı, öğretmenlerin programın uygulanmasıyla ilgili sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının konuyu gerek görsel iletişim araçları aracılığıyla gerekse ***yeterli süreli*** hizmet içi eğitimlerle konunun muhataplarını bilgilendirmesinin, bundan sonraki hem sistematik sorunların çözümü hem de öğretim sürecinin veriminin yükseltilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılacak her yenilik girişimi bireylerin durumlarında değişiklik meydana getirecektir. Bazı birey ve gruplar yararlanacak, bu nedenle değişmeyi savunacak ve sahip çıkacaktır. Buna karşın bazı birey ve gruplar zarar görecek ve bunlarda engellemeye çalışacak, değişmeyi reddedeceklerdir. Yeniliğin gerektirdiği uygulama için, olumsuz tavırları takınacak bireylerin önleyici yollar aranıp bulunulduktan sonra girişimde bulunulması önerilir. Okulda değişiklik yapılırken aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır:

1. Yeniliğin amaç ve politikası saptanmalı, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmelidir.
2. Yenilik için alternatifleri olan plan ve programlar ilgililerin görüşleri alınarak hazırlanmalıdır.
3. Kurum personeline ve ilgililere yenilik benimsetilmeli ve bu konuda isteklendirilmelidir.
4. Yenilik için gerekli kaynaklar, ortam ve destekler zamanında sağlanmalıdır.
5. Personelin yenilikle ilgili uygulamalardaki görev, yetki ve sorumlulukları saptanmalıdır.
6. Yenilik girişimlerinde personelde aranılacak yeterlikler belirlenmeli kazandırılması için yetiştirilmelidir.
7. Görevli personelin yenilik sonucu statü ve kazanç kaybı olmamasına özen gösterilmelidir.
8. Katılanların yenilikle birlikte ilgilerinin artırılması ve verimin yükseltilmesi için önlemler alınmalıdır.
9. Uygulamaya geçilmeden önce karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yolları belirlenmelidir.
10. Yenilikle ilgili tüm taraflar için neden ve nasıl sorularının cevapları önceden hazırlanmalıdır.

11. Yenilik uygulamaları için sistemin çalışmaları durdurulmadan uygun zaman ve ortamlarda sisteme girişler yapılmalıdır.
12. Yenilik plan ve program uygulamaları sürekli olarak izlenmeli, değerlendirilmeli ve dönüt sağlanmalıdır (Taymaz, 2011).

Öğretmenler açısından norm kadro fazlalığı sorunu çalışanlar açısından önemli bir sorundur. Stres kaynağı olan bu sorunun çözümü noktasında düşük mevcutlu sınıfların oluşturulması yoluyla şube sayısı arttırılarak norm kadro fazlası öğretmenler bu sınıflara dağıtılarak mağduriyetleri giderilebilir. Taymaz' a göre örgütsel yapıda ve sistemde değişiklik yapılırken, görevli personelin yenilik sonucu statü ve kazanç kaybı olmamasına özen gösterilmelidir (Taymaz, 2011).

Öğretmenlerin büyük bir kısmı programa uygun olarak hazırlanan etkinlik kitaplarının uygulanmasında sıkıntıların olduğunu ifade etmişlerdir. Bakanlığın ilgili birimi programları tekrar gözden geçirerek, sıkı bir çalışmayla programlara uygun materyallerin hazırlanmasını sağlaması, sorunun çözümü açısından önemli görülmektedir.

12 Yıllık Zorunlu Temel Eğitim uygulamasıyla ilgili MEB tarafından problem taraması yapılması, illerden, ilçelerden, kasaba ve köylerden dönüt alınması ve bu doğrultuda gerek sistemle ilgili ve gerekse programla ilgili düzenlemelerin yapılması uygulamanın birçok eksiğini giderilebilmesi açısından önemlidir.

B. Fiziki Altyapı ile İlgili Sonuçlar ve Öneriler

Farklı yaş gruplarının aynı binalarda olmasından, aynı sınıflarda ders yapmasından kaynaklanan fiziki sorunlar ortaya çıkmıştır. Çocukların özellikle gelişim düzeylerinin farklı olması söz konusu fiziki sorunların önemini artırmıştır. Bu sistemin uygulanması olmazsa olmaz bir şart olarak görüldüyse, en azından kademeli olarak yeni sisteme geçiş, sorunları bir ölçüde azaltmış olabilirdi. Ancak bu aşamadan sonra çok hızlı bir şekilde bina ve sınıf donanımı ile ilgili sorunların giderilmesinde yarar vardır.

Okul binalarının yetersiz olduğu çok kısa sürede de bina sorununu çözülemeyeceği yerlerde en azından okul içinde gerekli düzenlemelerin yapılması, çocuklarda okul fobisi oluşturacak kadar olumsuz durumların iyileştirilmesi açısından önemlidir.

Okula giriş-çıkış saatlerinin ikili eğitim yapan okullarda bir standarda bağlanması, karmaşayı önlemesi açısından önemlidir. Bazı sınıflarda fazla ders yapılması gereğinden kaynaklanan bu sorunun asıl kaynağı programlar gibi görülmektedir. Fazla ders yapmayı gerektiren konuların, diğer dersler içerisine yayılabilme olasılığı program uzmanlarıyla görüşülerek, konu geçici olarak çözümlenebilir.

C. Dünyada Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemlerine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Türkiye dünya ülkeleriyle karşılaştırılırken, ülkelerin ekonomide veya eğitimde gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Eğitimde uluslararası değerlendirme sınavlarında Türkiye alt sıralarda yer almıştır. 2003'te programa dâhil olmuş olan 40 ülke içerisinde değerlendirildiğinde Türkiye'nin fen bilimleri ve matematik alanlarında sıralamasının 35'ten 33'e yükseldiği görülmektedir (MEB E. A., 2010; Özenç & Aslanhan, 2010).

Söz konusu sınavlarda başarılı olan ülkelerle ekonomik olarak gelişmiş bazı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde; zorunlu temel eğitimin 6-16 yaşları arasında ve kademeli olduğu görülmektedir. Ancak okula başlama yaşı bazı ülke ve eyaletlerde 6-7 arasında değişmektedir. Hollanda dışında bu sınavlarda başarılı olan ülkelerin hiçbirisinde kademe 4. yıldan

başlamamaktadır, diğer bir ifadeyle, yönlendirme daha ileri yaşlarda olmaktadır. Türkiye'de yönlendirme ve kademe konusunda üniversitelerin görüşleri de alınarak bir uygulamaya gidilmesi, çocukların gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi, kendi ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmesi açısından önemli gibi görülmektedir.

D. 12 Yıllık Temel Eğitim Sistemine İlişkin Üniversite Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Genel olarak üç üniversiteden öğretim üyelerinin ortaklaşa hazırladıkları raporlarda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yeni sistem olan 12 yıllık kademeli eğitimin ilk kademesi olan 4 yıllık birinci dilim çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan bilim dışı bir dayanağa göre ayrılmıştır. Örneğin, dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasındayken ilköğretimin ikinci kademesine geçmesi, bilimsel veriler ve bulgulara ters düşmektedir.
2. Yine aynı şekilde ilk dört yıldan sonra yönlendirmenin yapılabilmesi bilimselliğe aykırıdır. 9-10 yaş gibi bir gelişim döneminde, çocukları bu tür seçimleri yapmaya zorlamak, hiç bir bilimsel veri ve sonuçla bağdaşmamaktadır.
3. Ülkenin yapısı gereği ilk kademenin dört yılda bitmesinin kız çocuklarının erkenden okuldan ayrılması anlamına gelebileceği vurgulanmıştır, bunun da temel eğitim ile hedeflenen "bütünsel gelişim" ilkesini engelleyici olduğu ifade edilmiştir.
4. Yeni kademe biçiminin mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ile paralellik göstermediği, dolayısıyla da sistemin-programın uygulayıcılarının zor durumda kalacağı ve akademik olarak istenmedik başarısızlıklara neden olabileceği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak yukarıdaki gibi özetlenebilecek üniversitelerin görüşlerinin hepsinde de bilimselliğe vurgu yapılmış ve ülke gerçeklerine göre hareket edilmesi vurgulanmıştır. Yeni programların uygulanmasında, üniversitelerin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yaparak yola devam etmek, ülke geleceğinin emanet edileceği çocukların nitelikli yetiştirilebilmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada araştırma konusuna ait bulgular, yorumlar ve öneriler eğitim sistemi ile ilgili mikro alanlara dönük yaklaşım ve çözüm önerileridir. Mikro düzeydeki çeşitli sorunlara neden olan asıl sorunun, makro düzeydeki Bonapartist merkeziyetçi yapıdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yeni uygulamanın, merkeziyetçi yönetim anlayışının sahip olduğu sınırlılıklar nedeni ile yerel düzeydeki sistemle ilgili problemleri algılamada ve çözmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Anglo-Sakson modeli bir sistem yapılanmasının yerelde birçok sorunun zamanında algılanıp çözülmesi noktasında etkili olabileceği veya merkezi yapılanmaya dayalı sistem içerisinde etkin bir yetki göçerimi ile mikro düzeydeki sorunların daha etkin bir şekilde çözüme kavuşturulabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ADA, S.; BAYSAL, Z. N.; Ed. (2009). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış.* Ankara: Pegem Akademi.

ADEM, M. (2001). *Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği.* Ankara.

AKMAN, B., BERKMAN, S., GÜNEYSU, S., GÜRKAN, T., M. GÜVEN, N., HAKTANIR, G., et al. (2012). *Açev Erken Çocukluk Eğitimi Görüş ve Önerileri.* ANKARA: AÇEV.

Ankara Üniversitesi, E. B. (2012). *222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi 'ne İlişkin Görüşler.* Ankara.

BALCI, A. E. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Boğaziçi Üniversitesi, E. F. (2012). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Görüşü, 28.02.2012.* İstanbul.

DİNÇER, Ö. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı*. 10 4, 2013 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden alındı

ERDOĞAN, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış* (242 b.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

ERGÜN, M. (2011). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Pegem Akademi.

GARİH, Ü. (2001). *Yönetim Teknikleri.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

GÜLCAN, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2012). *222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler .* ANKARA: MEB.

MEB. (tarih yok). *Milli Eğitim Bakanlığı*. 9 12, 2013 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html) adresinden alındı

MEB, E. A. (2010). *PİSA 2009*. 10 6, 2013 tarihinde http://istifhane.files.wordpress.com/2012/02/meb-pisa-2009-raporu.pdf adresinden alındı

ODTÜ. (2012). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Görüşü.* ANKARA: ODTÜ, Eğitim Fakültesi.

ÖZENÇ, B., & ASLANHAN, S. (2010). *TEPAV, PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme*. 10 7, 2013 tarihinde http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf adresinden alındı

SÖNMEZ, V. (1998). *Eğitim Felsefesi.* ANKARA: Anı yayınları.

ŞİŞMAN, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

TAYMAZ, H. (2011). *Okul Yönetimi* (10. Baskı b.). Ankara: Pegem Yayınları.

ULUĞBAY, H. (tarih yok). 10 5, 2013 tarihinde Hikmet Uluğbay: http://www.ulugbay.com/blog_hikmet/?p=266 adresinden alındı

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 623-637, ANKARA-TURKEY

KIRAAT FARKLILIKLARININ FÂTİHA SÛRESİNİN YORUMLANMASINDAKİ ROLÜ*

*A. Cüneyt EREN***
*İbrahim ULUDAŞ*****

ÖZET

Kur'ân-ı Kerim, Allah Teâlâ'nın kelâmı olması cihetiyle, sonsuz bir anlam zenginliğine sahiptir. Yorum farklılıkları Kur'ân'ın mu'ciz, tefsirinin de zenginliğine işaret eder. Yorum farklılıklarına yol açan birçok bilimsel sebep söz konusudur. Bunlardan birisi de Kur'ân kelimelerinin edâ keyfiyetlerini ve bu kelimelerin telaffuzlarında meydana gelen değişik vecihleriyle kıraatlerdir. Kur'ân-ı Kerim'in yorum zenginliğine kıraatlerin katkısı yadsınamaz. Zira "kıraatlerle sağlanan vecihler, daha mûciz ve muhtasar hale gelmiş olan Kur'ân'ı belağat ve îcâzın doruğuna ulaştırmıştır. Böylece her kıraat vechi ile ayrı bir ayet gibi değişik manalar elde etmek mümkün olmuştur.

Kur'ân'ın temel prensiplerinden tevhid, ahiret inancı, ibâdet, hidâyet yolunu gösterme, Allah'ın koyduğu yasalara uyan ve uymayanların sonuçlarının konu edindiği Fâtiha suresi Kur'ân'ın ilk sûresidir. Kur'ân'in bu sûreyle başlıyor olması, kitabı açıyor olması, namazlara bu sûre ile başlanıyor olması, Kur'ân'ın sırrı iklimi ve manevi fetihlere kapı aralıyor olması yönleriyle çok anlamlıdır.

Çalışmada Fatiha suresinde klasik eserlerde rivayet edilen 18'i mütevatir, 23'ü şazz olmak üzere 41 adet kıraat vechi tespit edilmiş olup özellikle mütevatir olan kıraatlerin Kur'ân'ın anlaşılmasına olan katkı ve yorum zenginliği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kıraat, mu'ciz, tefsir, belağat, mütevatir

---

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

** Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı, El-mek: cuneren@gmail.com
*** Öğr. Gör. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı

THE ROLE OF KIRAAT DIFFERENCES FOR INTERPRETATION OF SURAH FATIHA

ABSTRACT

Koran, with the aspect of talk of god, has an eternal meaning richness. Interpretation differences point out the miracle of Koran and richness of its commentary as well. There are many scientific reasons that cause these interpretation differences. One of them is recitations with various ways occuring in perform nature of Koran words and pronunciation of these words. Contribution of recitations to interpretation differences of Koran can not be denied. Because the ways gaining with recitations have conveyed the Koran which is miracle and brief to top of eloquence and miracle. In this way, with every recitation way it is possible to get various meanings like a different verse of Koran.

The sura of Fatiha is the first sura of The Quran. The topics of Sura Fatiha are the unity of God, the belief in other-world, praying, the leading to the true path which are the basic topics of the Quran. This sura also includes the results of proper and improper deeds regarding God's orders.

The fact that The Quran begins with this sura and the fact that prayers begin with this sura are highly meaningful because of the sura opening the way to the sacred climate and spiritual conquests of The Quran

In this study while 41 recitations ways which include 17 mütevatir and 24 şazz being passed on in classical books have been determined, especially it has been put fort contribution and interpretation richness to Koran being understood by recitations which are mütevatir for consideration.

Key words: Qıraats, miracle, interpretation, rhetoric, eloquence

I. Giriş (Kırâat tanım, alan ve çeşitleri)

İslamî ilimlerin ana kaynağı olan Kur'ân-ı Kerim, Hz. Peygamber'den zamanımıza kadar her dönemde İslâm bilginlerinin ilgi odağı olmuştur. İslam âlimleri; tarih boyunca Kurân-ı Kerim'i her yönüyle inceleyen çeşitli tefsirler kaleme almışlardır. Kurân-ı Kerim'i anlama ve dil ve kırâat yönünden tahlîl etmede tefsirlerin, özellikle filolojik tefsirlerin ayrı bir önemi olduğu, bu alanın uzmanları tarafından kabul edilen bir gerçektir.

Kırâat (قِرَاءَةٌ) kelimesi Arap dilinde k-r-e (قَرَأَ) kök fiilinden türemiş bir masdardır. Okumak ve toplamak anlamlarına gelir.[1] Aynı fiilin diğer bir masdarı olan Kur'ân (قُرْآنٌ) kelimesi sözlükte ve

[1] ez-Zerkânî,Muhammed Abdülazim, **Menâhilü'l-İrfân fî Ulûmi'l- Kur'an**, İhyâu't-Tursi'l-Arabî, Beyrut, ts., I, 405, Muhammed Salim Muhaysin; **el-Kırâatu ve Eseruhâ fî Ulûmi'l-Arabiyyeti**, Mektebetü'l-Külliyâti'l-Ezheriyye, Kahire-1404/1984, I, 9; Suphi Salih; **Mebâhis fî Ulûmi'l-Kur'an**, Daru'l İlmi'l-Melâyin, Beyrut-1988, s. 19.

Kur'ân'da geçtiği yerlerde "Kırâat" kelimesi ile eş anlamında kullanılmıştır.[2] Kırâat terim olarak İslam bilginleri tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan Ebu'l-Bekâ (ö. 1095/1684) kırâat kelimesini "Okuma esnasında kelime ve harflerden bir kısmını diğerine eklemek ve katmaktır"[3] tanımını yaparken; Taşköprüzâde (ö. 968/1561) kırâat tanımı için; "Mütevâtir ihtilaf vecihleri bakımından Allah kelâmı olan Kur'ân-ı Kerim'in nazmının şekillerinden bahseden bir ilim dalıdır" der.[4] Bu tanımlardan hareketle Kırâat hakkında; Kur'ân-ı Kerim kelimelerinin edâ keyfiyetlerini ve bu kelimelerin telaffuzlarında meydana gelen değişik vecihleri râvilerine nispet ederek ortaya koyan ilim dalı olarak tarif edebiliriz.[5]

Kırâat âlimleri tarafından ortaya konulan kırâatlar; kendi içerisinde sahih, mütevâtir, şâz olarak üçe ayrılır. 'Sahih Kırâat', Hz. Peygamber'e kadar ulaşan muttasıl bir senede sahip olan, bir vecih ile de olsa Arap diline uygun düşen ve Hz. Osman'ın çoğalttığı Mushaflardan birine uyan kırâattır. Bu kırâatların yedi veya on imamdan gelmiş olma şartı olmayıp ilk dönem âlimlerinden herhangi birinin kırâatı da bu kategoride değerlendirilebilir. 'Mütevâtir Kırâat' ise yalan üzerinde birleşmeleri mümkün olmayan sikâ râvîler tarafından muttasıl senetle tabakadan tabakaya rivâyet edilen, kendisinde, şüzûz ve illet bulunmayan, Arap gramerine ve resm-i mushafa uygun olan kırâatlere denir.[6] Aynı zamanda sahih kırâat'ın şartlarını taşıyan ve genellikle Seb'a[7] veya Aşere'den[8] her birine verilen ad olmakla birlikte bu konuda bir ittifak yoktur.

Bazıları yedi kırâat için mütevâtir derken diğer üç kırâata meşhûr demektedir.[9] Sahih kırâatın şartlarından birini veya daha fazlasını taşımayan kırâat 'Şâz Kırâat' adını alır. Şâz kırâatların sayısı fazla olmakla birlikte genellikle İbn Muhaysin, Yezidî, Hasan-ı Basrî ve A'meş'e nispet edilen kırâatlar bu sınıfta mütâlaa edilmektedir. Ayrıca bazı sahâbenin Kur'ân metnine açıklama maksadıyla ilâve ettiği müdrec kelimeler de şâz kırâat olarak kabul edilmektedir.

Hicri II. asırdan sonra yapılan tasniflere göre kırâat âlimlerinin okuyuşları yedi, on, ondörtlü olarak adlandırılmıştır. İbn Mücahid'in (ö. 324/935) sınıflandırmasına göre Nâfî (ö. 169/785), İbn Kesîr (ö. 120/738), Ebû Amr (ö. 154/771), İbn Âmir, (ö. 118/736) Âsım (ö. 127/745), Hamza b. Habib (ö. 156/773) ve Kisâî' nin (ö. 189/805) kırâatı 'Kırâat-ı Seb'a' olarak isimlendirilmiştir. İbnü'l-Cezerî (ö. 833/1429) ise bu imamların şartlarını taşıdığı halde bunların

---

[2] Ebu'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrem İbn Manzur, **Lisânü'l-Arap**, 'k-r-e' mad., Dâru sadr, Beyrut, ts., IX, 159; Ebu Nasr İsmail b. Hammad el-Cevheri, **es-Sıhah**, (thk. Ahmet Abdülğafur Atar), 'k-r-e' mad., Daru'l-ilm li'l-Melâyin, Beyrut-1979, VI, 123

[3] Ebu'l-Bekâ Eyüp b. Mûsâ el-Hüseynî el-Kefevî; **el-Külliyât** (nşr. Adnan Derviş-Muhammed el-Mısrî) Müessesetü'r-Risale, Beyrut, 1993, s. 703.

[4] Taşköprüzâde İsâmeddin Ahmet Efendi; **Miftâhü's-Sa'âde ve Misbâhü's-Siyâde fî Mevzûâtü'l-Ulûm** (nşr. Abdü'l-Vehhâb Ebu'n-Nûr–Kâmil Bekrî), Dârü'l-Kütübi'l-Hâdise, Kahire, 1968, II, 6.

[5] İbnü'l-Cezerî, Muhammed b. Muhammed, **Müncidü'l-Mukriîn ve Mürşidü't-Tâlibîn**, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1980, s. 3; Râgıb el-Isfahânî, **Mukaddime Câmi'i't-Tefâsîr**, Dâru'd-Da've, Kuveyt, 1974, s. 94; Uludaş, İbrahim; **İmâm-ı Ya'kûb ve Rivâyeti**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa-2008, s. 3.

[6] Mezid İsmail Naim, **Eseru'l-Kıraâti'l-Kur'âniyye fi'd-Dersi'n-Nahavi**, Mecelletu Câmiati Teşrin li'd-Dirâsât ve'l-Buhûsi'l-İlmiyye, sy. 28., 2006, I, 5; Bâzmûl Muhammed b. Ömer b. Sâlim, **el-Kırâât ve Eseruhâ fî't-Tefsîr ve'l-Ahkâm**, Dâru'l-Hicre, 1. Baskı, Riyadh, 1996, I, 146.

[7] Nâfî, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmir, Âsım, Hamza b. Habib ve Kisâî'nin kırâatı, 'Kırâat-ı Seb'a' olarak adlandırılmıştır.

[8] Nâfî, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmir, Âsım, Hamza b. Habib, Kisâî, Ebû Ca'fer, Ya'kûb ve Halefü'l-Âşir'in kırâatı 'Kırâat-ı Aşere' olarak adlandırılmıştır.

[9] el-Cermî İbrahim Muhammed, **Mu'cemu Ulûmi'l-Kur'ân**, Dâru'l-Kalem, Dımaşk-2001, s. 221-222

arasında yer almayan Ebû Cafer el-Kârî (ö. 132/749), Yakup el-Hadramî (ö. 205/821) ve Halef'i (ö. 229/844) de listeye ekleyerek onlu tasnif olan Kırâat-i Aşere'yi ortaya koymuştur.

Kur'ân-ı Kerim'in yorum zenginliğine kıraatlerin katkısı yadsınamaz. Zira "kıraatlerle sağlanan vecihler, daha mûciz ve muhtasar hale gelmiş olan Kur'ân'ı belağat ve îcâzın doruğuna ulaştırmıştır. Diğer açıdan her kıraat vechi ile ayrı bir ayet gibi değişik manalar elde etmek mümkün olmuştur.[10]

II. Fatiha Suresindeki Kıraat Tevcihleri

Fatiha suresinde 17'i mütevatir, 24'ü şazz olmak üzere 41 adet kıraat vechi zikredilmiştir. Bunlardan ilki besmele hakkındadır.[11]

Öncelikle bütün kırâat imamları; bu sûreye başlarken istiâze ile başlamışlardır. Bu konuda ittifak vardır.

Fâtiha sûresinden Bakara sûresine geçerken besmele konusunda ihtilaf bulunmaktadır. Hamza (ö. 156/773) ve Halefü'l-Aşir (ö. 229/844) hariç; bütün imamlar besmeleyi okumuşlardır. Bunun yanında Verş (ö. 197/812), Ebû Amr, (ö. 154/771) İbn Amir (ö. 118/736) ve Ya'kûb (ö. 205/821) iki sûre arasında besmele ile okudukları gibi besmelesiz sekte[12] ile de okumuşlardır.[13]

Besmeleyi ilk ayet kabul ettiğimizde Fâtiha sûresinin ikinci ayeti {الْحَمْدُ للّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} *'Bütün hamdler, övgüler âlemlerin Rabbi Allah'adır.'* cümlesinde {الْحَمْدُ للّهِ} kelimesini bütün kırâat

[10] Bkz. Bâzmûl Muhammed b. Ömer b. Sâlim, **a.g.e.,** I, 107; Çetin Abdurrahman, **Kıraatların Tefsire Etkisi**, Ensar Neşriyat, I. Baskı, İstanbul, 2012, s. 89.

[11] Besmele, Kur'ân-ı Kerîm'de Tevbe sûresi dışında diğer bütün sûrelerin başında ve Neml Sûresi'nin 30. ayetinde zikredilmiştir. Bu itibarla Kur'ân ayeti olduğunda şüphe yoktur. Ancak sûre başlarında zikredilen besmelelerin o sûreyi diğerinden ayıran ve kırâate başlarken teberrüken okunan birer besmele olup olmadıkları oldukları konusunda fıkıh imamları arasında ihtilafa düşülmüştür. Ebû Davud'un ibn Abbâs'tan rivayetine göre "Peygamber (s.a.v.), kendisine "Bismillahirrahmanirrahim" ininceye dek bir sûreyi diğerinden ayırmayı veya bir rivayete göre sürenin bittiğini bilmezdi." Dönmez İbrahim Kafi vd., **Kur'an Yolu**, D.İ.B.Y, Ankara, 2012, I, 3.

Hanefilere göre besmelenin Kur'ân'da yazılı olması onun Kur'ân olduğuna delil olsa da her sureden bir âyet olduğunu göstermez. Mekke ve Kûfeli imamlar Fâtiha sûresinin başındaki besmeleyi o sûreden bir âyet kabul etmiş, öte yanda Şâfiler ise, Fâtiha da olmak üzere her sûrenin başında bulunan besmelenin o sûrenin bir ayeti olduğu görüşünü iddia etmiştir. Şafiî, Darakutnî tarafından rivayet edilen ve Ebu Bekr el-Hanefi'den, o Abdülhamid b. Ca'fer'den, o Nuh b. Ebi Bilal'den, o Said b. Ebi Said el-Makburî'den, o da Ebu Hureyre'den gelen rivayet yoluyla Peygamber (s.a)'ın şu buyruğunu delil göstermektedir: "Elhamdülillahi rabbil alemin diye okuduğunuz takdirde (başında) bismillahirrahmânirrâhim'i okuyunuz. Çünkü o (Fatiha sûresi) Kur'ân'ın anasıdır, Kitabın arasıdır, es-Seb'u'1-mesani (tekrarlanan yedi)'dir. Bismillahirrahmânirrâhim de âyetlerinden bir tanesidir. (Darakutnî, I, 312.) Ebû Hüreyre (r.a) kanalıyla gelen bir başka rivayette Fâtiha'yı okuduğunuz zaman 'bismillâhirrahmânirrahîm'i de okuyunuz. Çünkü Fatiha Kur'ân'ın anası, Kitabın anası, yedişerli iki (es-Seb'u'l-mesâni)'dir. Bismillâhîrrahmânirrahîm de onun âyetlerinden biridir." demiştir. Dönmez İbrahim Kafi, vd., **Kur'ân Yolu**, I, 3.

[12] Sekte, nefes almaksızın sesi kesmeye denir. Sekt bilâ besmele: Birinci sûrenin sonunda besmelesiz sekte-i hafîfe yapmak ve ikinci sûrenin ilk âyetine başlamaktır. Temel Nihat, **Kırâat ve Tecvîd Istılahları**, Marmara Üniversitesi İlah. Fak. Yay., İstanbul-1997, s. 119-120.

[13] Palûvî, **Zübdetü'l-İrfân,** Âsitâne yay., İstanbul- ts., s. 44; Çetin, Abdurrahman, **Kur'ân Okuma Esasları**, Aksa yay., 2. Baskı, İstanbul-1997, s. 239-240.

imamları 'dal harfinin üzerine dammeli' okuma hususunda ittifak etmişlerdir.[14] Kurtubî bu kıraatin icmâ olduğunu söyler.[15]

Üçüncü ayette {الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ} *'O Rahmândır, rahîmdir'* cümlesinde vakf[16] halinde bütün imamlar, bu şekilde okumuşlardır.

Vasl[17] halinde ise; Ebû Amr'ın (ö. 154/771) râvisi Sûsî (ö. 261/874) idgam-ı kebîr[18] yaparak (الرَّحِيمَّلِكِ يَوْمِ الدِّينِ) şeklinde okumuştur.[19]

Ebu'l-'Âliye (ö. 106), İbn Sumeyfe', Îsâ b. Amr (ö. 149/766); (الرَّحْمنَ الرحيم) şeklinde okumuşlardır.[20]

Ebû Rizîn el-Ukaylî, Rebi b. Haysem (ö. 68/687) ve Ebû İmrân el-Cevnî (الرحمنُ الرحيمُ) şeklinde okumuşlardır.[21]

Dördüncü ayette { مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ } *'O (c.c) Din gününün, hesap gününün tek hâkimidir.'* cümlesinde Nâfi (ö. 169/785), İbn-i Kesîr (ö. 120/738), Ebû Amr (ö. 154/771) ve Hamza (ö. 156/773) (مَلِكِ) şeklinde elifsiz olarak okumuşlardır.[22]

Ebû Hureyre (ö. 59/676) ve Asım el-Cühderî (ö. 128/745) (مَلْكِ) şeklinde okumuşlardır.[23]

Beşinci ayette { إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ } *'Yalnız Sana ibadet eder ve yalnız senden medet umarız'* cümlesinde bütün kırâat imamları bu şekilde okumuştur.[24]

---

[14] Palûvî, **a.g.e.**, a.y; İbn Kesir İmadu'd-din İsmail, **Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azim**, I, 34.

[15] Kurtubi Ebû Abdillah Muhammed, **el-Câmi li Ahkâmi'l-Kur'ân**, I, 95. Ancak şâzz kıratlardan İbn Sümeyfe', Hârûn el-'Itkî, Ru'be, Süfyân b. Uyeyne, Zeyd b. Ali ve Hasan el-Basrî bu kelimeyi 'dal' (د) harfinin üstünü ile (الحمدَ لِلهِ) şeklinde okumuşlardır. (bkz. Ebu Hayyân, **a.g.e.,** I,34; el-Hatîb, **a.g.e.**, I,5) İbrahim İbn Ebî Able; (لُلهِ الحمدُ) şeklinde 'lâm' (ل) harfinin ötresiyle okumuştur. (Bkz. Ebu Hayyân el-Endelüsî, **el-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr**, Dâru'l-Fikr, Beyrût 1992, I, 33; el-Hatîb, Abdu'l-Latîf; **Mu'cemu'l-Kırâat**, Dâru S'adi'd-Dîn, Dımaşk-2000, I, 4.) Yine Hasan el-Basrî ve Zeyd b. Ali; (الحمدِ لِلهِ) 'dal' (د) harfinin kesresi ile okumuşlardır. (Bkz. Ebu Hayyân, **a.g.e.,** a.y.; el-Hatîb, **a.g.e.**, a.y.) Hasan el-Basrî, (الحمدَ لَلَّهِ) şeklinde lâm (ل) harfinin üstünü ile okumuştur. (Bkz. el-Hatîb, **a.g.e.**, a.y.) Ayetin fasılasını oluşturan {الْعَالَمِينَ } kelimesini cumhurdan farklı olarak Ya'kub (ö. 205/821) (geçiş yapmamak kaydıyla) ayet sonunda vakf yaparken, ilhak vechi uygulayarak (رب العالمينه) 'Rabbi'l-âlemîneh' şeklinde okumuştur. (İbnu'l-Cezeri, Muhammed ed-Dımaşkı, **Muncidu'l-Mukriîn ve Murşidu't-Tâlibîn**, Beyrut, 1400, II, 136.) İlhâk, bazı kelimelerin sonuna, vakf halinde sekt 'hâ'sı denilen sâkin bir 'he' (ه) harfinin eklenmesi demektir. (Bkz. İbnu'l-Cezerî, **en-Neşr**, II, 136.) Zeyd b. Ali de (رَبّ) kelimesinde 'bâ' harfini üstün olarak (رَبَّ العالمين) şeklinde okumuştur. (Ebu Hayyân, **a.g.e.,** a.y.; el-Hatîb, **a.g.e.**, I, 6)

[16] **Vakf,** kelime üzerinde kırâata tekrar başlamak niyetiyle, adet olduğu şekilde, nefes alacak kadar bir zaman sesi kesmekten ibarettir. İbnü'l-Cezerî, **en-Neşr fi'l-Kırâati'l-Aşr**, Mısır-ts., I, 240; Temel, **a.g.e.**, s.136.

[17] **Vasl,** bir kelimeyi kendisinden sonra gelen kelimeye, sesi ve nefesi kesmeksizin bağlamak sûretiyle okumaya denir. Temel, **a.g.e.**, s. 142.

[18] **İdğam-ı kebîr,** müdğam (idğam edilmiş) olan birinci harf harekeli ise bu idğama denir. Temel, **a.g.e.**, s.69.

[19] Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

[20] Ebu Hayyân, **a.g.e.**, I, 35; el-Hatîb, **a.g.e.**, I,7.

[21] Ebu Hayyân, **a.g.e.**, a.y.; el-Hatîb, **a.g.e.**, a.y.

[22] Ebû Amr ed-Dânî; **et-Teysîr fi'l-Kırâati's-Seb'**, İstanbul, 1930, s.18; İbnü'l-Cezerî, **a.g.e.**, I, 270; Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

[23] Ebu Hayyân, **a.g.e.**, I, 36; el-Hatîb, **a.g.e.**, I,9.

[24] Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

Altıncı ayette { اهدِنَا الصِّرَاطَ المستَقِيمَ } *'Bizleri sırat-ı mustakime ilet'* cümlesinde (الصِّرَاطَ) kelimesini İbn-i Kesîr'in (ö. 120/738) râvisi Kunbül (ö. 291/904) ve Ya'kûb'un (ö. 205/821) râvisi Ruveys (ö. 238/852) 'sîn' (س) harfi ile okumuştur. Hamza ise; işmâm[25] ile okumuştur. (ص) ve (ط) harfleri kapantılı damaksıl harf iken, (س) harfi ötümsüz ünsüz, daralma ünsüzü ve ıslıklı bir harftir. Dolayısıyla 'sîn' (س) harfi ile okunması halinde, mahreç yönünden çok uzak düşen 'tâ' (ط) harfine geçilirken, dil, aynı kelime içerisinde hem aşağı inip, yukarı çıkacak şekilde iki yönlü bir işlevlik icra edeceğinden, telaffuz zorluğu ortaya çıkacaktır. Fakat cumhûrun kırâatine göre 'sâd' (ص) ile okunup, buradan 'tâ' (ط) harfine geçilmesi durumunda, her iki harf de damaksıllar grubuna dâhil olduğu için, geçiş anında dil, bir tek kapatma ve yükselme hareketi yapmış olacak ve iki harfin birbirlerine yakın düşüp uyum arzetmeleri sayesinde hem telaffuz kolaylaşacak, hem kulak zevki oluşacaktır. Zîrâ işmam yapılması sonucu oluşan 'zı' (ز) harfi, ötümlü ünsüzdür. Dolayısıyla bundan, diğer bir ötümsüz ünsüz olan 'tâ' (ط) harfine geçmek, kolay ve birbiriyle uyuşan, tek yönlü bir fonetik ahenk oluşturacaktır.

Yedinci ayet { صِرَاطَ الَّذِينَ أَنعَمتَ عَلَيهِمْ غَيرِ المغضُوبِ عَلَيهِمْ وَلاَ الضَّالِّينَ } *'Kendilerini nimetlendirdiğin; Gazaba uğrayan sapmışların yoluna değil'* cümlesinde (صِرَاطَ) kelimesini İbn-i Kesîr'in (ö. 120/738) râvisi Kunbül (ö. 291/904) ve Ya'kûb'un (ö. 205/821) râvisi Ruveys (ö. 238/852) 'sîn' (س) harfi ile okumuştur. Hamza'nın (ö. 156/773) râvisi Hallâd (ö. 220/835) (عَلَيْهِمْ) kelimesini (عَلَيْهِمُو) şeklinde; diğer râvisi Halef (ö. 229/844) hem (عَلَيْهِمُو) hem de işmâm[26] ile okumuştur.[27]

Kıraat Tevcihleri Tablosu:

RAKAM	MUSHAF METNİ	KIRAAT VECHİ	KÂRİ	KIRAAT ÇEŞİDİ
1	الْحَمْدُ للّهِ	الْحَمْدُ للّهِ	Nâfi'i, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmır, Âsım, Hamza, el-Kisâi	Mütevatir
		الْحَمْدِ للّهِ	Hasan el-Basri	Şâzz
		الْحَمْدَ للّهِ	Hârun el-Itkî an İbn Zekvân an İbn Âmır	Şâzz
2	رَبِّ الْعَالَمِينَ	رَبِّ	Nâfi'i, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmır, Âsım, Hamza, el-Kisâi	Mütevatir
		رَبَّ	el-Kisâi	Şâzz
		رَبُّ	Ebû Ca'fer	Şâzz
		رَبِّ الْعَالَمِينَه	Ya'kûb	Şazz
3	الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ	الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ	Nâfi'i, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmır, Âsım, Hamza, el-Kisâi	Mütevatir

[25] Buradaki işmâm; ne 'sâd' (ص) ne de 'zı' (ظ) harfidir. Doğrusu işin uzmanının ağzından alınarak öğrenilir. Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

[26] Buradaki işmâm; ne 'sâd' (ص) ne de 'zı' (ز) harfidir. Doğrusu işin uzmanının ağzından alınarak öğrenilir. Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

[27] Palûvî, **a.g.e.**, a.y.

		الرَّحْمنَ الرَّحِيمَ	İsâ b. Amr	Şâzz
4	الرَّحِيمِ مَلِكِ	الرَّحِيمْ مَّالِك	Nâfi'i, İbn Kesîr, Ebû Amr, İbn Âmır, Âsım, Hamza, el-Kisâi Es-Sûsi, Ebû Amr, Ya'kûb, İbn Mahîs, Hasan el-Basri, el-Yezîdi	Mütevâtir
		الرَّحِيمَّلِكِ	es-Sûsi, (vasıl ha-linde)	Mütevâtir
5	مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ	مَالِكَ	Ebû Hureyre, Ömer b. Abdi'l-Azîz	Şâzz
		مَلِكَ	Ebû Hayve	Şâzz
		مَلْكِ	Abdu'l-Vâris Ebû Amr'dan rivâyetle	Şâzz
		مَلَكَ	Enes b. Mâlik, Ali b. Ebî Tâlib, Âsım b. Meymûn el-Cuhderî	Şâzz
		مَليكِ	Ubeyy b. Ka'b	Şâzz
		مِلكِي	Ahmed b. Sâlih an Verş an Nâfi'	Şâzz
6	إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَ إِيَّاكَ نَسْتَعِينُ	إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَ إِيَّاكَ نَسْتَعِينُ	Bütün imamlar	Mütevâtir
		هِيَّاكَ	Ebu's-Sivâr el-Ğunvî	Şâzz
		إِيَاكَ	Amr b. Fâyid	Şâzz
		إِيَّاكَ يُعْبَدُ	Hasan el-Basrî	Şâzz
		أَيَّاكَ نَعْبُدُ	el-Fazlu'l-Rakâşî	Şâzz
		نِسْتَعِينُ	Cenâc b. Hubeyş el-Mukrî	Şâzz
7	**إِهْدِنا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ**	**إِهْدِنا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ**	Nâfi, Bezzî, Ebû Amr, İbn Âmir, Kisâî, Âsım, Ca'fer, Ravh, Halef	Mütevâtir
		السِّراطَ	Kunbül, Ruveys	Mütevâtir
		الزِّراطَ	Hamza	Mütevâtir
		أَرْشِدْنَا	Abdullah b. Mes'ûd	Şâzz
8	**صِراطَ الذين أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ**	**صِراطَ الذين أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ**	Nâfi, Bezzî, Ebû Amr, İbn Âmir, Kisâî, Âsım, Ca'fer, Ravh, Halef	Mütevâtir
		سِراطَ	Kunbül, Ruveys	Mütevâtir
		صِراطَ مَنْ	İbn Mes'ûd	Şazz
		زِراطَ ..... عَلَيْهُمْ	Hamza'nın râvisi Halef	Mütevâtir
		عَلَيْهُمْ	Hamza'nın râvisi Hallâd	Mütevâtir

9	غَيْرِ المَغْضُوبِ عَلَيْهِم ولا الضالِّينَ	غَيْرِ المَغْضُوبِ عَلَيْهِم ولا الضالِّينَ	Verş, Ebû Amr, İbn Âmir, Âsım, Kisâî, Halef	Mütevâtir
		غَيْرِ	Bütün imamlar bu şekilde okumuşlardır.	Mütevâtir
		غَيْرَ	Ubeyy b. Ka'b, Abdullah b. Mes'ûd, Ali b. Ebî Talib	Şazz
		عَلَيْهُمْ	Hamza ve Ya'kûb	Mütevâtir
		عَلَيْهِمُو	Kalun, İbn Kesîr, Ca'fer	Mütevâtir
		عَلَيْهُمُو	İbn Kesîr, Kâlûn, Ebû Ca'fer, İbn Ebî İshâk, el-A'râc, İbn Mahîs	Şazz
		غَيْرَ	Ömer b. Hattâb, Halil b. Ahmed, İbn Kesîr	Şâzz
		عَلَيْهُمُ	İbn Ebî İshâk	Şâzz
		عَلَيْهِمِ	Hasan el-Basrî ve Amr b. Fâyid	Şâzz
		عَلَيْهِمُ	el-A'râc, Abdullah b. Atâ an Ebî Amr	Şâzz

III. Kıraat Tevcihlerinden Doğan Yorum Farklılıkları

{ الْحَمْدُ للّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}

1- Fatiha suresinin bu ayetinde hüsnü'l-ibtidâ sanatı vardır.[28] Buradan irâd edilecek söze övgü ve sena ile başlanması ile konuşulacak söze uygun, güzel bir sözle giriş yapılmasına işaret eder. [29]

2- Hamd, övgü, medih, senâ ve şükrü de içine alan kapsamlı bir kelimedir. Cenabı Hakkın eserleri karşısında hayret ve muhabbetle O'na övgü ve senâda bulunma anlamına gelir. Hamdin bir diğer özelliği de nimet sahibinin merkeze alınarak yapılan bir övgüdür. İyiliğin zatındaki kıymet ve değerdense, onu veren makam esastır. Onun için bir padişahtan gelen hediye, padişahtan gelmiş olması cihetiyle maddi kıymetlerin çok daha üzerinde bir değeri olacaktır. Buradan özelde Cenâb-ı Hakkın üzerimizdeki nimetleri karşısında hamd etme ve şükran arz etmenin gereği anlaşılmaktadır. Bu aynı zamanda kulluğun da gereğidir. Genelde de mutlak anlamda yapılan iyiliklere şükranla mukabelede bulunmanın gereğine işaret vardır, denebilir.

3- Bu cümleden yapılacak kulluk ve ibadetin temelinde O'nu bütün esmâ ve sıfatlarıyla idrak etmeye teşvik vardır. Zira hamd etmek idrakten sonraki durumdur.

4- Bütün çeşitleri ile mutlak methin tümüne layık olan yalnız Cenabı Hakk´tır.

---

[28] Bedî' sanatlarından olup mütekellimin sözüne, makâma uygun, güzel bir sözle giriş yapmasıdır. (Bkz. İbn Mu'tez (ö. 296), **Kitâbu'l-Bedî'**, Dâru'l-Cîl, Beyrut, 1410, I, 42; el-Advânî, Abdulazim b. el-Vâhid b. Zâfir (ö. 654), **Tahrîru't-Tahbîr fî Sinâati'ş-Şi'r ve Beyâni İ'câzi'l-Kur'ân**, el-Cumhuriyetu'l-Arabiyyetu'l-Muttehide, Lecnetu'l-A'lâ li'ş-Şuûni'l-İslâmiyye, I, 168; Abdu'l-Muteâl es-Saidî (ö. 1391), **Bugyetu'l-Îdâh li Telhîsi'l-Miftâh,** Mektebetu'l-Âdâb, 2005, IV, 708; Muhyiddin b. Ahmed Derviş (ö. 1403), **İ'râbu'l-Kur'ân ve Beyânuhu, Dâru'l-İrşâd**, Humus, 1982, I, 18)

[29] Eren Cüneyt, **Fâtiha Suresinde Edebî Sanatlar**, Dokuz Eylül Ünv. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl. 2013, C. 2, Sy. XXXVIII, s. 43.

5- Cumhurun 'dal harfinin üzerine dammeli' {الْحَمْدُ للهِ} şeklinde okunması durumunda (الْحَمْدُ) kelimesi mübtedâ, (للهِ) kelimesi de câr, mecrûru ile birlikte mübtedânın mahallen merfû haberidir. Bu şekilde tevcihin manası ise *'Hamdin, âlemlerin Rabbi Allah'a ait olduğu'* şeklindedir.

6- Surenin bu şekilde teşekkür (cümlesi) ile başlaması yapılan ihsana teşekkürün gereği anlaşılmaktadır.

7- Dal harfinin üzerine fethalı {الْحَمْدَ للهِ} şeklinde okunması durumunda (الْحَمْدَ) kelimesi kendinden önce var olduğu takdir edilen hazfedilmiş bir fiile mef'ûl olarak manası *'Allah için hamd edin veya ediyorum'* şeklindedir.

8- Ayette Allah (c.c)'ın Rabb olduğu ifade edilmektedir. Rabb kelimesi Cenab-ı Hakk'ın esmasındandır. Kalıp olarak ism-i fâil mânâsında bir mastardır. Yaratmış olduğu mahlûkatının her birisini vâhidi ve ehadî olarak kuşatan, onlarla irtibatlı her türlü tasarrufun sahibi olan, bu bağlamda her türlü ihtiyaçlarını, ihtiyaç miktarınca, zamanında ve yerinde gören, deruhte eden, nüve halindeki istidatlarını ıslah ile kemâlatına ulaştıran, terbiye eden ve bu itibarla da kendisine boyun eğilecek, itaat edilecek yegâne Efendi olandır.

9- "Rabbü'l-Âlemîn", Allah'ın sıfatıdır. Cenabı Hakkın kendisini 'Rabbu'l-âlemin' diye tavsif etmesi O'nun bütün yaratıklarını koruyup, gözetmesi, ihtiyaçlarını karşılamasını istilzam eder.

10- Bu tamlamadan ayrıca Cenab-ı Hakkın yaratıkları ile teşriî ve tekvini olmak üzere doğrudan ve daimi ilişkisi de anlaşılmaktadır.

11- Bu ayet Cenabı Hakka yapılacak dualaların O'nu tazim, terkim ve tebcil edici sıfatlarla başlanılmasına da işaret etmektedir.

10- "Âlemin" kelimesinden insanın kendisiyle bütün bir varlık alemi arasında bir ilişki tesis ettiği anlaşılmaktadır.

11-Ayette 'Bâ' harfinin üzerine dammeli (رَبُّ) şeklinde okunması durumunda kendinden önce var olduğu takdir edilen hazfedilmiş (هو) zamirinin haberi durumundadır. Manası (هو رَبُّ الْعَالَمِينَ) 'O, âlemlerin rabbidir' anlamındadır.

12- Ayetin (رَبِّ الْعَالَمِينَ) şeklinde okunması durumunda (رَبِّ) kelimesi ya (للهِ) kelimesinin sıfatı veya bedeli durumundadır.

13- Bâ harfinin üzerine fethalı (رَبَّ) şeklinde okunması durumunda (izafetten dolayı) nidâ durumundadır. Manası 'Ey âlemlerin Rabbi' anlamında bir nida anlaşılır.

14- Ayette geçen âlemîn kelimesi bilmek anlamında (a-l-m) fiil kökünden gelmektedir. Sembol anlamına gelen 'alamet' de bu kökten gelir. Cenab-ı Hakkın dışındaki basit-mürekkep bütün varlık ve sistemler (âlemler) anlamındadır. Âlemler lafzı Kur'ân'da birçok ayette zikredilmiş olup[30] mana cihetiyle tahdit ve tasnifi mümkün olamaz

---

[30] İlgili ayetler şunlardır: **{فَقُطِعَ دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ وَالْحَمْدُ لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}** *Âlemlerin Rabbi Allah'a hamd olsun ki böylece, zulmedip duran o gürûhun arkası kesildi.* (En'âm 45); **{دَعْوَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلاَمٌ وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}** *Onların orada duaları; "Sübhansın Allah'ım! Her türlü noksandan münezzeh ve yücesin!", birbirlerine iyi dilek ve temennileri ise hep "selam!" dır. Duaları "el-hamdülillahi Rabbi'l-âlemin" "Hamd âlemlerin Rabbi Allah'a mahsustur." diye sona erer.* (Yunus 10); **{وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}** *Bütün hamdler âlemlerin Rabbi Allah'adır.* (Sâffât 182) ; **{وَتَرَى الْمَلآئِكَةَ حَافِّينَ مِنْ حَوْلِ الْعَرْشِيُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُلِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}** *Sen o gün melekleri de Arş'ın etrafını çevrelemiş, Rablerine zikir, tenzih ve hamd eden vaziyette görürsün. Derken, aralarında adaletle hükmolunur ve "Hamdü*

15- Kâinattaki her varlık ayrı ayrı Allah (cc)´ı gösterir. Ona işaret eder.

16- ‘Cumhurun kıraatine göre surenin tümü ‘nun’ ve ‘mim’ harfi ile secilenen genel bir ses armonisi oluştururken, Yakub’un (ö. 205/821) kıraatinde gecikmeli kafiyenin doğurduğu farklı bir müzikal olgu gündeme gelmektedir. Şöyle ki; ikinci âyetle sonuncu âyetin fâsıla yapısını belirleyen “el-‘âlemîn” ve “ed-dâllîn” kelimeleri cem‘i müzekker sâlim oldukları için, Ya‘kûb her ikisinin sonunda sekt hâ’sı ile vakıf yapmış olacak ve böylece (رب العالمينه) “el-‘âlemîneh” ve (الضَّالِّينهَ) “ed-dâllîneh” şeklinde “neh” sesinin paylaşıldığı, aralarına beş fasılalık bir uzaklık giren iki nefis kâfiye iyiden iyiye hissedilir derecede ilginç bir müzikal ortam oluşturacaktır. İşte Kur’ân’a özgü bir fonetik güzellik daha!.. Biz, Arap şiirinde gecikmeli kafiyeye pek rastlayamıyoruz. Arapça şiir yapısında genellikle ilk iki mısra kendi aralarında kafiyelenip, daha sonra aynı kafiye her beytin ikinci mısraında tekrarlanarak devam eder. Böylece Arap şiiri çoğunlukla: a-a, b-a, c-a, d-a şeklinde bir kafiye zinciri oluşturmaktadır. Hâlbuki Fâtiha Sûresinde, Y‘akûb’un (ö. 205/821) kırâatına göre sûre başında ilk kez geçen “neh” sesi, beş duraklık bir gecikmenin ardından, kulaklarda kalan ses rengini hiç unutturmaksızın sûre sonunda aynı tazelikle tekrarlanmış olmaktadır. Bunu yapmakla Kur’ân, Arab’ın pek âşina olmadığı bir kafiye yapısını getirmiş olmaktadır ki, bu da Kur’ân için ayrı bir nazım i‘câzı örneği oluşturmaktadır.’[31]

{الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ}

1- Mübalağa ifade eden «Fa´lan» kalıbından Rahman ismi. Rahmette eşi benzeri olmadığına delildir.

2- Rahman ismi yalnız Cenabı Hakk´a mahsustur ve O´ndan başkasına verilemez. Çünkü Rahman sıfatı yalnız O´na has bir isimdir.[32]

3- Bir şey anlatılırken makbul olan önce büyük/kapsayıcı, genel olanın zikredilmesi ardından da küçük/daha özele doğru gidilmesidir.

{ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ }

1- ‘Mâlik’ ve ‘Melik’ kelimeleri, (m-l-k) fiil kökünden türemiştir. ‘Mâlik’ kelimesi geçim için lazım olan mal anlamında ‘milk’ten gelir. ‘Melik’ kelimesi ise idare edilen, üzerinde tasarruf edilen, memleket anlamlarında ‘mülk’ten gelmektedir. Buradan ‘Melik’ devleti yöneten idare eden reisi demektir.

2- Yaratılanlar içerisindeki Mâlik, melik olmayabilir. Allahu Teala ise hem Mâlik hem de Meliktir. Allahu Teala Melik olarak vasıflandırılırsa o takdirde bu onun zatının sıfatlarından olur. Malik olarak vasıflandırılırsa bu da fiilinin sıfatlarından olur. [33]

Kaynaklarda zikredilen yorumlardan bazı öne çıkanlar şunlardır: 'Yaratıcıyı medhetme hususunda ‘Mâlik’ ‘Melik’ten daha beliğdir. Çünkü hem ismi hem fiili içine alır. Çünkü bir kimse sahip olmadığının meliki olabilir. Nitekim her ne kadar sahip olmasalar bile Arap Meliki, Rum Meliki denilmiştir. Fakat insan ancak sahip olduğuna Malik olur. Ve yine ‘Melik’ insan ve

---

senalar Rabbülâlemin olan Allah’a mahsustur.” diye bitirilir. (Zümer 75); {هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَفَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}*Tam mânasıyla Diri olan yalnız O’dur. O’ndan başka tanrı yoktur. Öyleyse ibadeti gönülden olarak ve yalnız O’na yapın, yalnız O’na yalvarın. Bütün hamd ve övgüler âlemlerin Rabbi Allah’adır*. (Gâfir 65).

[31] Çağıl Necdet, s. 286.

[32] Cümlede müsnedun ileyhin zikredilmesi esastır. Zira müsnedun ileyh; isim cümlesinde mübtedâ, fiil cümlesinde de fâil cümlenin esas öğesidir. Bu ayet müsnedun ileyhi hazfedilmiş bir cümledir. Takdiri {هو الرحمن الرحيم } -*O (c.c) Rahmândır, Rahîmdir,* şeklindedir.

[33] Mâverdi, http://www.textara.com/ayet-tefsiri-sure-tevsiri’den naklen

insandan başkalarına da kullanılır.[34] Ancak Meliklik O'nun Zâtına, Mâlik ise fiillerine ait sıfat olarak kabul edilir.

3- Her iki kıraat farkından Cenabı Hak hakkında Mâlik ve Melik demenin caiz olduğu anlaşılmaktadır. [35]

4- Ayette (مَالِكِ) kelimesinde 'kaf' harfinin (مَالِكْ) şeklinde kesralı okunması durumunda (رَبِّ) kelimesinden bedeldir. Aynı zamanda ardından gelen (يَوْمِ) kelimesine muzaftır. Buradaki izafet lâfzî izafet olduğu için (مَالِكِ) kelimesi marife olmaz.

5- Fâtiha suresinde kıraat farklılıkları ile her ikisi de mütevatir olarak okunmuş olduğundan anlamca birbirlerini tamamlamaktadırlar. Zira 'Allah (celle celâluhu) bir tek âyet içinde hem "melik"i hem de "mâlik"i zikretmektedir. Zira melik olmazsa, ne mâlik, ne milk, ne de mülk olur.'[36]

6- Buradan Allah'a halifelik yapacak olan insanın tesis edeceği devlet sistemi ve bu sistemin esasları da zımnen işaret edilmektedir. Yani insan birlikte yaşamanın gereği belli bir düzen ve nizam içinde devletleşmeye ihtiyaç duyacaktır. Cenabı Hakkın insanlara tevdi ettiği meliklik ve mâliklik vazifeleri itibari de olsa hükmünü icra etmelidir.

7- 'Eğer devlet sadece mâliklik esasına dayandırılırsa bundan liberalizm devlet anlayışı doğar. Bu sistemde sadece esas olan fert ve ferde ait olan haklardır. Hâlbuki Cenâb-ı Hakk'ın arzu ettiği ve bu âyetiyle işaret buyurduğu devlet sisteminde bir taraftan mâlikiyet, diğer taraftan da melikiyet nazara verilmekte ve devletin bu iki esasa oturtulması tavsiye edilmektedir. Sadece devletçiliğin esas alındığı yerde fertlerin hakkı gasbedilir. Ancak üst kademede bulunan birkaç kişi mesut ve bahtiyar, onların dışında devleti meydana getiren diğer organlar felç ve perişan olur. Sadece fertlerin esas alındığı sistemde de devlet meflûç hâle gelir. Zira böyle bir toplumda netice itibarıyla âdem-i merkeziyetçiliğe gidildiğinden devlet, uzuvları birbirinden koparılmış bünyeden farksızdır. Hâlbuki ideal bir devlet in hem meliki hem de mâliki olmalıdır ki, hem idare eden hem de idare edilenlere gereken haklar ancak bu devletçilik anlayışıyla verilebilir.' [37]

8- Ayetin bir yorumuna göre 'din gününün mâlikiyetinden' Kur'ân'ın ana gayelerinden biri olan ahiret inancına işaret vardır. Dünya hayatında zahirle hükmedildiğinden hesaplar yarım kalabilmektedir. Hak ve hukukun karşılığı alınmamış olabilir. İşte ayette 'din gününün mâlikiyeti' tabiri ile işaret edilen manada ahirette mutlak hâkimiyetin O'nun elinde olduğuna işaret edilmektedir.

{ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ }

1- 'Na'budu' kelimesinden Kur'ân'ın ana gayelerinden birisinin de ibadet olduğu anlaşılmaktadır.

2- Cenab-ı Hakk'ın rububiyeti, Rahman ve Rahim olması ve bir mükâfat ve mücazat gününün varlığı artık muhataba ibadet yapması gereğine işaret etmektedir.

3- Ayetten ibadetin sadece Cenabı Hakka yapılacağı ve sadece O'ndan yardım talep edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

---

[34] İbni Mücahid, "**Kitabu's-Seb'a fi'l-Kıraat,** s. 104.

[35] Habş Muhammed, **el-Kıraâtu'l-Mütevatire ve Eseruha fi'r-Resmi'l-Kur'âni**, Dâru'l-Fikr, Dımaşk, 1419, I, 123.

[36] Gülen Fethullah, **Fatiha Üzerine Mülahazalar**, İzmir, 2002, s. 171.

[37] et-Temimi Abdulvehhab Muhammed,**Tefsiru'l-Âyât mine'l-Kur'âni'l-Kerîm**, (thk. Baltacı Muhammed), Câmiatu'l-İmam Muhammed b. Suûd, Mekke, I, 16.

4- İbadetin sadece Allah'a yapılması şirkin her türlüsünün haram olduğunu ortaya koymaktadır.

5- Ayette (إِيَّاكَ) mefulünün fiil üzerine takdim etmesinden (sadece) 'Sana ibadet etme'nin yanı sıra (sadece) Seni tevhid şuuruyla birliyoruz anlamı da vardır. [38]

6- Bu cümlede mütekellim maal gayr sigası cemaat şuurunu ihsas ettirmektedir. Kur'ân "ben" yerine "biz" derken bu mânâda bir cemiyetin teşekkülünü hedefler.

7- Ayette ibadetin, yardım dilemeden önce takdim edilmesinden O'nun hakk ve talebinin kulun talebinden önce geldiği anlaşılmaktadır.

8- 'Fâtiha, Arap edebiyatında gaibden (üçüncü şahıstan) muhataba geçen ve iltifat denilen bu belağat üslubunu gerçekleştirmek için Allah tarafından açık bir "ben ve biz" emri gibi birinci şahıs kipi ile doğrudan yapılan bir hitabı kapsamayarak "Allah bir insanla (karşılıklı) konuşmaz. Ancak vahiyle ya da perde arkasından konuşur."[39]

{ اهدِنَا الصِّرَاطَ المستَقِيمَ }

1- Kulluk, beşerin fıtratında vardır. Allah (c.c), insanı yaratırken, kul olacak fıtratta ve kıvamda yaratmıştır. Ancak beşer kulluğun ifası için Cenabı Hakkın rehberliğine ihtiyacı vardır.

2- 'Hedâ' lafzı, kelime olarak hem lâzım (geçişsiz), hem de müteaddî (geçişli) olabilen kelimelerdendir. Yani müteaddîliği cihhetiyle hidayet talep edip o yolda istikamet içinde olmak kulun olmazsa olmaz vazifesidir. Ancak bu hidayetin devamlılığı ve istikrarı için yetmemektedir; mümin kulluğun gereği hidayette devamlılık da olmak üzere her dâim Cenâb-ı Hakk'a ve O'nun engin rahmet ve inayetine muhtaçtır. Yani bu kelimenin yapı açısından lâzımlığı, hidayetin nasip olma ve devamının Cenâb-ı Hakk'ın fazl ve keremiyle mümkün olabileceğine işaret eder. Binaenaleyh mümine düşen meâsiye düşmemek ve ibadete devam etmek mevzuunda elinde hakiki havl ve kuvvetin olmadığını düşünerek kendi konumuna güvenmeme, mükesser bir kalple yalvar yakıla devamlı Rabb-i Kerîm'den hidayet üzere istikamet talep etmek olmalıdır.

3- İnsan, Cenâb-ı Hakk'ın hidayeti olmaksızın ferdî ve sosyal hayatını düzene koyamaz.

4- Yardım sadece Allah'tan talep edilmelidir.

5- Ayetten insanın hem doğru yolu seçmede hem de o yol üzerinde istikamet için Allah'tan yardım dilemelidir.

6- Cenabı Hakk rahmetinin eseri olarak kuluna öncelikle istenmesi gerekenin hangisi olduğunu öğretmektedir.

7- Yaratılmış olan mütevazı olmalıdır. Kulluğun manası kişinin kendisini Allah (cc)ın huzurunda küçültmesi, alçaltmasıdır. Zira ibadet, tevazu ve zilletin en sonudur.

8- Her türlü takdir ve tazime kayık olan sadece Allah'tır.

9- Cenab-ı Hakk'tan hidayet talep veya hidayette istikamet talebi ibadettir.

{ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنعَمتَ عَلَيهِمْ غَيرِ المغضُوبِ عَلَيهِمْ وَلاَ الضَّالِّينَ}

1- Ayetten irşad ve imanın kalpte yerleşmesi Allah'ın yardım ve rehberliği ile olabileceği anlaşılmaktadır.

[38] Yazır Elmalılı Hamdi, *Hak Dini Kur'ân Dili Yeni Mealli Türkçe Tefsir*, İstanbul, Matbaai Ebuzziya, 1935., I, 62.

[39] Elmalılı, *a.g.e.*, I, 73.

2- İnsanlık, kulluk şuuruna peygamberler sayesinde ve onların vasıtasıyla ulaşır.

3- Ayetten hidayetin sadece O'ndan dilenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4- Hidayet ve ibadette devamlılık için Allah'tan yardım dilenmelidir.

3- (أَنعَمتَ) kelimesinden Allah'ın hidayeti layık olana verdiği anlaşılmaktadır.

4- Dünya dinin ilgi ve yetki alanındadır.

5- Kur'ân'ın ana gayelerinden bir diğeri de nübüvvettir.

8- Lâm-ı tarifi cins manasına alacak olursak; ne kadar dalâlete girmiş ve ne kadar Allah'ın gazabına uğramış varsa onların yol ve menheçlerinden uzak kalmak gerekmektedir.

9- Ayetten ifrat ve tefritten kaçınmanın gereği de anlaşılmaktadır. Zira ayet 'gayr-ı mağdub ve dallin' ile tarif edilen maddeci ve ruhaniyeti birlikte ret ederken aynı zamanda din ve inançlardaki aşırılığı da nakzetmektedir.

10- {غير المغضوب عليهم ولا الضالين} cümlesinde {المغضوب عليهم} lafzının Allah'ın gazabına uğramış şerir ve azgın bir millet olan Yahudiler ile Kur'ân'da birçok ayette zikredilmiş olan {الضالين} lafzının doğru yoldan sapmış olan Nasâra olduklarına dair Hz. Peygamber'den bir rivayet bulunmaktadır.[40] Ancak ayetten murad edilen gerçek maksad kavmin bizatihi kendisi değil mağdûbiyet sıfatıdır. Aynı durum sapkınlık için de geçerlidir. Hıristiyanlara da bu vasıf sapkınlıklarından dolayı verilmiştir. Hadis-i şerif 'mağdub' ve 'dâllîn' umum kavramlarını hasr ederek sınırlandırmak maksadına matuf değil, umuma dâhil olanlara bariz bir misal verme kabilindendir.[41] Zira evveli ve ahiri ile bir milleti toptan mahkûm etmek Kur'ân'ın hükmü değildir. Maksat söz konusu cürmü işlemiş olan Yahudilerdir. Ayette yer alan lâm-ı tarif cins manâsında ne kadar dalâlete girmiş ve ne kadar Allah'ın gazabına uğramış varsa hak ettikleri daha nice çirkin vasıflarla vasıflanabilmeleri mümkünken Kur'ân-ı Kerîm bunları icmal ile tay etmiş genel bir kavramla gazaba uğrayan ve sapkınlar kelimeleriyle iktifâ etmiştir.

11- Ayetten ayrıca terbiyede bir örneğe ihtiyaç duyulduğuna da işaret vardır.

12- Beş vakit namazda 'gayr-ı mağdub ve dallin' ile tarif edilen sınıfları inkâr, İslam'ın tesis etmek istediği örnek toplum modelinde bu türden sulta ve hâkimiyetleri redetmek anlamına da gelir.

Sonuç

Kıraat ilmi, Kur'ân-ı Kerim kelimelerinin edâ keyfiyetlerini ve bu kelimelerin telaffuzlarında meydana gelen değişik vecihleri râvilerine nispet ederek ortaya koyan ilim dalıdır. Kur'ân-ı Kerim'in nazmının şekillerinden bahseder. Kıraatler kendi içerisinde sahih, mütevâtir, şâz olmak üzere üçe ayrılır.

Kur'ân-ı Kerîm'in önemli bir hususiyeti kendi kendini tefsir etmesidir. Bunun yanı sıra Kur'ân âyetlerinin farklı kırâatler ile tefsir edilmesi de Kur'ân'ın Kur'ân ile tefsirine dâhildir. Bu

---

[40] Tirmizi, *Tefsir*; *Tâc*, IV, 37. Kur'ân'da zikredilmiş olan (الضالين) lafızları için bkz: **{لَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَلَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ}** *Sonra ayı, dolunay halinde doğmuş vaziyette görünce "(İddianıza göre) Rabbim budur!" dedi. Sonra o da batınca: "Rabbim bana doğru yolu göstermeseydi, mutlaka* ***sapmışlardan*** *olurdum!" dedi.* (En'âm 77); **{قَالَ فَعَلْتُهَا إِذاً وَأَنَا مِنَ الضَّالِّينَ}** *"Ben" dedi, "****yanlışlıkla, sonunda ne olacağını bilmeksizin****, ****şaşkın bir vaziyette*** *o işi yapmıştım.* (Şuarâ 20); **{وَاغْفِرْ لِأَبِي إِنَّهُ كَانَ مِنَ الضَّالِّينَ}** *Babamı da affet, (ona tövbe ve iman nasib et). Zira o* ***yolunu şaşıranlar*** *arasındadır.* (Şuarâ 86); **{وَأَمَّا إِن كَانَ مِنَ الْمُكَذِّبِينَ الضَّالِّينَ}** *Ama eğer dini yalan sayan* ***sapıklardan*** *ise.* (Vâkıa 92)

[41] Konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Yıldırım, **Peygamberimizin Kur'an'ı Tefsiri**, Yeni Akademi Yayınları, 2012, I, 91-92.

açıdan Kur'ân-ı Kerim'in yorum zenginliğine kıraat farklılıklarının rolü yadsınamaz. Zira "kıraatlerle sağlanan vecihler, daha mûciz ve muhtasar hale gelmiş olan Kur'ân'ı belağat ve îcâzın doruğuna taşımıştır. Bu cihetle her kıraat vechi ile ayrı bir ayet gibi değişik manalar elde etmek mümkün olmuştur.

KAYNAKÇA

el-Advânî, Abdulazim b. el-Vâhid b. Zâfir (ö. 654), **Tahrîru't-Tahbîr fî Sinâati'ş-Şi'r ve Beyâni İ'câzi'l-Kur'ân**, el-Cumhuriyetu'l-Arabiyyetu'l-Muttehide, Lecnetu'l-A'lâ li'ş-Şuûni'l-İslâmiyye.

Abdu'l-Muteâl es-Saidî (ö. 1391), **Bugyetu'l-Îdâh li Telhîsi'l-Miftâh**, Mektebetu'l-Âdâb, 2005.

Bâzmûl Muhammed b. Ömer b. Sâlim, **el-Kırâât ve Eseruhâ fî't-Tefsîr ve'l-Ahkâm**, Dâru'l-Hicre, 1. Baskı, Riyadh, 1996.

el-Cermî İbrahim Muhammed, **Mu'cemu Ulûmi'l-Kur'ân**, Dâru'l-Kalem, Dımaşk-2001.

el-Cevheri, Ebu Nasr İsmail b. Hammad; **es-Sıhah**, (thk. Ahmet Abdülğafur Atar), 'k-r-e' mad., Daru'l-ilm li'l-Melâyin, Beyrut-1979.

ÇETİN, Abdurrahman, **Kıraatların Tefsire Etkisi**, Ensar Neşriyat, I. Baskı, İstanbul, 2012.

----------, **Kur'ân Okuma Esasları**, Aksa yay., 2. Baskı, İstanbul-1997

DÖNMEZ, İbrahim Kafi vd., **Kur'an Yolu**, D.İ.B.Y, Ankara, 2012.

Ebu Hayyân el-Endelüsî, **el-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr**, Dâru'l-Fikr, Beyrût 1992.

Ebû Amr ed-Dânî; **et-Teysîr fi'l-Kırâati's-Seb'**, İstanbul, 1930.

EREN, Cüneyt, **Fâtiha Sûresinde Edebî Sanatlar**, Dokuz Eylül Ünv. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl. 2013, C. 2, Sy. XXXVIII.

Habş Muhammed, **el-Kıraâtu'l-Mütevatire ve Eseruha fi'r-Resmi'l-Kur'âni**, Dâru'l-Fikr, Dımaşk, 1419

el-Hatîb, Abdu'l-Latîf; **Mu'cemu'l-Kırâat**, Dâru S'adi'd-Dîn, Dımaşk-2000.

İbnü'l-Cezerî, Muhammed b. Muhammed, **Müncidü'l-Mukriîn ve Mürşidü't-Tâlibîn**, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1980.

----------, **en-Neşr fi'l-Kırâati'l-Aşr**, Mısır-ts.,

İbn Manzur, Ebu'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrem; **Lisânü'l-Arab**, 'k-r-e' mad., Dâru sadr, Beyrut, ts.

İbn Mu'tez (ö. 296), **Kitâbu'l-Bedî'**, Dâru'l-Cîl, Beyrut, 1410.

el-Kefevî, Ebu'l-Bekâ Eyüp b. Mûsâ el-Hüseynî; **el-Külliyât,** (nşr. Adnan Derviş-Muhammed el-Mısrî) Müessesetü'r-Risale, Beyrut, 1993.

MEZİD, İsmail Naim, **Eseru'l-Kıraâti'l-Kur'âniyye fi'd-Dersi'n-Nahavi**, Mecelletu Câmiati Teşrin li'd-Dirâsât ve'l-Buhûsi'l-İlmiyye, sy. 28., 2006.

MUHAYSIN, Muhammed Salim; **el-Kırâatu ve Eseruhâ fî Ulûmi'l-Arabiyyeti**, Mektebetü'l-Külliyâti'l-Ezheriyye, Kahire-1404/1984.

Muhyiddin b. Ahmed Derviş (ö. 1403), **İ'râbu'l-Kur'ân ve Beyânuhu**, Dâru'l-İrşâd, Humus, 1982.

Palûvî, **Zübdetü'l-İrfân,** Âsitâne yay., İstanbul- ts.

Râgıb el-Isfahânî, **Mukaddime Câmi'i't-Tefâsîr**, Dâru'd-Da've, Kuveyt, 1974.

SUPHİ, Salih; **Mebâhis fî Ulûmi'l-Kur'an**, Daru'l İlmi'l-Melâyin, Beyrut-1988.

et-Temimi Abdulvehhab Muhammed, **Tefsiru'l-Âyât mine'l-Kur'âni'l-Kerîm**, (thk. Baltacı Muhammed), Câmiatu'l-İmam Muhammed b. Suûd, Mekke.

Taşköprüzâde İsâmeddin Ahmet Efendi; **Miftâhü's-Sa'âde ve Misbâhü's-Siyâde fî Mevzûâtü'l-Ulûm** (nşr. Abdü'l-Vehhâb Ebu'n-Nûr–Kâmil Bekrî), Dârü'l-Kütübi'l-Hâdise, Kahire, 1968.

TEMEL, Nihat, **Kırâat ve Tecvîd Istılahları**, Marmara Üniversitesi İlah. Fak. Yay., İstanbul-1997.

ULUDAŞ, İbrahim; **İmâm-ı Ya'kûb ve Rivâyeti**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa-2008.

YAZIR, Elmalılı Hamdi, **Hak Dini Kur'ân Dili Yeni Mealli Türkçe Tefsir**, İstanbul, Matbaai Ebuzziya, 1935.

YILDIRIM, Suat, **Peygamberimizin Kur'an'ı Tefsiri,** Yeni Akademi Yayınları, 2012**.**

ez-Zerkânî, Muhammed Abdülazim, **Menâhilü'l-İrfân fî Ulûmi'l- Kur'an**, İhyâu't-Tursi'l-Arabî, Beyrut, ts.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 639-652, ANKARA-TURKEY

ERGENLERİN ŞİDDET EĞİLİMİNE ETKİ EDEN AİLEVİ FAKTÖRLER*

*Cem GENÇOĞLU***
*Hatice KUMCAĞIZ****
*Kurtman ERSANLI*****

ÖZET

Günümüzde şiddet insanlığın karşı karşıya bulunduğu başlıca sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu sorunun çözülmesi için toplumsal ve bireysel özelliklerinin ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi ve nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ergenlik dönemi şiddet davranışının daha sıklıkla ortaya çıktığı bir dönemdir. Farklı bilişsel-duygusal yapıları ile ergenlik dönemindeki bireyler bağımsız olma ve kimliklerini bulmak için çaba harcarlar. Bu karmaşa içerisinde ön plana çıkan şiddet davranışı bireylerin yaşantılarını olumsuz etkileyebilmekte, telafisi zor durumlara neden olabilmektedir. Bu araştırmada, ergenlerin şiddete yönelik tutumlarının, cinsiyet, doğum sırası, anne-babanın eğitim durumu ve anne-babadan şiddet görme durumu gibi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ili Canik ilçesinde bir Anadolu lisesinin 2011-2012 eğitim öğretim yılında 9 ve 10. sınıflarında eğitim gören, yaşları 14 ile 17 arasında değişen, 220'i kız, 216'i erkek, toplam 436 ergen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Buluş, Duru ve Balkıs (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde "t-Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; erkeklerin şiddet eğilimlerinin kızlardan yüksek olduğu; ilk çocukların en küçük ortanca ve tek çocuklara göre şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu; üniversite mezunu anneye sahip ergenlerin ilköğretim ve lise mezunu anneye sahip ergenlere göre şiddet eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; babanın eğitim durumunun şiddete yönelik tutumun yordayıcısı olmadığı; anne-babadan şiddet görmüş ergenlerin şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda; anne/babalara yönelik eğitsel etkinliklerin yaygınlaştırılması, ergenleri rehabilite edecek psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması, ergenlere etkili problem çözme yöntemlerinin kazandırılmasına yönelik eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Şiddete Yönelik Eğilim

---

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

** Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Eğitim Bilimleri Bölümü. El-mek: cemgencoglu@hotmail.com
*** Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
**** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Eğitim Bilimleri Bölümü.

FAMILY FACTORS AFFECTING VIOLENT TENDENCY IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

Violence is today recognized as one of the major problems humanity faces. The solution of this problem entails detailed evaluation of individual and social features and identification of their causes. Adolescence is a period during which violent behaviour occurs more frequently. With different cognitive-emotional natures, adolescent individuals strive to be independent and find their identity. Violent behaviour coming to the forefront in such confusion may adversely affect the lives of individuals and may lead to irrecoverable situations. This study aimed to examine adolescents' attitudes toward violence with respect to such variables as gender, birth order, parents' level of education, and exposure to violence from parents. The research sample consisted of 436 ninth- and tenth- grade adolescents (220 girls and 216 boys), with ages ranging from 14 to 17, studying in an anatolian high school in Canik district of Samsun city in 2011-2012 training and education year. The research was carried out using the descriptive survey model. “Personal Information Form” and “the Attitudes toward Violence Scale” adapted to Turkish by Bulus, Duru and Balkis (2005) were used as data collection tools. In the analysis of data, "t-test" and "one-way analysis of variance" was used. The study discovered that violent tendencies of the boys were greater than those of the girls; violent tendencies of the firstborns were greater than those of the middleborns, lastborns or only child; violent tendencies of the adolescents with university-graduate mother were greater than those of the adolescents with elementary- or high-school-graduate mother; father’s level of education was not a predictor of attitudes towards violence; and the adolescents exposed to violence from their parents had greater violent tendencies. In accordance with the findings, it is suggested to extend educational activities for parents, to provide psychological support services rehabilitating adolescents, and to organize trainings to help adolescents utilize effective problem-solving methods.

Key Words: Adolescence, violent tendency

GİRİŞ

Şiddet ve suç insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsan, çevresiyle etkileşimi sonunda donanımında bulunan gücü biçimlendirir ve onu kullanır (Ersanlı, 2012). İnsan davranışlarında şiddete yönelik eğiliminin varlığı ve ortaya çıkma nedenlerine ilişkin pek çok etmenden bahsedilmektedir. Mitolojik efsanelerden, kutsal metinlere ve erken dönem psikoloji çalışmalarında da izlerine rastlanan bu etmenler, insanın çevresindekiler ile kurduğu sağlıksız ilişki, kendini yanlış ifade etme, yanlış anlama, kendi arzu ve ihtiyaçlarını ötekine zarar vererek karşılama gibi pek çok değişik sebeplerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Günümüzde bilim dünyası şiddet olgusunu gerçeklik olarak kabul etmekle birlikte, bir biçimde azaltılması, hatta tamamen ortadan kaldırılmasına yönelik bir çaba içerisindedir. Her ne kadar medeniyet, gelişmişlik, çağdaşlık gibi kavramlar toplumsal ve bireysel şiddetin azlığı ile ilişkilendirilmiş (Le Bon, 2005) olsa bile, günümüzde şiddetin varlığını ve yaygınlığını düşündüğümüzde yanıltıcı bir algı ile karşı karşıya

olduğumuz görülmektedir. Bunun için şiddetin ve saldırganlığın tüm boyutları irdelenmesi ve anlaşılmaya çalışılması gerekmektedir. Her gün gazete ve televizyon haberlerinde, çevremizde tanık olduğumuz olaylardan da, anlaşılacağı üzere, gittikçe artan şiddet eğiliminin tam olarak anlaşılabilmesi için araştırılması gereken pek çok etmenin olduğuna işaret etmektedir.

Şiddet, saldırganlık, öfke, antisosyal davranış gibi kavramlar irdelendiğinde bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmekle birlikte (Ferrington, 2004), bu kavramlara yönelik multidisipliner bir yaklaşıma sahip olunmasına dair gereklilik bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlamasına göre şiddet; yaralanma, ölüm, psikolojik zarar veya yoksunluk ile sonuçlanan veya bunlarla sonuçlanma ihtimali olan, fiziksel güç, tehdit olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü verilerinde eylemin gerçekleştirildiği kişiler açısından şiddet; kişinin kendisine yönelik şiddet, kişiler arası şiddet ve kolektif şiddet olmak üzere 3 kategoride sınıflandırılmıştır (WHO, 2013). Şiddet, ihmal ve kötüye kullanım, psikolojik baskı, cinsel şiddet, fiziksel şiddet, kategorilerinde değerlendirilmektedir. Bazen amaçlı, bazen amaçsız bir davranış olarak ortaya çıkabilen şiddet, uygulayanın ve uygulananın farkında dahi olmadığı bir biçimde de ortaya çıkabilmektedir (Gözütok, 2008). Şiddet eyleminin duygusal yönü göz önüne alındığında, düşmanlık ve öfke duygularının, güç ve baskı ile bireyin bedensel, ruhsal veya sosyal açıdan zarar görmesine neden olan bireysel veya toplu hareketler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Budak, 2000). Toplumsal olarak baktığımızda ise, kuralların çiğnendiği davranışları içeren hemen her şey şiddet olarak değerlendirilmektedir. Bir biçimde güç kullanımına işaret eden şiddet kavramı, fizik ya da psikolojik ölçütleri ile başkasına yapılan kötülük olarak değerlendirilmektedir.

Bireyin psikolojik sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyen, onu üzen, bireyin kendisini baskı ve tehdit altında hissetmesine neden olan her tür tutum ve davranış psikolojik anlamda şiddet olarak algılanmaktadır. Bireyin ahlaki değerlerine karşı yöneltilmiş ve kişinin ahlaki yaşam tarzını tehdit eden her tür tutum ve davranış ise ahlaki şiddet olarak değerlendirilmektedir. Bireyin haklarına ulaşmasını yasa yoluyla engellemek veya yasayı evrensel hukuk kurallarına aykırı olarak bireyin aleyhine yorumlamak ise yasal şiddettir. Ekonomik faaliyetlerin yasa yoluyla engellenmesi ve kişinin başkalarına sağlanan ekonomik destekten mahrum bırakılması ise ekonomik şiddet olarak kabul edilmektedir (MEB, 2008).

Şiddet ve saldırganlık kavramları üzerine yapılan çalışmalarda biyolojik kökenli etkiler, çevresel-kültürel etkiler, eklektik özellikleri ile bilişsel süreçleri önceleyen etkilerden bahsedilmektedir (Lore & Schultz: 1993; Anderson & Bushman, 2002). Biyolojik etkileri temel alan görüşler, saldırganlık edimini içgüdüsel olarak değerlendirmekle birlikte, iç ve dış uyaranların içgüdüsel enerji birikimini uyarması sonucu şiddetin ortaya çıktığı savunmaktadır. Hormonal etkiler biyolojik temelden bakan değerlendirmelerde ön plana çıkmaktadır (Galambos, 2004; Anderson & Bushman, 2002). Freud'a göre insan yaşamındaki tüm olaylar yaşam ve ölüm içgüdüsü ile ilişkilendirilmektedir. Yaşam içgüdüsü; cinsellik ve cinsel temelli davranış üzerinden ifade edilirken, ölüm içgüdüsü; saldırganlık ve yıkıcı tepkiler ile temsil edilmektedir. İnsan yaşamındaki bu olaylar, bu iki içgüdünün bağdaşması veya çatışması ile meydana geldiği kabul edilmektedir (Daco, 1989).

Sosyal öğrenme kuramı, şiddetin içgüdüsel bir davranış olmasından ziyade, öğrenilmiş bir davranış olduğunu ileri sürmektedir (Bandura, 1978). Bu yaklaşıma göre; saldırganlık model alma yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bireyin gözlemlemiş olduğu davranışın sonucunda şiddetin ortaya çıkabilmesi için davranışa dikkat edilmesi, davranış sonucu elde ettiği bilgiyi hatırlanması, gördüğü şeyi gerçekleştirmesi ve bunların ardından ödüllendireceğini düşünmesi gerekmektedir (Burger, 2006). Bireyin şiddetini gözlemlediği kişi, ebeveyn, yakın arkadaş ya da sevilen bir kahraman gibi yüksek düzeyde değer veriliyorsa, şiddet davranışının ortaya çıkması beklenmektedir (Berkowitz, 1993).

Şiddet eğilimi genel olarak bireysel ve çevresel olmak üzere iki faktör etrafında incelendiğinde, benzer çevresel durumlarda bireylerin farklı sıklık ve yoğunlukla şiddete başvurmasının anlaşılabilmesi, farklı kişilik özelliklerine rağmen benzer çevresel yoksunluklarda neden aynı şekilde etkilenebilmelerinin anlaşılabilmesi için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Balkıs, Duru & Buluş: 2005). Şiddet eğilimi sosyal, kültürel ve ekonomik bir bağlam içerisinde ele alınmasının yanısıra bireysel, törel ve çevresel etkenlerin bu olgunun anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Şiddet davranışının anlaşılması, ekolojik ilişki çerçevesinde değerlendirildiğinde; her bireyin içerisinde bulunduğu bireysel, ailevi, çevresel ve toplumsal özellikleri ön plana çıkmaktadır. Buna göre çevresel faktörlerde, medya ve toplumun şiddete karşı duyarlılıkları göz önünde bulundurulurken, toplumsal faktörleri uyuşturucu ve şiddet araçlarına kolay ulaşım, sosyal düzensizlik, eğitim niteliğindeki yetersizlikler olarak belirlenmektedir. Bireysel faktörler, bireyin yaşadığı psikiyatrik rahatsızlıkları üzerinden değerlendirilirken, ailevi faktörler, aile içi iletişim ve etkileşim, ailede yaşanan çatışma ve tutarsız disiplin uygulamaları önemli etkenler arasında sayılmaktadır (Ögel, Tarı, & Yılmazçetin Eke, 2006).

Aile, çocuğun hayata bakışı ve yönelmesinde önemli bir sosyal unsur olarak karşımıza çıktığı gibi bireysel gelişiminde psikolojik anlamda etkili bir rol oynamaktadır. Bu anlamda şiddet yönelimli çocukların, sağlıklı bir aile işlevine sahip olmadıkları yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Kılıç, 2012). Bireyin ailede şiddete tanık olması, düşük düzeyde aile desteği ve yetersiz ebeveyn davranışlarının sonucu olarak saldırgan davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Tolan ve ark. 1997; Mazefsky & Farrel, 2005). Şiddet içeren davranışlara maruz kalan bireylerin yetişkinlikte ciddi davranış bozuklukları gösterdikleri ve ileride kendi çocuklarına daha çok öfke ve saldırganlık içeren davranışlar gösterdiklerine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Frias-Armenta, 2002; Dilillo, Tremblay & Paterson, 2000). Aile içerisinde tanık olunan şiddet, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunlarına neden olduğu gibi, çocukluk döneminde aile içi şiddete tanık ya da maruz kalma, şiddetin çatışma çözme biçimi olarak içselleştirilmesinin kaynağı olarak kabul edilmektedir (İbiloğlu, 2012). Ailede saldırganlığı ve şiddeti destekleyen tutum, çocukların saldırganlıkla ilgili öz yeterliliklerinin gelişmesine yardımcı olarak saldırganlığa yönelik olumlu bir tutum kazanmasını sağlayabileceği gibi çevresi ile iletişim kurmada ve amaçları elde etmede kullanılan genel bir strateji olarak şiddet davranışının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Şiddet davranışı gösteren ergenlerin aileleri bağlamında yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, bu ailelerde problem çözme, iletişim, rol dağılımları, duygusal tepkiler konusundaki yetkinlikleri bakımından daha fazla problem yaşadıklarını göstermektedir (Avcı & Güçray: 2010). Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda ise aile içi çatışmalardan ziyade medya ve akran etkilerinin şiddeti yönelik tutumları daha fazla etkilediği sonucu ulaşılmıştır (Avcı ve Güçray, 2013).

Konuya okullarda şiddet bağlamından yaklaştığımızda, öğretmen ve öğrenci kaynaklı ortaya çıkmasından fiziksel, duygusal, cinsel ve siber özellikleri içerme özellikleri ile geniş bir çerçevede çıkmaktadır (Miller & Kraus: 2008). Okulda şiddete yönelmenin kaynakları arasında okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri özellikleri, okulun yapısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi etmenler ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda düşük okul başarısı, parçalanmış aile, çocukluk örselenmeleri, aile ilişkilerindeki yetersiz ve sağlıksız durumlar başlıca risk faktörleri olarak kabul edilmektedir (Ferrington, 2004: Hökelekli, 2007). Türkiye'de 2007 yılında MEB tarafından yaptırılan bir araştırmada toplam 34.656 ilköğretim okulundan 1.279'unda (% 3) ve toplam 7.934, ortaöğretim okulundan 2.266'sında (% 28,5) şiddet olayı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Vakaların şiddet çeşitlerine göre dağılımı incelendiğinde en yaygın şiddet türünün fiziksel olarak zarar veren davranışlar olduğu (% 34,5), ikinci sırayı ise zorbalık/tehdit/sataşmanın aldığı (% 23,7), üçüncü sırada yer alan olay çeşidi ise dedikodu/lakap takmadır (% 10,1) olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2007). 2004 yılında yapılan araştırmada erkek öğrencilerde suç işleme ve

şiddet eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ögel, Tarı, & Yılmazçetin Eke, 2006).

Ergenlik döneminde saldırgan davranışı yapısal ve sonradan kazanılmış olarak ikiye ayıran Daco' ya göre (1989), yapısal saldırganlık; tepkisel ve sinirli bir mizaç yapısı ve paranoya gibi rahatsızlıklardan kaynaklanan saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Sonradan kazanılmış saldırganlık ise, rastlantısal bir durum sonucunda verilen ortaya çıkan tepkiler olarak belirtilmektedir. Fiziksel travmalar ve sonradan ortaya çıkan psikotik rahatsızlıklar saldırganlığa neden olan karakter bozukluklarına neden olabilmektedir. Ergenlik döneminde saldırganlık ve şiddet eğilimi kızlarda erkeklere nazaran daha az seviyede olmakla birlikte (Ferrington, 2004) aile içi şiddete maruz kalarak yetişen bireylerin ve ergenlik dönemlerinde saldırganlık ve antisosyal davranış gösterme eğilimleri gösterdiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Ireland & Smith: 2009). Şiddet toplumsal bir olgudur. Ailenin de toplumun temel taşı olması nedeniyle, bu çalışmada, anne/babanın eğitimi, ailede şiddetin varlığı, çocuğun dünyaya geliş sırası ve cinsiyetinin ergenlerin şiddet eğilimlerini etkileyip etkilemediği araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Okullarda yaşanan şiddet içeren tutum ve davranışlarda giderek bir artışın olduğu bilinen bir gerçektir. Bu herkesi kaygılandırmaktadır. Bu kaygılardan yola çıkarak ergenlerin şiddete eğilimlerinde ailevi etmenlerin ne düzeyde yordayıcı olduğun belirlemek amacıyla, Samsun ili Canik İlçesi'nde rastgele seçilen bir Anadolu lisesindeki öğrenci ergenler üzerinde gerçekleştirilen araştırma, ergenlerin şiddete yönelik eğilimlerini belirlenmesi ve anne-baba tarafından çocuklara yönelik şiddetin etkisini ortaya koyması bakımından önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönü ile de diğer çalışmalara ışık tutabileceği düşünüldüğünden anlamlı bir çalışma olduğu düşünülmektedir. "Kuşaklararası Geçiş" kuramında da vurgulandığı gibi saldırganlık ve şiddet öğrenilen bir davranıştır ve zamanında müdahale edilmediği ya da gerekli önlemler alınmadığında, uzun vadede toplumsal yapıda geri dönüşümü olmayan yaralar açabileceği bilinmektedir (Ayan, 2007). Çocukların yetiştirilme sürecinde olumlu sosyal davranışlar kazanabilmesi ve toplumda sağlıklı ilişkiler geliştirip sürdürebilmesinde ilk sosyal kurum olan ailenin önemi büyüktür. Çocuklar yetişme sürecinde öncelikle ebeveynlerini örnek aldıklarından onlara olumlu rol model olmak gerekmektedir.

Gençler toplumların geleceğini oluşturmaktadır. Toplumlar geleceklerini iyi yetişmiş bireylere göre şekillendirdiklerinden, onların sağlıklı, eğitimli, bilgili, özgür düşünceye sahip ve başkalarının düşüncelerine karşı hoşgörülü olacak demokratik anlayışta yetişmelerini amaçlamaktadırlar (Gürsoy, 2009). Saldırganlık ve şiddetle sonuçlanan davranışlar, çocuk ve ergenlere yönelik psikiyatrik müdahalelerin en sık nedeni olarak kabul edilmekle (Griffin ve Gross, 2004) birlikte bu anlamda risk grubunu oluşturan gençlere yönelik önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin yaygınlaştırılması (Korkut, 2004). Çocukların sağlıklı, barışçıl, hoşgörülü, etkin iletişim kurabilen yetişkinler olabilmeleri için çocuklukta bazı olumsuz davranışlardan uzak tutulması gerekmektedir. Bu araştırma, şiddete yönelme bakımından 15-17 yaş grubu en riskli yaş grubunu oluşturması nedeniyle (Ögel, Tarı, & Yılmazçetin Eke, 2006), gençlerin şiddete eğilimlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, gerekli önlemlerin alınması açısından ve araştırmacıların dikkatlerini bu noktaya çekmek yönünden önemlidir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçların, lise öğrencisi ergenlerin ailedeki konumları ve ailevi özelliklerinin şiddet eğilimine etkisinin irdelenmesi açısından yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlerin şiddete yönelik eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu çerçevede araştırma sürecinde başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Ergenlerin şiddete eğilimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Ergenlerin şiddete eğilimleri doğum sırasına göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Ergenlerin şiddete eğilimleri anne babanın eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

4. Ergenlerin şiddete eğilimleri anne-babadan şiddet görmüş olma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ergenlerin şiddete eğilimlerinde ailenin yordayıcı rolü olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanan, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Yapılan araştırmanın amacı, ergenlerin şiddet eğilimlerini "Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği"ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla var olduğu şekliyle betimlemek, herhangi bir değiştirme yapmadan var olan şekliyle ortaya koymaktır. Bu nedenle tarama modeli bir çalışmadır (Büyüköztürk ve ark.,2009) .

Çalışma Grubu

2011-2012 eğitim öğretim yılında Samsun ili Canik İlçesi'nde rastgele seçilen bir Anadolu lisesinin 254'ü, 9. sınıf 182'si, 10. sınıf toplam 436 ergen oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı 220'si kız, 216'sı erkek şeklindedir. Öğrencilerin 14-17 arasında değişen yaş dağılımları; 14 yaşında 29, 15 yaşında 256, 16 yaşında 78, 17 yaşında 73 şeklinde değişmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu; 233'ü ilköğretim, 134'ü lise, 69'u üniversite mezunu şeklinde dağılmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ise; 151'i ilköğretim, 189'ü lise, 96'sı üniversite mezunu şeklinde dağılmaktadır.

Veri toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği

Şiddete yönelik tutum ölçeği, bireyin şiddete eğilimlerini ölçme amacıyla Blevins (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin şiddete eğilimlerini betimleyen 11 maddeden oluşan, 4'lü derecelemeli likert tipi bir ölçektir. Maddelere verilen yanıtlardan elde edilen toplam puan, bireylerin henüz davranışa dönüşmemiş şiddet eğilimlerini ifade eder. Yüksek puanlar, bireyin şiddete yönelik eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. (Buluş, Duru ve Balkıs 2005: 81-97), tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık analizleri incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının. 73 olduğu ve ölçekteki madde toplam korelasyonunun ise. 39 ile .53 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmış, faktör yüklerinin varyansın %36.8'nin açıklayan 2.943 özdeğerli tek faktör üzerinde toplandığı görülmüştür.

Araştırmacılar tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmanın örneklem grubunda yeniden analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda; ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70, test yarılama yöntemi ile yapılan güvenirlik katsayısı ise .76 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, doğum sırası, anne ve babanın eğitim durumu, anne-babadan şiddet görme durumu gibi kişisel bilgileri yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken araştırmacı tarafından çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmanın amacı, ölçme araçları ve gönüllülük ilkesi hakkında bilgi vermiş ve güvenirliği sağlayabilmek amacıyla öğrencilerden ölçme araçlarının üzerine isimlerini yazmamaları istenmiştir.

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla, "Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Veri toplama araçları, öğrencilerin uygun olduğu zamanlarda okul idaresinden ve ilgili öğretmenlerden gerekli izin alınarak uygulamalar tamamlanmıştır. Ölçme araçlarını öğrenciler yaklaşık 15-20 dakikada yanıtlamışlardır.

Araştırma için toplam 450 veri ölçeği dağıtılmış ancak 436 tanesi doldurulmuş şekilde geri toplanabilmiştir. Toplanan veri ölçeklerinin 14 tanesi öğrenciler tarafından hatalı ve eksik doldurulduğundan çalışmada kullanılamamıştır. Bu nedenle geriye kalan 436 öğrencide elde edilen veriler ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma ile ilgili bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre şiddete eğilim puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına anlamak amacıyla t- Testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerin Cinsiyetine Göre Şiddete Eğilim Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	*p*
Kız	220	22.58	5.912	434	5.182	.000*
Erkek	216	25.25	4.747			

* $p<.001$

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyete göre kız (X=22.58) ve erkek (X=25.25) ergenlerin şiddet eğilim puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı (t=5.182, $p<.001$) olduğu ve erkeklerin kızlara göre şiddete eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlerin doğum sıralarına göre şiddete eğilimi arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının sınanması amacıyla, yapılan "tek yönlü varyans analizi" sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Şiddete Eğilim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Doğum Sırası	N	X	S	Kaynak	KT	Sd	KO	F	*p*
İlk çocuk	137	25.42	6.350	**Grp.Arası**	473.595	3	157.865	5.329	.001*
En Küçük	94	22.99	4.924	**Grup İçi**	12797.164	432	29.623		
Ortanca	163	23.20	5.020	**Toplam**	13270.759	435			
Tek Çocuk	42	23.71	4.880						
Toplam	436	23.90	5.523						

*$p<.05$

Tablo 2'ye bakıldığında ergenlerin doğum sırası açısından şiddete eğilim puan ortalamaları arasında gruplar açısından farkın anlamlı (F=5.329, p=.001) bulunduğu görülmektedir. Bu farkın

hangi gruplar arasında ve ne düzede olduğunu belirlemek amacıyla da LSD testi yapılmış sonuçta, ilk çocuk ile en küçük ve ortanca çocuğun şiddet eğilimleri arasında anlamlı (.05) bir fark olduğu anlaşılmıştır, ilk çocuk ile tek çocuğun şiddet eğilimleri arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, doğum sırasının şiddete eğilimin bir yordayıcısı olduğu şeklinde ifade edilebilmektedir.

Ergenlerin annelerinin eğitim durumuna göre şiddete eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının sınanması amacıyla, yapılan "tek yönlü varyans analizi" sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre
Şiddete Eğilim Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	**N**	**X**	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	***p***
İlköğretim	233	23.43	4.853	**Grp.Arası**	398.653	2	199.327	6.705	.001*
Lise	134	23.58	5.130	**Grup İçi**	12872.106	433	29.728		
Üniversite	69	26.10	7.581	**Toplam**	13270.759	435			
Toplam	436	23.90	5.523						

*p<.001

Tablo 3 incelendiğinde, annenin eğitim durumuna göre grupların şiddete eğilim puanları arasındaki farkın (F=6.705, p<.001) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmış sonuçta, üniversite mezunu anneye sahip ergeneler ile ilköğretim ve lise mezunu anneye sahip ergenler arasında şiddete yönelik eğilim puanları arasındaki farkın (p<.05) düzeyinde anlamlı olduğu, ilköğretim ve lise mezunu anneye sahip çocukların şiddete yönelik eğilim puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, annenin eğitim durumunun şiddete eğilimin kısmen yordayıcısı olduğu, üniversite mezunu anneye sahip çocuklarının şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilmektedir.

Ergenlerin şiddete eğilimleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla ergenlerin şiddete eğilim puan ortalamaları "tek yönlü varyans analizi" ile karşılaştırılmış ve elde edilen sayısal veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ergenlerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre
Şiddete Eğilim Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	**N**	**X**	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	***p***
İlköğretim	151	23.35	4.978	**Grp.Arası**	71.386	2	35.693	1.171	.311*
Lise	189	24.14	5.172	**Grup İçi**	13199.374	433	30.484		
Üniversite	96	24.29	6.847	**Toplam**	13270.759	435			
Toplam	436	23.90	5.523						

*p>.05

Tablo 4'deki analiz sonuçları incelendiğinde ergenlerin babalarının eğitim durumu göre şiddete yönelik eğilim puan ortalamalarına arasında anlamlı (F=1.171, p>.05) bir fark

görülmemektedir. Bu sonuç, babanın eğitim durumunun şiddete yönelik tutumun yordayıcısı olmadığı şeklinde ifade edilebilmektedir.

Ergenlerin anne-babadan şiddet görmüş olma durumlarına göre şiddete eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının sınanması amacıyla t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Ergenlerin Anne Babadan Şiddet Görmüş Olma Durumlarına Göre Şiddete Eğilim Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anne-babadan Şiddet Görme	N	X	SS	Sd	t	*p*
Evet	52	26.23	6.080	434	3.277	.001*
Hayır	384	23.59	5.375			

*p<.001

Tablo 5'e bakıldığında, anne babadan şiddet görmüş ergenlerin şiddet eğilim puan ortalamasının (X=26.23) şiddet görmemişleri ise (X=23.59) olduğunu görülmektedir. Bu ortalamalar arsındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan t-Testi sonunda farkın (t=3.277, *p*<.001) düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonucu, anne babadan şiddet görmüş ergenlerin şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde ifade edilebiliriz.

TARTIŞMA

Araştırma sonunda elde edilen bulguları alanyazın ışığında tartıştığımız da; bazı bulguların alanyazınca desteklendiğini bazılarının ise desteklenmediğini görülmektedir.

Araştırmaya katılan erkek ergenlerin şiddete eğilim puan ortalamaları kız ergenlerin şiddete eğilim puan ortalamalarından yüksek ve bu farkın istatistiksel olarak oldukça anlamlı olduğu saptanmıştır (Tablo 1). İlgili alanyazın incelendiğinde erkeklerin kızlara göre daha fazla şiddet eğilimli olduğunu ifade eden çalışmaların (Özgür, Yörükoğlu & Arabacı 2011; Balkıs, Duru & Buluş, 2005; Avcı, 2010; Kaya, Bozaslan & Genç, 2012) yoğun olduğunu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, çocuklarını yetiştirme biçiminin toplumsal rollerinin tanımlanmasına dayalı olarak yapılmasından kaynaklanabileceği şeklinde açıklanabilir. Bireysel ayrılıkların bilinen bir kaynağı da cinsiyetler arasındaki sosyalleşme farklılığıdır. Erkekler çocukluklarından itibaren kadınlardan daha saldırgan olmaları yönünde teşvik edilir, kadınlar ise bu tür davranışlardan men edilir.(Akt. Hogg & Vaughan, 498, Condry ve Ross, 195). Bu konuda yapılan araştırmalarda erkek çocukların daha çok şiddet içeren oyunları tercih ettikleri (Görmez ve ark. 1998: 18), Tahiroğlu ve ark. (2009) erkek çocukların kızlardan daha fazla "dayak" ile cezalandırıldıkları, ebeveynleri tarafından erkek çocuklar oynamaları için silah ve benzeri oyuncaklara yönlendirilirken kız çocuklardan ise, toplum içinde daha uyumlu davranışlar sergilemelerinin beklenilmesi (Gökler, 2007), "ev ortamında ve okulda çocukların istenilmeyen davranışları cezalandırma" yöntemi olarak ilk sıralarda "kızma ve yüksek sesle" bağırmanın yer aldığı (MEB, 2008) şeklindeki sonuçlar, bu araştırmade elde edilen bulgularca da desteklemektedir.

Ayrıca çocukların davranışlarının oluşumunda ve yapılanmasında ebeveynlerin genellikle rol model olduğu da düşünüldüğünde şiddeti sorun çözmede yöntemi olarak edinen erkek çocuğun kendisinin de problemlerinin çözümünde şiddeti uygulayabilme olasılığının da yüksek olabileceği düşünülmektedir (Bert ve ark. 2009; Kutlu ve ark. 2007). Kaldı ki erkeklerin kızlardan daha

saldırgan olduğunu gösteren araştırmalar incelendiğinde; erkeklerin fiziksel saldırganlığa daha fazla başvurdukları görülmektedir (Korkut, 2004).

Ancak, bazı araştırmalarda da (Karataş 2002; Gökbüzoğlu, 2008) şiddete eğilimlerinin cinsiyetlere göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar arasındaki bu çelişki, Türk toplumunda şiddet deyince genel olarak sadece fiziki güce dayalı olarak sergilenen şiddet anlaşılmakta, duygusal şiddet yeterince dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan örneklem grubunun şiddet algısın da sonucu etkileyebileceği gerçeği dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu nedenle bu tür araştırmalar yapılırken, çalışma grubuna araştırılan özellikle ilgili yeterince bilgi verilmeli ve sonra ölçüm çalışmaları yapılmalıdır.

Bu araştırmada katılımcıların şiddet eğilimi düzeylerinin doğum sırasından daha çok 1. ve tek çocuğun diğerlerine göre şiddet eğilim düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu istatistiksel farkın da anlamlı olduğu, ilk çocuk ile tek çocuğun şiddet eğilimi düzeylerinin arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 2). Çocuğun doğum sırası ile aile içi ilişkinin önemine vurgu yapan Adler, en büyük (ilk çocuk), ortanca, en küçük (son çocuk) ve tek çocukların farklı kişilik eğilimleri geliştirdiklerini iddia etmiştir. Adler'e göre aile birliği içinde kardeşler, ortak yönler paylaşsa da, dünyaya geliş sıralarından dolayı her birinin aile içinde kendilerine yükledikleri anlam farklılaşmaktadır. İlk çocuk, genellikle ikinci çocuğun doğumu ile anne ve babasının sevecenliğini kendisine rakip birisiyle paylaşmak zorunda kaldığı için ve kendini eski ayrıcalıklı konumundan mahrum edilmiş olarak algılar (Çakır & Şen 2012; Corey, 2008). Bu durumun onu kaygılandıracağı ve yetersizlik duygusuna kapılabileceği, bunu üstesinden gelebilmek için de üstün olma gayreti ile şiddete başvurma yönünde eğilim düzeyinin yükselmesine yol açabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada ele alınan konulardan biri de, annelerin eğitim düzeylerine göre çocuklarının şiddet eğilimleri anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemektir. Yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığın da sadece eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çocuklarının şiddet eğilim düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı olarak farklı olduğu anlaşılmıştır (Tablo 3). Fakat ilgili alanyazına bakıldığında; annelerin eğitim düzeyi azaldıkça çocuklarına fiziksel istismar/ihmal davranışlarına daha fazla başvurdukları yönünde bulgular görülmektedir (Güler ve ark., 2002; Paoviloinen ve ark., 2001). Diğer taraftan da bu çalışmada, babanın eğitim düzeyi ile çocuklarında şiddete eğilim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 4). Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmaların (Yıldız & Erci, 2011) yanında bu araştırma bulgusun desteklemeyen babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklarında saldırganlık türü davranışların arttığı (Ergişi & Köksal Akyol, 2009) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Aslında bu çalışmanın hedef kitlesi ergenler olduğu dikkate alındığında; ergenlerin anne-babalarından çok içinde bulundukları arkadaş gruplarından ve onlarca idol seçilen kimselerden daha çok etkilendikleri bilinmektedir. Bu gerçek dikkate alındığında araştırmalar arasında çelişkili sonuçların bulunmasının doğal olduğunu söyleyebiliriz.

Bu araştırmada anne-babalarından şiddet gören ergenlerin şiddet eğilim düzeylerinin diğerlerinin göre şiddete eğilimlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 5). Alanyazındaki çalışmalar bu araştırmada varılan sonucu desteklemektedir. Ayan (2007) araştırmasında da benzer bulguya ulaşılmıştır. Şiddetin kökeninde aile içinde yaşananlar yer alır. Şiddetin yer aldığı ailelerde büyüyen çocuklar geleceğin şiddet kullanan yetişkinlerini ve toplumunu oluşturacaklardır (Bilgin, 2008). Çocukların, anne veya baba tarafından istismar edilmesi, anne-baba arasındaki şiddete tanık olması yaşam biçimlerini, ilişkilerini etkiler ve kendi çocuklarını istismar etmelerine yol açar. Anne-babası tarafından şiddete maruz kalan çocuk, kendisi de cezalandırmayı bir yöntem olarak benimsemeye eğilim gösterebilir (Bert ve ark. 2009; Kutlu ve ark. 2007). Diğer bir deyişle, çocuk ve gençlerin şiddet içeren ortamlarda bulunması,

şiddet içeren davranışlara daha fazla karışması ve şiddete maruz kalması şiddet davranışlarını daha fazla sergilemesine neden olmaktadır. Gençler, şiddet olan ortamlarda bu davranışlarla baş etmeyi bilememekte ve kendileri de şiddet davranışları sergilemeden sorunlarını çözmede zorlanabilmektedirler (MEB, 2008). Alanyazında çocuğuna karşı şiddet uygulayan anne babanın çocukluğunda aynı uygulama ile karşılaştığı yönünde çalışmalar (Görmez ve ark., 1998; Işık, 2007) bulunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, erkeklerin kızlardan daha fazla şiddete eğilimli oldukları, gençlerin doğum sırasına göre ilk çocuk ile en küçük olanlarının diğerlerine göre şiddet eğilim düzeylerinin yüksek olduğu, ilk çocuk ile tek çocuğun şiddet eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, üniversite mezunu anneye sahip çocukların şiddete eğilimlerinin diğerlerine göre yüksek olduğu, babanın eğitim düzeylerine göre çocuklarının şiddete eğilimlerinin anlamlı olarak değişmediği ve anne/babalarından şiddet bir gören çocukların şiddete daha fazla eğilimli olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada varılan bu sonuç ve konu ile ilgili alanyazını dikkate alarak gençlerin şiddet eğilim düzelerini düşürmeye yardımcı olabilmek ve kişisel gelişim ve gerçekleşimlerine katkıda bulunmak amacıyla;

1. Anne/babaların, çocukları için model teşkil ettiklerinin ve çocuklarının davranışlarının büyük bir olasılıkla onların evde gördükleri davranış kalıplarını yansıttığına göre, anne/babaların bu konuda daha dikkatli davranmaları yönünde bilinçlenmelerine yönelik eğitsel etkinliklerin yaygınlaştırılması,

2. Çocukluk dönemlerinde aile içi şiddete maruz kalan ergenleri rehabilite edecek psikolojik desteklerin verilmesi,

3. Anne–babaların çocuk yetiştirme ve aile içi ilişkiler konusunda yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması,

4. Ergenlere şiddete başvurmadan etkili problem çözme yöntemlerinin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilmesi,

5. Yaşadıkları toplumsal sorunlar nedeniyle gençler ya aileden koparak yalnızlığı ya da benzer sorunlar yaşayanlarla grupsal yaşamayı seçmekte, her iki durumda da aileden ve toplumdan kopmaktadır (Doğan, 2008: 512). Bu nedenle gençlerin aileleri ve toplumla birlikte olmalarına özendirecek çalışmalara daha çok yer verilmesi,

6. İnsanları ortak hedeflere yönelten, bir araya getiren, bütünleşmeyi ve dayanışmayı sağlayan sevgi, güven, hürriyet, bilgi, adalet, dürüstlük, yardımlaşma gibi yerleşik ve değişmeyecek sosyal değerlerin toplum yaşamına hâkim olduğunda insanların mutlu, cemiyet huzurlu olabileceği gerçeği dikkate alındığında; eğitim müfredatında bu değerleri kazandırmaya yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesi,

7. Gençlerin şiddet eğilimlerinin beslenmesinde etkili olan kaynakların belirlenmesine yönelik araştırılmaların yaygınlaştırılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

ANDERSON, C. A., & BUSHMAN, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*. 53, 27-51.

AVCI, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

AVCI, R. & GÜÇRAY, S. S. (2010). Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Aile Bireylerine İlişkin Problemler, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10(1), 45-76.

AVCI, R. & GÜÇRAY, S. S. (2013). Ebeveynler Arası Çatışma, Akran ve Medya Etkileri ile Ergenlerdeki Şiddet Davranışı Arasındaki İlişkiler: Şiddete Yönelik Tutumların Aracı Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(4),1995-2015.

AYAN, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 206-214.

BALKIS, M., DURU, E. & BULUŞ, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların, özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık, duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (2), 81-97.

BANDURA, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication,* 28, 12-29.

BERT, S.C., GUNER, B.M, & LANZI, R.G. (2009). The ınfluence of maternal history of abuse on parenting know-ledge and behavior. *Family Relations;* 58, 176-187.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ E., AKGÜN Ö. E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

BERKOWİTZ, L. (1993). *Aggressiveness-Its Causes, Consequences And Control.* New York: McGraw-Hill.

BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

BURGER, J. M. (2006). *Kişilik,* (Çev: İ. D. E. Sarıoğlu) 1. Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

BİLGİN, B. (2000). *İslam ve Çocuk.* Ankara: DİB Yayınları.

COREY, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (Çev: T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

ÇAKIR, K. & ŞEN, E. (2012). Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 12(1), 57-69.

DACO, P. (1989). *Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları.* (Çev. O. A. Gürün) İstanbul: İnkılap ve Aka.

DOĞAN, İ. (2008). *Sosyoloji, Kavram ve Sorunlar*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

DILILLO, D., TREMBLAY, C. G. & PATERSON, L. (2000). Linking childhood sexual abuse and abusive pareting: The mediating role of maternal anger. *Child abuse & Neglect,* 24(6), 767-779.

ERGİŞİ, A. & KÖKSAL AKYOL, A. (2009). Yedi-Oniki Yaş Çocuklarında Davranış ve Uyum Sorunlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 34(368), 13-19.

ERSANLI, K. (2012). *Düşündüklerim Paylaştıklarım.* Ankara: DH Basın Yayın.

FERRINGTON, D. P. (2004). Conduct Disorder, Aggression, and Delinquency. içinde LERNER, R. M. & STEINBERG, L. (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology* (ss. 627-664). New Jersey: John Wiley & Sons

FRIAS-ARMENTA, M. (2002). Longterm effects of child punishment on mexican women: A structural model. *Child abuse & Neplect,* 26(4), 371-386.

GALAMBOS, N. L. (2004). Gender and Gender Role Development in Adolescence. içinde LERNER, R. M. & STEINBERG, L. (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology* (ss.233-263). New Jersey: John Wiley &Sons.

GRIFFIN, R.S. & GROSS, A.M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.

GÖKBÜZOĞLU, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÖKLER, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÖZÜTOK, F. D. (2008). *Eğitim ve Şiddet.* Ankara: Gazi Kitabevi.

GÜLER, N., UZUN S., BOZTAŞ Z. & AYDOĞAN S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi* 24(3),128–134.

GÖRMEZ, K. ve ark. (1998). *Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.

GÜRSOY, M. (2009). Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları. *KKTC - Milli Eğitim Dergisi* 3, 13-30.

HOGG, M.A. & VAUGHAN, G.M., (2007). *Sosyal Psikoloji.* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez) Ankara: Ütopya Yayınevi

HÖKELEKLİ, H. (2007). Çocuk ve Gençlerde Şiddet Olgusu ve Önlenmesine Yönelik Öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 5 (14), 61-78.

IŞIK, E. (2007). *Kent yoksulluğu, sokak çocukları ve suç.* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Kütahya.

IRELAND, T. O. & SMITH, C. A. (2009). Living in a partner-violent families: developmental links to antisocial behavior and relationship violence. *Journal of Youth Adolesence, 38,* 323-339.

İBİLOĞLU, A. O. (2012). Aile İçi Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 4(2),204-222.

KARATAŞ, BOLAT, Z. (2002). *Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

KAYA, A., BOZASLAN H. & GENÇ, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 208-225.

KORKUT, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma,* Ankara: Anı Yayıncılık.

KILIÇ, E. Z. (2012). Ergenlerde Şiddet Kullanımı: Bireysel ve Ailesel Etkenler. *Nöropsikiyatri Arşivi,* 49, 260-265.

KUTLU, L., BATMAZ, M., BOZKURT, G., GENÇTÜRK, N. & GÜL A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasında ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 22-29.

LE BON, G. (2005). *Kitleler Psikolojisi* (Çev. S. Demirkan). İstanbul: Yağmur Yayınları.

LORE, R. K. & L. A, SCHULTZ.(1993). Control of human aggression: A comparative perspective. *American Psychologist,* Vol 48(1), 16-25.

MAZEFSKY, C. A. & FARREL, A. D. (2005). The role of witnessing violence, peer provocation, family support, and parenting practices in the aggressive behavior of rural adolescents. *Journal of Child and Family Studies,* 14(1), 71-85.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2007). *Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). *Öğrencilerin Şiddet Algısı.* Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı: Ankara.

MILLER, T. W. & KRAUS, R. F. (2008). School-Related Violence: Definition, Scope and Prevention Goals. İçinde MİLLER, T. W. (Ed) *School Violence and Primary Prevention.* (ss. 15-24). New York: Springer.

ÖGEL, K., TARI, I. & YILMAZÇETİN EKE, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

ÖZGÜR, G., YÖRÜKOĞLU G., ARABACI B.Y. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 2(2),53-60.

PAOVILOINEN, E., ASTEDT-KURKI, P., PAUNONEN-ILLMOMEN, M. & LAIPPOLO, P. (2001). Risk factors of child maltreatment within the family: towards a knowledgeable base of family nursing. *Int Nurs Stud.* 38(3), 297-303.

TAHİROĞLU, A. Y., BAHALI, K., AVCI, A., SEYDAOĞLU, G. & UZEL, M.(2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki (The relationship between discipline methods, demographic data and behavioral problems). *Turk J. Child Adolescent Ment. Heath,* 16(2), 67-81.

TOLAN, P. H., GORMAN-SMITH, D., HUESMANN, L. R. & ZELLI, A. (1997). Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth. *Psychological Assessment,* 9, 212-223.

WHO, (2013). http://www.who.int/topics/violence/en/ (Erişim Tarihi: 24/11/2013)

YILDIZ E. & ERCİ, B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 1(3), 6-11.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 653-671, ANKARA-TURKEY

ALMANYA'DAKİ TÜRK MEDYASININ YENİ MEDYAYA ENTEGRASYON BİÇİMLERİ*

*Mehmet Gökhan GENEL***

ÖZET

Küresel bağlamda medyana gelen iktisadi, sosyal, teknolojik vb türden gelişim ve dönüşüm süreçleri, hiç kuşkusuz medyayı da etkilemektedir. Özellikle teknoloji alanındaki ilerlemeler sayesinde konvansiyonel medyanın konumunu tedricen "yeni medyaya" bırakacağı tahmin edilmektedir. "Yeni medya" konvansiyonel medyadan birçok yönüyle farklılaşırken, genel itibari ile eş zamanlılık, çoklu ortam, etkileşim, bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri gibi özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı yukarıda ifade edilen gelişmeler ışığında Almanya'daki Türk medyasının (gazeteler) "yeni medyaya" entegrasyon biçimlerini araştırmaktır. Almanya'daki Türk medyasının varlığı, Türk göçmenlerinin Avrupa'da "misafir işçi" olarak çalışmaya başladıkları tarihle paralellik teşkil etmektedir. Bir başka ifade ile Almanya'daki Türk medyası elli yıldır Almanya'daki Türklere hizmet sunmaktadır. Yapılan son araştırmalara göre üç milyon kişi ile Türk nüfusu Almanya'daki en kalabalık göçmen grubunu oluşturmaktadır. Dolayısı ile Türk medyası enformasyon bağlamında Almanya'daki Türkler için önem arz etmektedir. Diğer yandan geçmiş yıllara kıyasla Almanya'daki yazılı medyanın Türklerden çeşitli sebeplere bağlı olarak yeterli ilgiyi göremediği ve sürekli kan kaybettiği satış rakamlarına da yansımaktadır. Bu doğrultuda Çalışmamız şu an Almanya'da faaliyet gösteren altı gazete üzerinden şekillendirilmiştir. Bu gazeteler sırasıyla, Sabah, Hürriyet, Zaman, Türkiye, Aydınlık ve Milli gazetedir. Araştırma yöntemi olarak mülakat tekniği uygulanmış olup Almanya'da bahsi geçen gazete editörleriyle görüşmeler yapılarak konuya ışık tutulmaya çalışılmıştır. Gazete editörleri ile yapılan mülakat çerçevesinde Almanya'daki Türk medyasının genel göstergeleri saptanarak diasporadaki Türk medyasının "yeni medyaya" entegrasyon biçimleri ortaya konulmuştur. Diğer yandan Almanya'daki Türk gazetelerinin dijital ortamdaki web adreslerinin ilk sayfaları genel hatlarıyla incelenerek "yeni medyaya" ne derece entegre olup olmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın neticesinde Almanya'daki Türk gazetelerinin, dijital medya dönemini çok da iyi "okuyamadıkları" veya okumak istemedikleri görülmüştür. Faaliyet gösteren 6 gazeteden 3'ünün henüz internet sitesinin olmaması bu tezimizin en büyük dayanağını teşkil etmektedir. Diğer bir sonuç olarak da Türk gazetelerinin geleceğe dönük projeksiyonlarını gazetecilik pratikleri bağlamında geleneksel medyadan yana kullanacakları

---

* **Bu makale "İNMC 2012 International New Media Conference"'de bildiri olarak sunulmuştur.**
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.
** Yrd. Doç. Dr. Yalova Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, El-mek: gokhan.genel@gmail.com

yönündedir. Bunun nedeni ise gittikçe tiraj kaybeden Türk medyasının, dijital gazeteciliğe geçişle birlikte tamamen eriyeceği endişesidir.

Anahtar Kelimeler: Yeni medya, Almanya, Almanya'daki Türk medyası

INTEGRATION FORMS OF THE TURKISH MEDIA IN GERMANY TO THE NEW MEDIA

ABSTRACT

The global change and process of transformation in economic, social, technological and similar areas has certainly influenced media as well. Especially due to the advancements in technology it is assumed that conventional media will gradually leave its position in favor of the "new media". While the "new media" distinguishes itself in many ways from conventional media generally principles such as concurrency, multimedia, interaction, individual expression are in the front. The objective of this work is to research the integration forms of the Turkish media (newspapers) "new media" in Germany under the light of above mentioned developments. The existence of the Turkish media in Germany started in line with the migration of Turks to Europe as "guest workers". In other words the Turkish media in Germany has been serving the Turkish people in Germany for 50 years. According to latest research with 3 million people the Turkish population constitutes the biggest migration group. Consequently the Turkish media represents in the context of information significance to the Turkish people. On the other side in comparison to recent years the written media in German did not obtain sufficient interest form the Turkish people due to various reasons and this loss is also reflected in the sales figures. In the research methodology the main indicators for Turkish media as well as the integration forms to the "new media" will be revealed by interviewing the editors in German. On this direction our study has been shaped out through six newspapers which are currently operating in Germany. These newspapers are respectively, Sabah, Hürriyet, Zaman, Türkiye, Aydınlık and Milli Gazete. Interview technique has been applied as a method of research. Research has tried to clarify the issue through interviews with these newspapers' editors in Germany. In the context of interviews, it is introduced the integration types of Turkish media in diaspora with new media by determining the general indicators of the Turkish media in Germany. On the other hand via overview examining the digital media; the first pages of web adresses of Turkish newspapers in Germany it is studied to determine their integration level to the "new media". As a result of the study it is revealed that Turkish newspapers in Germany "can not read" or don't want to read the digital media period. 3 of these 6 newspapers don't have web site and the absence of web sites constitutes the greatest support of our thesis. Another result of the study is that in the context of journalistic practice Turkish newspapers will use their future projections on the side of traditional media. The reason fot this; Turkish media increasingly loosing the circulation and they afraid from totally loosing the circulation with transition to the digital journalism.

Key Words: New media, Germany, Turkish media in Germany

1. Giriş

Haberdar olmak, bilgi almak, iletişimde bulunmak, çevrede olup biteni anlamak v.b. edimler insanoğlunun en vazgeçilmez doğal hakları arasında yer almaktadır. Ontolojik olarak insanoğlunda var olan merak etme veya haberdar olma duygusu veya gereksinimine cevap bulma pratikleri, tarihin en iptidadi dönemlerinden, yirnibirinci yüzyılın ilk çeyreğinin yaşandığı ve 'dijital çağ' olarak adlandırılan kendi dönemimize kadar farklı süreç ve deneyinmlerden geçerek ulaşmıştır. Bir başka ifade ile insanın çevresinde olup biteni anlamada kendisine yardımcı olan "medyumlar", tarihi akış içerisinde niteliği tartışmalı olmakla birlikte nicelik olarak günümüzde zirve noktasına ulaşmıştır diyebiliriz. Dünya, tarım ve sanayi evresinden sonra üçüncü dalga olarak da adlandırılan enformasyon (bilgi) çağını yaşamaktadır. Enformasyon toplumunun itici gücünü bilgi teknolojilerindeki gelişmeler oluştururken, bilgisayarın hayatın her alanında kullanılması başat gösterge olmuştur. Bu bağlamda en önemli gelişmeler iletişim teknoljilerinde dolayısı ile medya alanında yaşanmaktadır. Günümüzde " konvansiyonel medya"(gazete, televizyon,radyo, sinema), "yeni medya" tartışmaları tam da bu düzlemde sürdürülmektedir. "Yeni medya"nın "dijital dönemle" birlikte "geleneksel medya"nın yerini alacağı en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. İletişim sürecinde zaman ve mekan nosyonlarının anlamını yitirmesi, etkileşimi maksimize etmesi ve multimedya gibi ayırt edici özellikleri barındırması "yeni medya"yı "geleneksel medya"dan ayıran en temel özellikleri oluşturmaktadır. Geleneksel medyanın başat enstümanlarından bir olan olan gazetelerin varlıklarını, klasik yöntemlerler mi yoksa dijital yöntemlerle mi sürdürcekleri tartışması günümüzde yoğunluk kazanmıştır. Bu son cümleden hareketle çalışmamızın amacı; Türkiye basınının bir minyatürü ve uzantısı niteliğinde olan Almanya'daki Türk medyasının (gazetelerin) "yeni medya"ya ne derece entegre olup olmadığını araştırmaktır. Yaplan son araştırmalara göre tüm dünyada olduğu gibi Almanya'daki Türk gazetelerinin de tiraj kayıpları yaşadığı ve bu" kan kaybının" gün geçtikçe ve artarak devam ettiği yönündedir. Mecvut dezavantajlı durumdan kurtulmak isteyen Almanya'daki Türk gazeteleri, hayatiyetlerini sürdürebilmleri için gazetecilik pratiklerini klasik yöntemlerle mi, yoksa bilgi teknolojilerinin zorunlu kıldığı digital yöntemlerle mi sürdürecekleri sorusu çalışmamızın ana eksenini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Almanya'da günlük olarak çıkan Hürriyet Gazetesi, Sabah Gazetesi, Zaman Gazetesi , Türkiye Gazetesi, Milli Gazete ve Aydınlık Gazeteleri incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak bahsi geçen gazetelerin Almanya sorumluları veya editörleri ile yapılan mülakat ve gazetelerin internet sayfalarının genel analizi baz alınmıştır. Bir bütünlük oluşturması açısından Almanya'ya Türk iş göçü ve ilk dönem iletişim araçları, Türk gazetelerinin Almanya'daki gelişim süreçleri, geleneksel medya yeni medya, gazetelerin internet formatlarının analizi gibi konular çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

2.Almanya'ya Türk iş göçü ve Türklerin ilk dönem iletişim araçları

Almanya'daki Türk medyasından bahsedebilmek,bu olguyu anlayabilmek Almanya'daki Türk varlğını, Türk iş gücünü bilmeyi gerektirmektedir. Genel hatlarıyla da olsa bu konuya değinemkte fayda görmekteyiz. 2012 yılı itibari ile Almanya'daki dolayısı ile Avrupa'daki Türk iş gücü 50. Yılını doldurmuştur. Avrupa ülkeleri İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra harabeye dönen Avrupa'nın yeniden inşası için yetişmiş kalifiye işçilere ihtiyaç hissetmiştir. Özellikle Almanya, artan kalifiye elaman açığına en fazla ihtiyaç duyan Avrupa ülkelerinin başında yer almaktaydı(Perşembe, 2005: 62). Savaş sonrası Almanya, belirli sanayi dallarındaki ihtiyacı karşılamak üzere işgücü alımına başlamıştır (Kaya ve Kentel, 2005: 16). Savaştan sonra iki kısma ayrılan Almanya'nın Batı kısmı (Federal Almanya), ekonomisinde yaşanan gelişmeyi sürdürmek ve ihtiyaç duyulan istihdam açığını kapatmak için işgücü arayışına başlamıştır. İlk etapta Doğu Almanya'dan

kaçan Almanlarla bu açığı kapatmak isteyen Almanya, daha sonraları Akdeniz ülkelerinden gelecek yeni işgücü ile bu gereksinimini kapatmayı planlamıştır. Bu doğrultuda ilk kertede İtalya sonraları İspanya, Portekiz, Yunanistan ve Türkiye'den gelen vasıflı-vasıfsız işgücüyle istihdam sorununu başarmıştır (Abadan-Unat, 2006: 56; Abadan-Unat, 2007: 4; Perşembe, 2005:62; Taş, 1999: 15;Okyavuz, 1999: 18;Kul, 2007: 19-20). Almanya, daha sonra bu iş gücü ihtiyacını farklı ülkelerden temin etme yolunu seçecektir.

Türklerin Almanya'daki varlığını beş ayrı tarihsel dönem içerisinde değerlendirmek mümkündür. Türkiye Çalışma Bakanlığı, İş ve İşçi Bulma Kurumu vasıtasıyla 30 Eylül 1961 yılında Federal Almanya ile bir işgücü mübadele anlaşması imzalanmıştır. (Rıchter ve Yağlı, 2005: 17; Şen, 2007: 34). Bu ilk dönem yurt dışı göçünün en temel belirleyici unsurlarından biri, işçilerin aileleri olmaksızın gitmeleri ve Batı hükümetlerince misafir işçi (gastarbeiter) olarak kabul edilmelidir (Perşembe, 2005: 64). Misafir işçi programları, kısa dönemli oturma ve çalışma iznine sahip işçileri işe alarak Almanya'nın acil iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere tasarlanmıştır (Aktaran, Kaya ve Kentel, 2005: 16). Almanya'da çalışan Türk işçilerinin sayısı bir yılda 2.700'den 27. 500'e çıkmıştır. Misafir işçi kapsamında düşünülen ve iki yılda imzalanan bireysel sözleşmeler 'dönüşüm- rotation' ilkesini kapsıyordu. Bu anlaşmaya göre işçiler bir yıl sonra ülkelerine döneceklerdi. Ancak bu ilke hiçbir zaman uygulanamadı ve bu yıllarda Avrupa'ya giden trenler ve uçaklar binlerce işçiyi yurtdışına taşıdı (Abadan-Unat, 2007:5). Göçün ikinci dalgası olan 1970'li yıllarla birlikte Avrupa devletleri, bu zamana kadar misafir işçi statüsünde gelenleri 'geçici- gidici' olarak değil 'kalıcı' olarak görmeye başlamıştır(Abadan-Unat, 2007: 6). Sonraki yıllarda uygulamaya başlanan Aile Birleşimi Yasası ile Almanya'ya gidenlerin sayısı yeniden artmaya başlamıştır (Şen ve diğerleri, 1999: 18). 1961- 1973 yılları arasında, büyük çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu toplam 910.500 kişi Almanya'da kalıcı işçi olarak yerleşmiştir (Şen ve diğerleri, 1999: 18). 1980'li yıllara gelindiğinde ise göçün temel belirleyici başlıkları arasında**,** kalıcılıkla birlikte gelen çocukların eğitim sorunu, kötü ekonomik ve sosyal şartlar, gettolaşma, dernekleşme hareketleri, sığınma isteklerinin artması (iltica), vize zorunluluğu ve geri dönmeyi teşvik edici yasalar yer almıştır(Abadan-Unat, 2006: 54). Almanya'da hükümetin değişmesi, yabancılar yasasının zorlaştırılması ve geri dönüşü teşvik yasasının yürürlüğe girmesiyle ilk defa bu ülkeye yönelik göç sürecinde(1982- 1985) sayısal azalma gerçekleşmiştir (Şen ve diğerleri, 1999: 18**).** 1990'lı yıllara gelindiğinde ise gurbetçiler başta yabancılar yasası, yabancıların kimlik kazanması, artan yabancı düşmanlığı, etnik işletmelerin yaygınlaşması, etnik ve dinsel derneklerin yaygınlık kazanması ve siyasi hakların istenmesi gibi konularla yüzleşmek durumunda kalmışlardır (Abadan-Unat, 2006: 54). Avrupa'da 50 yıllık bir mazisi olan Türklerin, Almanya'daki macerası 2000'li yıllarla birlikte sorunlar ekseninde daha da girift bir hal almaya başlamıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, misafir işçilikten kalıcılığa doğru yön değiştiren göç olgusu 2000'li yıllarla beraber bir takım arayış, beklenti, hak talepleri doğrultusunda belirginlik kazanmaya başlamıştır. 2000'li yıllarda Türkler açısından en tartışmalı ve hayati derecede önemli olan konular arasında, yabancı düşmanlığı, uyum sorunu, entegrasyon, isalmofobi gibi konular yer almıştır.

Almanya'daki Türk iş gücü 2012 yılı itibari ile 50. yılına ulaşmıştır. Bu yarım asırlık zaman dilimi içerisinde Almanya Türkleri, ilk etapta bu ülkeye kalıcı olarak değil, geçici olmak (misafir işçi) düşüncesiyle gelmişlerdir. Şartların değişmesi ile birlikte Almanya'daki Türk varlığı, geçicilik düşüncesinden kalıcılığa doğru bir dönüşüme uğramıştır. Göçün kalıcılığı yukarıda bahsettiğimiz dönemsel aralıklar ve bunlara etki eden faktörler çerçevesinde meydana gelmiştir. 1970'li yıllarda kalıcılığın kesinleşmesiyle birlikte Almanya Türkleri, kendi var olma dinamiklerini, kültürel kodlarını, kimliklerini, gelenek ve göreneklerini, ikinci vatan olarak addettikleri Almanya'da kurumsallaştırmak adına bir dizi çalışmalara başlamışlardır. Bunlar arasında, cami, dernek, vakıf, meslek örgütleri, sivil toplum örgütleri ve özellikle de medya yer almıştır (Genel, 2010: 214-215). Diasporada yaşayan bir toplum için özellikle medyanın bahsi

geçen oluşumlar arasında öne cıkarak, çok önemli fonksiyolar üstlendiği bir realitedir. Bu düşünceden hareketle Almanya Türkleri, kendi varoluş dinamiklerini muhafaza etmek, 'öteki' ne karşı kendi anlam dünyasını konumlandırmak, yeni nesillere mevcut kültürel mirası aktarmak, anavatanla bilgi alışverişinde bulunmak, kendilerini yaşadıkları toplumda yalnız olmadıkları düşüncesini pekiştirmek gibi insancıl nedenlerden ötürü kendi alternatif medyalarını hayata geçirmelerinde etken olmuştur. Bugün üç milyon kişi ile Almanya'nın en büyük göçmen gurubuna sahip olan Türkler, beşinci nesil ile artık Almanya'da kalıcı olmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda gelen ilk neslin Almanca bilmemesi belki de yaşadıkları toplumla iletişim bağlamında en büyük sorun olarak öne çıkmaktaydı. Dolayısı ile bu "dilsizlik" faktörü gurbetçileri bir tür gettolaşmaya zorlayarak kendi içlerine kapanmaya a-sosyal bir yaşama mecbur kılmıştır. Diğer yandan Anavatandan, sıladan, eşten dosttan haber alamama, o yıllarda ıstırabı çekilen bir diğer en önemli sorundu. İletişim bağlamında o yıllarda Türklerin tek haber kaynakları, kısa dalgadan yayın yapan TRT'nin ' Türkiye'nin sesi radyosu' olmuştur. Daha sonraları Alman kamu yayıncılığı, yabancı göçmenlere yönelik ilk deneme yayınlarını başlatmıştır. Alman devlet radyo-televizyonları, 60'lı yılların başında konuk işçilere (gastarbeiter) yönelik yayınlar yapmaya başlamıştır. Göçmenlere yönelik olarak anadilde yapılan yayınlar, 1960'lı yıllarda oldukça sınırlı bir düzeyde başlamıştır. WDR 1961'de önce İtalyanlar, 1964 'ten itibaren ise Türk ve diğer göçmen gruplar için radyo yayını yapmaya başlamıştır (Kul, 2007: 123; Heinemann ve Kamçılı, 2003: 105). ARD, göçmenlere yönelik yayınları üstlenen kurum olmuştur. Buna paralel olarak ilk 'günlük Türkçe yayınları', 1964 tarihinde radyo aracılığı ile başlamıştır (Kul, 2007: 123). Halk arasında meşhur 'Köln Radyosu' olarak da bilinen ilk radyo yayınları, her gün 40 dakika boyunca yayın yapmıştır. Bir diğer yayın organı SBF ise 1972 yılında Berlin'deki Türklere yönelik hafta içi 30'ar dakikalık Türkçe yayınlarla hizmet vermeye başlamıştır. Öte yandan 17 Aralık 1965 tarihinde WDR televizyonu iki haftada bir Pazar günleri olmak üzere, yerel yayınlarında ' Sizlerin yurdu- Bizim yurdumuz' adlı programı yayınlamaya başlamıştır. ZDF ise 1965'ten itibaren, ' Avrupa'daki Komşular' programını yayınlamaya başlamıştır. 1973 yılı sonrası bu programın içinde 40 dakika ' Türkiye Mektubu'na da yer verilmiştir. İki dili yayınların büyük bir bölümü Türkiye'de hazırlanmıştır (Heinemann ve Kamçılı, 2003: 105). Diğer yandan yığınsal iletişim aracı olarak Almanya'daki Türk televziyon yayıncılığının Almanya'da yaşayan Türkler için önemli bir boşluğu doldurduğunu söyleyebiliriz. Fakat araştırmamız sadece gazetelerle sınırlı olduğu için çalışmamızda Türk televizyonlarına yer verilmemiştir.

3. Almanya'daki Türk gazetelerinin gelişim süreçleri

Almanya'daki Türkler, Almanya'ya göçün ilk dönemlerinden itibaren günümüze kadar Türk medyası ile farklı yöntemlerle bağlantı kurmuşlardır. Bir başka ifade ile Türk gazetelerinin Almanya'daki serüveni Almanya'ya gelen Türk iş gücü ile aynı yaştadır (Genel, 2010: 242). 1960'lı yıllarda Türkiye'den posta yolu ile temin edilen gazeteler, zaman geçtikçe ve Türk iş gücünün Almanya'daki varlığı misafir işçilikten kalıcılığa doğru yön değiştirmesiyle birlikte, gazeteler de kalıcı olmaya başlamış ve kendi modern tesislerinde basılır hale gelmiştir. Almanya'ya çalışmak için gelen ilk Türkler, anavatan ve aileleri ile enformasyon ihtiyaçlarını ilk etapta gazeteler aracılığı ile karşılamaktaydılar; Ancak bu başlangıçta Türkiye'den birkaç gün gecikmeli olarak gelen gazetelerin okunması anlamına geliyordu (Heinemann ve Kamçılı, 2003: 105). Bu bağlamda Almanya'daki Türk gazetelerinin gelişim sürçlerini üç farklı aşamada değerlendirebiliriz. Birinci aşama, gazetelerin Türkiye'deki matbaalarda basılması suretiyle uçak ve posta yolu ile gurbetçilere ulaştırılması. İkinci aşama, Almanya'da açılan gazete irtibat büroları aracılığı ile Türkiye'ye gönderilen haber ve fotoğrafların gazetelerde basılıp tekrar Almanya'ya gönderilmesi. Üçüncü aşamada ise yukarıda da bahsedildiği gibi Türk iş gücünün Almanya'da kalıcı olmaya başlaması neticesinde, Türk gazetelerinin Almanya'da kendi matbaalarını kurması ve gazetelerin Almanya'da basılması şeklindedir (Kara, 2005: 149-150). "Frankfurt medyası" diye adlandırılan

ve Türk gazetelerinin yönetim binaları ve matbaalarının bulunduğu Almanya'nın Frankfurt şehri, Türk gazetelerinin karargahı konumundadır. Teknolojik olarak Almanya'daki gazetelerle yarışacak duruma gelen baskı tesisleri geleceğin Türk medyası adına umut vermektedir. İlk Türkçe gazeteler 1960'lı yılların sonlarından itibaren Almanya'da satılmaya başlanmıştır (www.konrad.org.tr/, *E.T, 17.8. 2012).* 1969 ve sonraki yıllar, Almanya'daki Türk medyası açısından önemli bir dönüm noktasıdır (*www.atgb.info/, E. Tarihi, 17.8. 2012).*

*1970 yılında Münih'te çıkan Akşam Gazetesi, Almanya'da basılan ilk Türk gazetesidir (*Heinemann ve Kamçılı, 2003: 105). Türk gazetelerinin Almanya'da yayına başladıkları tarihler şöyledir: Cumhuriyet hafta gazetesi (bilinen Cumhuriyet gazetesi, 2008'de yayınına ara vermiştir) 1971,Hürriyet gazetesi 1971,Milliyet gazetesi 1972, Milli Gazete 1973, Türkiye Gazetesi 1987, Zaman Gazetesi 1990, Özgür Politika (yeni özgür politika) 1995, Emek Gazetesi 1996, Ortadoğu Gazetesi 1996, Sabah Gazetesi 1996, Dünyada Hafta Gazetesi (Heinemann ve Kamçılı, 2003: 111). Posta Gazetesi, Fanatik Gazetesi (2001), Günaydın, Akşam Gazetesi(Çukurova grubu), Tercüman Gazetesi (Çukurova grubu), Sabah Gazetesi (2006), Star Gazetesi. Son olarak Aydınlık Gazetesi 2012'de Almanya'da satılmaya başlanmıştır. Diğer yandan yukarıda adı geçen bir çok gazete son birkaç yıl içerisinde Almanya'daki faaliyetlerini durdurmuştur. Bunlar arasında Milliyet, Posta, Fanatik, Akşam, Star, Emek, Ortadoğu, Günaydın, Tercüman v.b gazeteler yer almaktadır. Bu gazetelerin Avrupa piyasasından çekilme nedenleri arasında, gazetelerin beklenen ilgiliyi görmemesi, yeni neslin Türkçeyi yeterince bilmemesi ve medya sektöründe artan maliyet artışlarıdır. Şuan Almanya'da günlük olarak sadece araştırmamız dâhilinde yer alan Hürriyet, Sabah, Türkiye, Zaman, Aydınlık ve Milli Gazetelerin satışı yapılmaktadır. Dikkate değer bir durum olarak, Türkiye'nin önde gelen medya gruplarından Çukurova grubunun gazete bağlamında Avrupa'da faaliyette bulunmamasıdır. Bugün için Almanya'da, çıkan tüm gazetelerin redaksiyon ve basım merkezleri Almanya'nın Frankfurt şehrinde faaliyet göstermektedir.

4. Konvansiyonel (geleneksel) medya- yeni medya kavramları

Genel olarak "eski" ile "yeni" nin bir kıyaslaması olarak ele alabileceğimiz bu iki nosyon, özü itibariyle çok farklılık taşımasa bile, teknoloji boyutuyla bakıldığında bazı farklılıklar taşıdığı muhakkaktır. Küreselleşme ile birlikte hayatın her alanında yaşanan radikal dönüşümler medya sektörünü de etkilediği bir realitedir. Günümüzde küreselleşme olgusu ile medya sektörü neredeyse birbirini besleyen ve birbirlerini dönüştüren iki ana unsur gibidir. Biri olmadan bir diğerinin varlığı düşünülemez. Bir başka ifade ile küresel kapitalist yapı, iletişim aygıtlarıyla varlığını ve meşruiyetini tüm alanlarda ikame ederken; diğer yandan iletişim sektörü de küreselleşme sayesinde hem kâr maksimizasyonu sağlamakta hem de ulus aşırı bir yelpazede varlığını sürdürebilmektedir. Kapitalizme bağlı olarak küreselleşmenin son dönemlerde ivme kazanması ve yeninden kendini inşa etmesi ile ekonomik, sosyal, kültürel ve teknoloji alanlarının köklü dönüşümünde kuvvetli etkileri görülmüştür (Güzel, 2007: 177). Özellikle yeni iletişim teknolojileri ve internetin bir fenomen olarak devreye girmesi, toplumsal hayatta görece faydalarından ziyade daha çok yerleşik kalıplar üzerinde "alt- üst" yaşattığı söylenebilir. Bu alt üst oluşu birkaç örnekle somutlaştıracak olursak: Fert bağlamında bireylerin atomize olması, bencilleşmesi, topluma yabancılaşması ve tek tipleşmesi. Toplumsal bağlamda ise kuvvetli aile bağlarının sarsılması, kültürel şok ve erozyonların yaşanıyor olması. Siyaset yapma pratiklerinde ise samimi, sıcak, birebir diyaloğa dayanan insan ilişkileri yerine sanal, soğuk, ve gayri samimi bir siyasal iletişim mantığının egemen olması. Ekonomik bağlamda ise emeğin, yerini robotlara bırakmasıyla artan işsizlik ve borsanın yanı sıra üretime ve istihdama dayanmayan sanal ekonomilerin iktisadi hayatı felce uğratmasıdır. Diğer yandan bu sürecin görece faydalarının olduğu da muhakkaktır. Yeni dönemle birlikte özellikle internet sayesinde bilgi toplumu olma yönünde önemli avantajlar ve kolaylıklar sağlanmıştır. Bilgi otobanları sayesinde bilgiye çabuk ulaşılması, yeni insanlarla ve kültürlerle diyaloğa girilmesi, geniş ve yeni bir kamusal alanın inşa edilmesi ile insanların kendilerini özgürce ifade edebilmeleri,

alternatif bilgi kaynaklarına süratli ve ucuz bir şekilde erişebilmeleri sağlanmıştır. Özetle ifade etmek gerekirse yeni iletişim teknolojileri ve internet, küresel sistemin kültürel mecrası halini almıştır (Güzel, 2007: 177).

Bahsettiğimiz küresel mantık ve küresel kültür, medya dolayımında ilk etapta kendini geleneksel medya dediğimiz televizyon, radyo, sinema, gazete vb araçlarla ifade etmiştir. Yeni iletişim teknolojilerinin devreye girmesiyle bu görev tedrici olarak geleneksel medyadan dijital medya diye adlandırılan yeni medyaya doğru yönelmeye başlamıştır (Ellwood, 2002:13). İçerik sunumu açısından birbirine yakın duran bu iki medya sistemi, daha çok şekilsel olarak farklılıklar taşımaktadır. Bu bağlamda "Araç iletidir" diyen ünlü toplum bilimci Mcluhan, toplumların her zaman iletişimin içeriğinden çok, insanların iletişimde kullandıkları iletişim araçlarının doğasınca biçimlendirildiklerini (2000:8).dile getirerek, tartıştığımız ve kıyasladığımız iki medya sisteminin aslında şekilsel bazda farklılıklar taşıdığını, öz ve içerik sunumu itibariyle aynı şeyler olduğunu ifade etmektedir. Geleneksel medya denildiğinde akla televizyon, radyo, gazete, dergi, sinema, kitap v.b. enstrümanlar gelmektedir. Diğer yandan ise "bilgisayar, internet, cep telefonları, tabletler, oyun konsolları, ipot veya avuç içi veri bankası kayıtlayıcıları ve işlemcileri, diğer bir deyişle tüm bu dijital teknolojiler yeni medya başlığı altında toplanabilir" (Binark, 2007: 21). Yeni medya ile geleneksel medya arasındaki teknik bazı farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Geleneksel medyada tek taraflı bir ileti(şim) söz konusu iken, yeni medyada etkileşim ön plana çıkarak geri bildirim unsuru ağır basmaktadır.

- Geleneksek medyada enformasyon ve içerik sunumu için önemli bir miktarda maliyet söz konusu iken, yeni medyada bu maliyet unsuru görece azdır.

- Erişim bağlamında geleneksel medya, yeni medyaya kıyasla sınırlı sayıda bir kitleye ulaşabilmektedir.

- Yine erişim dâhilinde yeni medya herkese açık bir platformken, geleneksel medyada kısmi sınırlamalar söz konusudur.

- Yeni medya içeriklerine ulaşmak geleneksel medyaya göre daha ucuz veya masrafsızdır.

- Geleneksel medyada faaliyet gösterebilmek belli prosedürlere bağlı iken (lisans v.b.), yeni medyada henüz böyle bir zorunluluk mevcut değildir.

- Yine geleneksel medyada işletme sahipliği genelde devlet ve büyük şirketlerin tekelinde iken, yeni medyada ise "vatandaş gazeteciliği" gereğince isteyen herkes bu faaliyetlerde bulunabilmektedir.

- Geleneksel medyada enformasyon profesyoneller ve mesleki ehliyete sahip kişilerce sağlanırken, yeni medyada bu tür bir zorunluluk mevcut değildir.

- Geleneksel medyada haber içeriği oluşturulduktan sonra değiştirilemez (veya bu işlem zamana yenik düşerken), yeni medyada ise anında böyle bir değişikliğe gitme imkânı mevcuttur.

- Multimedya biçimselliği sayesinde yeni medya iletişimde çok aktörlü bir özellik sunarken, geleneksel medyada bu aktörler sınırlıdır.

- Geleneksel medyada faaliyet gösterebilmek için zaman ve mekân mefhumu bağlayıcı bir unsurken, yeni medyada zaman ve mekândan azadelik söz konusudur.

Dünya genelindeki geleneksel medya ve yeni medya tartışmaları özellikle içerik sunumu ve erişimi konusunda düğümlenmektedir. Bu konuda özellikle gazetelerin, internet medyasına tabir-i

caizse bir savaş başlattığından söz etmek abartılı bir yaklaşım olmayacaktır. Dünya genelinde henüz internet haberciliğinin hukuksal olarak alt yapısı oluşturulmadığından dolayı, bu iki mecra arasındaki gerginliğin bir süre daha devam edeceği öngörülmektedir. Bir yandan gazeteler doğal olarak belli bir emek ve ücret karşılığı elde ettikleri haber içeriklerinin, rakip olarak gördükleri internet medyası tarafından bedelsiz olarak kullanılmasına sıcak bakmazken, diğer yandan yeni medya sektörü ise meseleyi" özgür iletişim" bağlamında ele alarak karşı bir duruş sergilemektedir. Bu yeni trende kaçınılmaz olarak ayak uydurmaya çalışan gazeteler, kendi internet sayfalarını oluştururken bazı istisnalar haricinde "kendi basılı gazetelerine" içerik sınırlaması getirmektedirler. Özellikle ABD (Amerika Birleşik Devletleri) ve Avrupa ülkelerindeki birçok gazete, "online" olarak (Die Welt, Bild, , FAZ, The New York Times, The Times, The Washington Post v.b.) gazete haberlerinden bağımsız olarak ajanslardan gelen haberler doğrultusunda takipçilerine ücretsiz erişim sağlarken, kendi basılı formatlarına(PDF, elektronik gazete) ise ancak belli bir ücret veya abonelik dahilinde erişim imkanı sağlamaktadır. Diğer yandan Türkiye'de de bu anlamda derinden bir tartışmanın sürdüğüne şahit olmaktayız.

Son olarak Türkiye'de faaliyet gösteren 20 gazete yöneticisi 1 Ekim 2012 tarihinde bir araya gelerek internet haber sitelerini içerik hırsızlığıyla suçlayarak "Gazetelerin içeriği sadece gazetelere aittir" adlı ortak bir bildiri yayınladılar. Kaleme alınan bildiride; "Gazetelerin içerikleri; yani, haberler, yorumlar, köşe yazıları, yazı dizileri, fotoğraflar, çizgi, grafik, sayfa tasarımı ve benzeri bütün unsurların tek sahibi gazetelerdir. Bu unsurların şimdiye kadar gazetelerin izni olmaksızın, fikir ve emek hırsızlığı yapılarak bazı internet siteleri tarafından çalınması eylemi "gazetecilik" olarak nitelendirilemez. Hem gerçek anlamda emek ve bilgi sonucu ortaya çıkartılan gazetelerin içeriklerini korumak ve hem de sağlıklı bir internet haber medyası düzeni için fikir ve emek hırsızlığına karşıyız. Bu itibarla, Ürettiğimiz ve bütün hakları bize ait olan; haber, yorum, köşe yazısı, fotoğraf, karikatür, grafik, çizgi ve sayfa dizaynı gibi materyallerin hiçbir şekil ve hacimde kullanılmasına izin vermeyeceğiz. 1 Ekim 2012 tarihinden itibaren, hiçbir televizyon kanalı, internet sitesi ve haber portalı, aşağıda imzası bulunan gazetelerin içeriklerini kaynak göstererek dahi kullanamayacaklardır. Elbette, bugüne kadar olduğu gibi, bundan sonra da okurlarımız, gazetelerimizin içeriklerine internet sitelerimiz aracılığıyla ulaşmaya devam edeceklerdir. Fikir ve emek hırsızlığına karşı duracağımızı ve bu eylemi gerçekleştiren kişiler ve kurumlar aleyhine her türlü hukukî ve meslekî takipte bulunacağımızı, kamuoyuna saygıyla duyururuz" (Hürriyet,2012:1ve 7).denilmektedir. Hürriyet bu haberi sürmanşetten yayımlayarak okurlarına iletti.



Görsel 1. Hürriyet Gazetesi'nin konu ile ilgili sürmanşet haberi 1 Ekim 2012

Gazetelerin bu bildirisine internet medyası birliklerinden olan "internet medyası derneği"nden bir karşı açıklama ve bilgilendirme gelmezken diğer bir kurumsal dernek olan "online medya derneği" adlı kuruluş, kendi resmi web sitesinden "haber bir kamu malıdır" başlığıyla karşı bir bildiri yayınlayarak kamuoyunu bilgilendirme yoluna gitti. Dernek tarafından yapılan açıklamalarda şu ifadelere yer verildi: "20 gazete 'Haberlerinin izinsiz olarak internet sitelerinde ve televizyonlar yayınlanmasına karşı' ortak bir bildiri yayınladı. "Korsan Gazeteciliğe Hayır!" derken kimi muhatap alıyor, kimleri zan altında bırakıyor? Pek anlaşılamayan bildiriye karşı kamuoyunun doğru bilgilendirilmeye ihtiyaç var diye düşünüyoruz. Türkiye'de İnternet Haberciliğinin geçmişi çok yeni olsa da aldığı mesafe diğer medya araçlarının kıskandıracak düzeydedir. Her yıl reklam Pastasını artıran İnternet Haberciliği kurumsallaşma yolunda da ciddi mesafeler almaktadır. Kural tanımadan yayıncılık yapan, etik değerleri hiçe sayan Gazete, Radyo ve Televizyon yayıncılığı yapanlar olduğu gibi internet siteleri de elbette vardır. Bütün sektörü 'Korsan yayıncılık' yapıyorlar gibi karalamak haksızlıktır. Birçok internet sitesi iletişim sektöründe istihdam oluşturan, vergi veren, Ajanslara abone olarak yayınladıkları içeriklere telif haklarını veren kuruluşlardır. Kurumsal anlamda yayın yapan gerçek haber siteleri Fikir ve emek hırsızlığına elbette karşı durmaktadır. Ancak bu konu sadece tek taraflı değildir…" (http://www.onlinemedya.org/haber-bir-kamu-malidir/ E.T. 04.10.2012). Bu iki karşıt deklarasyondan da anlaşılabileceği gibi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de asıl tartışma ekseni içerik sunumu veya paylaşımıyla ilgilidir. Araştırma konumuz olan ve Türkiye'deki gazetelerin bir minyatürü niteliğindeki Almanya'daki Türk gazeteleri, Alman medya hukuk sistematiği içerisinde hareket ettiği için, bu mecrada henüz böyle bir tartışma yaşanmamaktadır.

5. Gazetelerin internet formatları

Yeni iletişim teknolojilerinin devreye girmesiyle birlikte, neredeyse hayatın tüm alanlarında bir dijitalleşme süreci yaşanmaktadır. Bankacılıktan ulaşıma, eğitimden sağlığa, habercilikten e- devlete kadar bu yeni sürecin etkileri baskın şekilde görülebilmektedir. Bu yeni dönemin iki "sihirli" taşıyıcısı, internet ve bilgisayar teknolojisidir. İletişim sektörü bu yeni dönemin hem taşıyıcısı hem de adaptasyon bağlamında öncülerden biri olmuştur. Bir yandan geleneksel yöntemlerle varlıklarını sürdüren gazeteler, diğer yandan kaçınılmaz olarak da bu yeni dijital dönemin gerekleri doğrultusunda teknik olarak formatlarını güncellemektedirler. Almanya'da faaliyette bulunan Türk gazeteleri de bu yeni dönemle yüzleşmek durumunda kalmış ve bir bakıma buna mecbur olmuştur. Bu bölümde bahsi geçen Türk gazetesinin internet siteleri genel hatlarıyla mercek altına alınacaktır.

5. 1.Avrupa Sabah Gazetesi

Türk basınının öncülerinden biri olan Sabah Gazetesi, 1996 yılından bu yana aralıksız olarak Almanya'da günlük olarak yayınlanmaktadır. Dinç Bilgin patronluğunda "Avrupa Sabah" ismiyle ve "Avrupalı Türk'ün Gazetesi" sloganıyla Avrupa'ya adım atan bu gazete, şimdilerde ise Turkuvaz ATV-SABAH GmbH Medya Gurubu bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Sabah Gazetesi'nin redaksiyon merkezi ve baskı tesisleri Almanya'nın Frankfurt şehrindedir. 1 Euro'dan satılan gazete hem bayi satışı hem de abonelik yöntemiyle okurlarıyla buluşmaktadır. Almanya'nın büyük şehirlerinde temsilci ve muhabirleri bulunan gazete, bayi ve abone satışı olarak günlük ortalama 8 bin adet satmaktadır.

Sabah Gazetesi iki ayrı fasikül şeklinde basılmaktadır. Biri ağırlıklı olarak Türkiye'deki versiyonuna yakın bir çerçevede hazırlanırken, diğeri ise Avrupa'da meydana gelen ve daha çok Türkleri ilgilendiren haber ve fotoğraflardan oluşan "Avrupa Gündemi" isimli ekten oluşmaktadır. Sabah Gazetesi, dijital ortamda www.sabah.de adresiyle takipçileri ile buluşmaktadır. Sabah, okuyucularına ayrıca Twiter'dan, " @sabahavrupa", Facebook'tan ise, " Sabah Avrupa" uzantısı ile hizmet vermektedir. Zengin bir içeriğe sahip olan ve takipçileri ile interaktif bir iletişim oluşturma

adına tüm olanakları sunan sitede bir eksiklik olarak göze çarpan unsur, Sabah Gazetesi'nin "paper" formatının hiçbir içeriğine elektronik veya PDF olarak yer verilmemesidir. Dolayısı ile Sabah okurları sadece gazeteyi satın almak suretiyle okuyabilmektedirler. Oysa gazetenin Türkiye'deki takipçileri "Türkiye baskısına" dijital ortamda rahatlıkla ulaşabilmektedirler



Şekil 2. Avrupa Sabah Gazetesi'nin logosu ve internet portalı

Avrupa Sabah Gazetesi'nin internet sitesinde okuyucular, şu "ana başlıklara " ulaşabilmektedirler: Manşet, Gündem, Ekonomi, Spor, Eğlence rehberi, Politika, Sıla yolu, Köşe yazıları, Yaşam, Sarı sayfalar, Emeklilik. Avrupa Sabah Gazetesi İnternet sitesi, Almanya'daki "yeni kuşağı" ve olası Alman takipçilerini düşünerek Türkçe ve Almanca olarak "iki dilli" yayın yapmaktadır. Burada göze çarpan önemli bir husus Almanca ve Türkçe versiyonlarında yer alan içeriklerin tamamen farklı olmasıdır. Konu ile ilgili görüşlerine başvurduğumuz gazetenin Avrupa Genel Yönetmeni ve Yayın Müdürü Mikdat Karaalioğlu, Almanya'daki Türk medyasının bir misyonu olduğu ön kabulüne katılmadığını, yaptıkları işin Almanya'daki Türklerin gündemini mümkün mertebe aktüel ve tarafsız olarak takip etmek, toplumun yaşadığı dinamizm ve değişimi sayfalara aktarmaktan ibaret olduğunu ifade etmektedir. Sanılanın aksine Almanya'daki Türk medyasının, Almanya'da yaşayan Türk toplumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu iddia eden Karaalioğlu, buna gerekçe olarak da gazetelerin Türk televizyonlarına kıyasla Almanya merkezli redaksiyonlarının ve büyük kentlerdeki temsilcilerinin olmasını göstermektedir. Diasporada gazetecilik yapmakta sıkıntı yaşadıklarını, özellikle yeterince Türkçe bilmeyen bir hedef kitleye sahip olmaları nedeniyle bu kitleye ulaşmanın gün geçtikçe kendilerini zorladığını vurgulamaktadır. Karaalioğlu'na göre, iki dile hâkim ve gazetecilik kalifikasyonuna sahip personel sıkıntısı, print maliyetlerinin sürekli artışı, haber kaynaklarının özellikle resmi kurumlar söz konusu olduğunda yeterli düzeyde olmaması yaşadıkları başlıca sorunlar arasında yer almaktadır.

Karaalioğlu, Türk gazetelerinin geçmiş yıllara kıyasla tiraj kaybı yaşamalarının sadece kendileri için söz konusu olmadığını, Alman gazetelerinin de aynı sorunu yaşadıklarını ileri sürmektedir. Tiraj kaybını alternatif medyaların varlığına bağlayan Karaalioğlu, Eskiden Türk gazetelerinin gündemin konuşulduğu yegâne platform olduğunu, şimdilerde ise televizyon ve dijital medyanın devreye girmesiyle gazetelerin tek medyum olma özelliğini kaybederek çok medyumlu

bir mecraya girdiklerini ifade etmektedir. Yeni medyanın , geleneksel medyanın yerini alacağına dair bir trendin olduğunu dile getiren Karaalioğlu, fakat yapılan istatistiklere dayanarak geleneksel medyanın en azından öngörülebilir bir dönem itibariyle ortadan kalkmayacağını düşünmektedir. Yeni dijital dönemi," var olanla yeni durumu harmanlama" olarak gören Karaalioğlu, yeni medyanın kademeli olarak geleneksel medya yöntemlerini kullandıklarını ve kendilerinin de bu süreci iyi okuduklarını belirterek, mevcut durumu bir tehditten ziyade bir olgu olarak gördüklerini ileri sürmektedir. Gazete kadar büyük olmasa da bir internet redaksiyonlarının bulunduğunu söyleyen Karaalioğlu, bu birimin online olarak dünyadaki eğilimleri takip ederek facebook ve twiter mecrasıyla okuyucularına ilettiklerini, arge çalışması devam eden APP'nin de alt yapı çalışmalarının sürdüğünü belirtmektedir. Almanya'daki Türk medyasının geleceği geleneksel yöntemlerin sürdürülmesi ile mi yoksa yeni medya ile mi şekillenecektir sorusuna Karalioğlu "Almanya'daki Türk medyasının Almanya'daki Türklerin gündemini takip etmek gibi bir fonksiyonu var. Bu gündem bir Alman'ın gündemi ile birebir çakışmıyor. Bu fonksiyonu yerine getirmesi Türk medyasının varlık sebebi. Ama yirmi yıl sonra gazete mi olur yoksa bir başka dijital platform mu olur bunu bugün ancak tahmin edebiliriz." Demektedir. Yeni dönemin belli başlı ekonomik sıkıntıları tetiklediğini, fakat bunun aynı zamanda dünya ölçeğinde yaşanan bir gelişme olduğunu ifade eden Karaalioğlu, bu trendin değişebileceğine yönelik emarelerin mevcut oluğuna inanmaktadır. İnternet sitelerine yeterince reklam alamamanın genel bir şikâyet olduğunu belirten Karaalioğlu, bu doğrultuda gazetelerin içeriklerini bir bedel karşılığında oluşturduklarını dolayısı ile gazete içeriklerinin dijital ortamda "bedava" sunmanın mantıklı bir yanı olmadığını iddia ederek, gazetelerin ürünlerini bedelsiz olarak satmamak için çeşitli arayışlara girmesini tutarlı bir yaklaşım olarak gördüğünü söylemektedir (Mülakat, 17 Eylül 2012, Almanya).

5. 2. Türkiye Gazetesi

Türk gazetecilik sektörünün duayenlerinden biri olan Türkiye Gazetesi, 1987 yılından itibaren Avrupa'da aralıksız olarak faaliyet gösteren medya organlarından biridir. Türkiye'deki İhlas Medya Gurubu'na bağlı olarak hizmet veren gazetenin redaksiyon ve baskı merkezleri İhlas Media& Trade Center Gmbh adı altında Almanya'nın Frankfurt şehrinde bulunmaktadır. Günlük olarak çıkan Türkiye Gazetesi 1 Euro'dan satılmaktadır. Abone ve bayi sistemiyle gurbetçilere ulaşan gazete, yaklaşık 2-3 bin tiraja sahiptir. Gazete birinci sayfa da (kısmi Türkiye gündemi ile ortak haberler) dâhil olmak üzere tamamen Avrupalı Türklere yönelik bir haber anlayışına sahiptir. Diğer yandan bakıldığında Türkiye Gazetesi'nin yeni medya bağlamında herhangi bir aktivitesi bulunmamaktadır. Gazetenin Türkiye baskısı www.tg.com.tr adresinden elektronik olarak zengin bir içerik ve multimedya seçeneği ile yayınlanırken Avrupa baskısının klasik anlamda bile bir internet portalının olmaması düşündürücüdür.



Şekil. 3 Türkiye Gazetesi'nin logosu

Gazetenin Avrupa baskısı yazı işleri müdürü Faik Ergün ile yapılan mülakat çerçevesinde gazetenin genel görünümü irdelenmiştir. Ergün, Türk toplumunu haberlerle aydınlatmak, güncel gelişmelere ışık tutmak Avrupa'daki varlık sebeplerinin başında geldiğini ifade etmektedir. Türk basınının olaylara ve olgulara bakış açısının Avrupalı basın kuruluşlarından çok farklı olduğunu belirten Ergün, Avrupa basınında Türklere ve Müslümanlara yönelik karalayıcı ve önyargılı bir bakış açısı hâkimken, Türk medyasının başarı öykülerini ve gelişmeleri daha objektif tarzda yansıttığını iddia etmektedir. Ergün, diasporada gazetecilik yapmanın bir takım sıkıntılarının mevcut olduğunun da altını çizmektedir. Bunların başında yayın politikasından büro açmaya kadar yerel yasalara tabi olunmaları, yabancı basın kuruluşu olduklarından dolayı habere ulaşma konusunda yerli rakiplerle rekabet etmekte güçlük çektiklerini belirten Ergün, Yurt dışındaki Türk gazetelerinin Türkiye'deki gibi yaygın bir temsilci ve muhabir ağından yoksun olduklarını fakat tüm bu olumsuz şartlara rağmen habercilik konusunda başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Almanya'daki Türk gazetelerinin geçmiş yıllara kıyasla tiraj kayıpları yaşamasını, alternatif medya organlarının piyasaya girmesine ve Türkçe televizyonların yanı sıra internet medyasının yaygınlaşmasına bağlayan Ergün, bu konuda asıl nedeni Yeni neslin ana dillerinden uzak yetişmesinde görmekte ve bu sorunun sadece Türk medyasının değil, Almanya'daki Türk toplumunun ve geniş anlamda Türkiye'nin bir sorunu olduğuna işaret etmektedir. Gazetenin bir fenomen olduğunu belirten Ergün, gazetelerin bir yayın organı olduğu kadar aynı zamanda bir alışkanlık da oluğunu dolaysı ile tüm teknolojik ve dijital çeşitliliğe rağmen klasik gazetelerin değer yitirmeyeceği inancını taşımaktadır. Yeni medyanın insanlara çok hızlı ve güncel haberler sunabilmelerini bir avantaj olarak gören Ergün diğer yandan "bilgi kirliliği" ve güven konusunun yeni medyanın en dezavantajlı yanı olduğunu dile getirmektedir. Ergün, Almanya'daki Türk medyasının geleceğini yeni medya ile eşgüdümlü ve senkronize bir şekilde uyumda gördüklerini ve bu süreci iyi okuyan medya organlarının ileride kazanımlar elde edeceklerine inanmaktadır (Mülakat, 15 Ağustos 2012, Almanya).

5. 3. Milli Gazete

1973 yılından itibaren Almanya'daki Türklerin aşina olduğu Milli Gazete, "Hak geldi batıl zail oldu" sloganıyla kesintisiz olarak yayın hayatını sürdüren ender yayın organlarının başında yer almaktadır. Milli Görüş teşkilatının yayın organı olarak da bilinen gazete, Almanya'nın Frankfurt şehrinde Milli Verlags GmbH adı altında faaliyetlerini sürdürmektedir. Milli ve manevi bir yayın çizgisine sahip olan gazete, bu düşünceler doğrultusunda takipçilerine içerik sunmaktadır. Abone sistemi ile çalışan gazetenin bayi satışları bulunmamaktadır. 1 Euro'dan satılan gazetenin günlük yaklaşık 5 bin tirajı bulunmaktadır. Türkiye Gazetesi gibi bu gazetenin de internet ortamında herhangi bir yayın portalının bulunmaması takipçileri ve yeni dönem medya yapılanması adına önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.



Şekil. 4 Milli Gazete'nin logosu

Milli Gazete'nin Avrupa Genel Yayın Müdürü Mehmet Şen, Türk gazetelerinin Almanya'da çok önemli bir misyona sahip olduklarını ifade ile, Avrupa'ya ilk göçten itibaren Türk basınının Türk göçü ile atbaşı giden bir serüven yaşadıklarını, göçün canlı tanığı olarak inişleri-çıkışları, göçmenlerin yaşadığı tüm olumlu ve olumsuz gelişmeleri tarihe not düşmekle önemli bir görev üstlendiklerini belirtmektedir. Başta tamamen ticari kaygılarla yola çıkan Türk gazetelerinin zamanla Türk toplumunu derinden etkileyen olay ve gelişmelere neşter vurarak bir sosyal

sorumluluk görevi üstlendiklerini dile getirmektedir. Şen, bu bağlamda Türk basınının Avrupa'yı kasıp kavuran ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadelede, genç kuşağın yaşadığı doğrudan veya dolaylı asimilasyonda, Türkçe yitiminin önüne geçilmesinde, Türkiye'deki iktidarların diasporadaki Türklere çarpık bakış açılarında (onları döviz ağacı ve oy deposu olarak görme alışkanlığı), Türkiye'yi medyatik anlamda dış dünyada en iyi şekilde temsil etmek ve tanıtmak gibi bir çok üzerine vazife olmayan(!) misyonlar yüklenme durumunun hasıl olduğunu iddia etmektedir. Türk gazetelerinin yeterli ilgiyi görememleri konusunun göreceli bir yaklaşım olduğunu belirten Şen, olaya iki boyutta yaklaşmkatdır. İlgi bağlamından kastın içinde yaşanılan toplumdaki etkinlik söz konusu ise, bu yönde herhangi bir ilgi eksikliğinin olmadığını, bilakis bu ilginin artarak devam etitğini şu örnekle savunaktadır. "Hala Türk gazetelerinin ne dediği, nelerle iştigal ettiği gerek Alman ve Avrupalılar tarafından gerekse Türk göçmenler tarafından büyük bir ilgi ve iştiyakla izlenir, tartışılır. Kamuoyu oluşturulmasında, muhalefet örgütlenmesinde toplumsal mesaj iletiminde belirleyici ve ufuk verici unsurdur". Konunun tiraj kaybı bağlamında değerledirilmesi hususunda ise, bunun öncelikli nedeninin Avrupa'da Türkler arasında zirve yapan yoksullaşma ve alım gücünün önceki yıllara göre mütemadiyen azalması, işsizliğin Türkler arasında daha yaygın olması, bildik okur profilinin giderek yaşlanması, emeklilik, kesin dönüşlerin artması, orta ve yaşlı neslin bir ayağının Türkiye'de olması ve gel-gitlerle iki ülke arasında mekik dokur hale gelmesini göstermektedir. Şen, gazetelere ilginin azalmasına neden olarak gösterilen Teknik ve içerik anlamındaki eksiklikte her hangi bir sıkıntının olmadığını, bu konunun tamamen maliyet hesabına dayalı bakış açısı ile ilintili olduğunu vurgulamktadır. Yeni medyanın tedricen geleneksel medyanın yerini alacğı konusunun Türk medyasına has bir durum olmadığını bu konunun Alman medyasında da sıklıkla dile geldiğini belirten Şen' göre bunun asıl nedeninin bir takım çevrelerce desteklenen "'50 yıl sonra mevcut yazılı medya organlarının ortadan kalkacağı ve yerini dijital ortamların alacağı' argümanlardır. Dijital medyanın henüz Türk gazeteleri özelinde beklenen trendi yakalayamadığını, bunun sebebini daha çok gazete okur kitlesi ile açıklayan Şen, dijital medyanın daha çok genç kuşaklara hitap ettiğini, onları cezbeden bir olgu olmakla beraber diğer yandan gazete okuru, bayiden ya da abone olmak suretiyle gazetesini her daim elinde görmek istediğini belirtmektedir. İnternet medyasını pek güvenli bulmayan Şen, dijital medya olarak özetlenen değişimin hem haberlerin veriş biçimi hem de güvenilirliği bakımından 'acaba' larla karşılandığını iddia etmektedir. Şen, Milli Gazete olarak kendilerinin avrupa ile ilgili içerikleri sadece gazetelerinde sunarak gazete ile irtibatın kesilmemesini sağlayarak bir bakıma dijital ortama mesafeli oldukları fikrini vermektedir. (Mülakat, 17 Ağustos 2012, Almanya)

5. 4. Aydınlık Gazetesi

Almanya'daki Türk gazeteleri arasına en son katılan gazete Aydınlık Gazetesi'dir. 2012 yılında yayın hayatına başlayan gazete, Aydınlık Europa GmbH adı altında faaliyette bulunan gazete, redaksiyon ve baskı tesisleri olarak Almanya'nin Frankfur şehrinden idare edilmektedir.



Şekil. 5 Aydınlık Gazetesi'nin İnternet portalı

Avrupa piyasasında henüz yeni olan Aydınlık, cumartesi ve Pazar günleri tek gazete olmak suretiyle haftada 6 gün olarak okuyucularıyla buluşmaktadır. Gazete Avrupa'ya yönelik olarak orta yerlerde tek bir sayfa olarak "Avrupa Aydınlık" adı altında haberler sunmaktadır. 1 Euro'dan satılan gazetenin yeni olması nedeniyle satış rakamları konusunda herhangi bir bilgi edinilememiştir. Gazete'nin, www.aydinlikavrupa.eu. uzantılı internet versiyonu bulunmasına rağmen henüz aktif değildir. Site, sadece gazetenin reklamını yapmakla yetinerek herhangi bir güncellemeye gitmemiştir. Konu ile ilgili gazetenin Avrupa yayın koordinatörü olan İrfan Ergi ile bir çok defa görüşülmek istendiyse de kendisi ile iletişime geçilememiştir. Aydınlık gurubunun dijital ortamda varlık gösterememesinin bir nedeni olarak, Avrupa piyasasında henüz yeni olmalarına bağlayabiliriz.

5.5. Zaman Almanya Gazetesi

Zaman Almanya Gazetesi, 1990 yılından itibaren Almanya dolayısı ile Avrupa'da faaliyet göstermektedir. Avrupa'da en çok temsilci ve muhabir ağına sahip olan gazete, Zukunft Medien GmbH adı altına Almanya'nın Frankfurt şehrinden idare edilmektedir. Günlük olarak çıkan ve 1 Euro'dan satılan gazete, abone ve bayi (daha çok abone) sistemiyle çalışmaktadır. Almanya'da ki Türk gazeteleri arasında 27.000 günlük satışla en çok tiraja sahip olan gazete niteliğindedir. Avrupa'nın hemen hemen her ülkesinde temsilcilikleri bulunan gazete, aynı zamanda dijital teknolojiyi de en iyi şekilde bünyesine adapte eden yayın gurubu olarak göze çarpmaktadır. Gazetenin Almanya'ya yönelik www.zaman-online.de ve genel olarak Avrupa'ya dönük www.euro.zaman.com.tr isimli dijital platformları bulunmaktadır. Diğer yandan, "@zamanalmanya" ile Twiter, "Zaman-Almanya" adresi ile de Facebook sosyal medya mecralarında takipçileri ile interaktif bir iletişim kurulmaktadır.



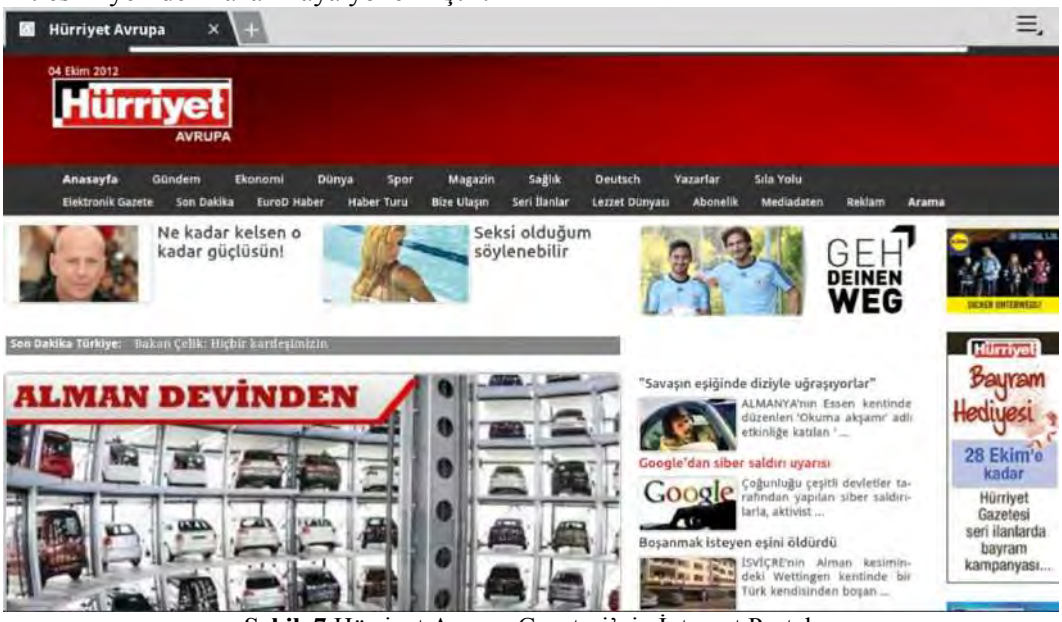
Şekil. 6 Zaman Almanya Gazetesi'nin İnternet Portalı

Zaman'ın Almanya'ya yönelik olan www.zaman-online.de sitesinde, gazetenin sadece birinci sayfası "Almanya Zaman'da Bugün" sekmesi atında takipçilerine sunularak bir bakıma içerik sınırlaması getirilmektedir. Diğer yandan Avrupa'ya dönük olarak hazırlanan www.euro.zaman.com.tr sitesinde ise gazetenin içeriğine herhangi bir sınırlama getirilmeden tüm gazete, PDF formatıyla sunulmaktadır. Gazetenin her iki sitesi de sürekli güncellenerek dünya ajanslarından ve kendi muhabir ağlarından gelen haber ve fotoğraflarla desteklenmektedir. Gazetenin Almanya'ya yönelik internet versiyonunda, Politika, Ekonomi, Spor, Yazarlar, Yorum, Haklarımız, Ailem, Eğitim, Kültür, Kürsü başlıklarından oluşan sekmeler mevcuttur. Gazetenin Avrupa Genel Yayın Müdürü Dursun Çelik ile araştırmamıza yönelik yapılan görüşmelerde farklı başlıklarda görüşleri alınmıştır. Kendilerinin misyon bağlamında görevlerinin, "okuyucularının içinde yaşadıkları kültürün kodlalarını doğru okumasına katkıda bulunmak, onları sosyal, siyasal ve ekonomik yaşam koşullarına dönük adaptasyon sürecinde aydınlatmak, yaşadıkları sorunların medyada duyulmasını sağlayarak çözümüne katkıda bulunmak, içinde bulundukları topluma uyum sağlarken kendi kültürel alt yapısını beslemek ve daha sonraki nesillere ulaşması adına paylaşım platformu olmak ve insanların karşılaştığı kronik sorunlara uzmanlar araclığı ile çözüm yolları göstermek" şeklinde özetlemektedir. Diasporada gazetecilik yapmanın zoruluklarından bahsederken, yaşanılan ülkede olan bitenin okuyucuya aktarılma sürecinde ülkenin yerel algıları ile hedef kitle arasındaki köprülerin kurunabilmesinin ekstra bir gayret ve duyarlılık gerektiridiğini ifade eden Dursun'a göre bir diğer zorluk dil konusunda gerekli personelin bulunmamasıdır. Türk gazetelerinin yeterli ilgiyi görememelerini, İnsanların gazete okuma ihtiyacından çok, memleket özlemini giderecekleri medyum olarak uydu aracılığı ile televizyonların devreye girmesine, bir realite olarak sosyal yapının sunduğu imkanlar olarak belli konular çerçevesinde daralan medyatik konularınn orjinal olmamasına, Online medyanın teknoloji bağlantılı gelişimi ve hayatın önemli bir bölümündeki etkinliğine, gazetelerin ücretli olmasına ve son olarak özellikle de son iki jenerasyonun Türkçesinin Almancasından zayıf olmasi dolayısı ile medya takiplerini Almanca yapıyor olmalarna bağlamaktadır. Çelik'in, Dijital medyanın gelilişmi ile ilgili düşünceleri ise "Bu yenilikler de facto bir durum. Kaçınılmaz bir sonuç. Ülkelerin yerli güçlü gazeteleri de etkilendiği gibi bizi de direkt etkileyen bir süreç. Haber herkesin her yerde iki tuşa basarak ulaşabildiği bir yığın bilgiye dönüştü. Ancak bu haber ve bilgi çokluğunda belli konularda uzmanlaşmak ve güvenilir haber kaynağı olmak daha önem kazanacaktır. Bu anlamda geleceği kendimiz için olumlu gelişmelere gebe olarak görüyorum" şeklindedir.

Çelik'e göre, Almanya'da gazete okuyan kitlenin 1 ve 2. jenerasyon olması ve bu ilk iki jenerasyonun da mevut yenilikleri yakalamada cok da arzulu olmayışları, bu alanda dijital gelişmeleri cok hızlı gerçeklestirmeyi gerektirmeyeceği yönündedir. Fakat bunun yanı sıra 3 ve 4. Jenerasyonların Türkçe okuma zorlukları düşünüldüğünde ise dijital gelişmelerden daha önemli sorunların varlığının ortaya çıktığna işaret etmektedir. Diijital ortamda gazete içeriklerine sınırlamalar getirilemesi konusunda ise Çelik, "Kaçınılmaz olarak değerlendiriyorum. Bu anlamda başka kaynaklara bağımlılık gazetelerin gazetecilik ilkelerinden uzaklaşması ve belli etkileşimlere açık olması anlamına gelir ki; böyle yapılar değerlerinden çok şey kaybeder. Gerçekler eğilir bükülür. Gazetelerin fonksiyonları değişir, Anlamsızlaşır. Kendi geçimini belli standartlarda sağlayabilen gazeteler özgürce kendi fonksiyonlarını yerine getirme şansına sahiplerdir. Gazetelerin bu fonksiyonlarını kaybetmesi de malum olduğu üzere önü alınmayacak başka toplumsal sorunları da beraberinde getirir" demektedir (Mülakat, 13 Temmuz 2012, Almanya).

5. 5. Hürriyet Avrupa Gazetesi

1971 yılından bu yana çıkan ve Avrupalı dolayısı ile Almanya Türklerinin en çok aşina olduğu gazetedir. Daha çok yaygın bir görüşe göre Alman Bild gazetesinin Türkçe versiyonu şeklinde tanınan Hürriyet Avrupa Gazetesi, gazetecilik alanında Avrupa'daki ilk profesyonel yatırımları yapan medya organı olma özelliğini taşımaktadır. On yıl önce 120- 150 bin arası bir tiraja sahip olan gazete, gün geçtikçe kan kaybederek bugün 21.000 günlük satışla Zaman Gazetesi'nin arkasına düşmüştür. 1 Euro'dan satılan Hürriyet Avrupa Gazetesi, genelde bayi satışı yöntemiyle okuyucularına ulaşırken son yıllarda abone yöntemini de devreye sokarak kaybettiği okur kitlesini yeniden kazanmaya yönelmiştir.



Şekil. 7 Hürriyet Avrupa Gazetesi'nin İnternet Portalı

Hürriyet Avrupa Gazetesi'nin başta Almanya'nın büyük şehirleri olmak üzere, Avrupa'nın birçok ülkesinde geniş bir muhabir kadrosuna ve irtibat bürosuna sahiptir. Modern bir baskı merkezi bünyesinde hizmet veren bu gazete, Doğan Media İnternational GmbH adı altında Diğer gazeteler gibi Almanya'nın Frankfurt şehrinde faaliyet göstermektedir. Hürriyet Avrupa Gazetesi diğer Türk gazetelerine nazaran dijital ortamı daha önce fark eden ve bu alana yoğunlaşan bir özelliği ile ön plandadır. www.hurriyet.de adresinden dijital olarak yayın yapan ve oldukça zengin bir arayüz içeriğine sahip olan site, Türkçe ve Almanca "çift dilli" olarak okurlarına ulaşmaktadır. Sabah Avrupa Gazetesi'nde de görüldüğü gibi bu gazetenin de Almanca ve Türkçe formatları

birbirinden farklılıklar taşımaktadır. Gazete ayrıca, sosyal medyanın diğer mecralarını da etkin bir şekilde devreye soktuğu görülmektedir. "Hürriyet Avrupa" adresi ile Facebook'ta ve " @hurriyetavrupa" adresi ile de Twiter'da takipçileri ile buluşmaktadır. Diğer yandan gazetenin "Apple" versiyonu da hizmet vermektedir. Diğer Türk gazetelerinde olduğu gibi Hürriyet Avrupa Gazetesi'nin "paper" formatına içerik sınırlması getirilerek sadece abone olmak suretiyle ulaşılabilmektedir. Gazetenin www.hurriyet.de sitesi sürekli güncellenen ve zengin bir içerikle takipçilerine seslenirken, sitede şu ana başlıklar göze çarpmaktadır: Gündem, Ekonomi, Spor, Magazin, Sağlık, Yazarlar, Sıla Yolu, Lezzet Dünyası, Hürdanış, Tüketici Köşesi. Konu ile ilgili görüşmek istediğimiz Hürriyet Avrupa Gazetesi Yurt Dışı Yayınlar Yönetmeni Halit Çelikbudak, zamanlama sorunu nedeniyle talebimize olumsuz yanıt vermiştir.

6. Sonuç

Türk iş göçü ile nerdeyse aynı yaşa sahip olan Almanya'daki Türk gazeteleri Almanya'da 3 milyon olmak üzere, Tüm Avrupa'da yaklaşık 5 milyon Türk'ün gözü, kulağı ve vicdanı hükmündedir. Bir başka ifade ile varlık gerekçesi Avrupa'daki Türklere endeksli olan Türk medyası, yarım asırlık süreci inişli-çıkışlı bir şekilde geride bırakmıştır. Türk medyası bu yarım asırlık dönem içerisinde kendisini teknolojik bağlamda zaman zaman yenileyerek çağın ve teknolojinin dinamizmine ayak uydurmaya çalışmışsa da, dijital dönem olarak adlandırılan günümüzde ise bu adaptasyon sürecini istenilen düzeyde gerçekleştiremediği görülmüştür. Bu adaptasyon süreci Almanya'daki Türk medyasına has bir sorun olmayıp, genel anlamda dünya medyasının " yakıcı" bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu durum Almanya'daki Türk medyası için daha bir dramatik durum oluşturmaktadır. Mevcut durum itibariyle zaten zor günler geçirmekte olan ve gittikçe tiraj kaybeden Türk medyasının, bu yeni süreçle birlikte daha da zorlanacağı muhakkaktır. Şöyle ki; 2-3 yıl öncesine kadar neredeyse Türkiye'deki bütün gazeteler Avrupa ve Almanya piyasasında faaliyet gösterirken bugün bu sayı sadece 6 gazete ile sınırlı kalmıştır. Diğer yandan bir örnek teşkil etmesi açısından, 10 yıl önceki Hürriyet Gazetesi'nin tirajı tek başına 120 ile 150 bin arasında iken, bugün ise bahsi geçen 6 gazetenin toplam satışları 80 bin civarındadır. Bunun başlıca sebepleri arasında; Artan maliyetler nedeniyle ve kâr oranlarının düşük seyretmesine bağlı olarak Medya patronlarının yurt dışı yatırımlarına çok sıcak bakmamaları, Türkler arasında gazete okumaktan ziyade televizyon izleme alışkanlıklarının ön planda olması, yeni neslin Türkçeden kopuk bir şekilde büyümesi sonucu gazetelerin hedef kitlesindeki daralma, genelde Türkçe bilen ilk neslin emeklilikten sonra Türkiye'ye dönmeleri sonucu gazetelerin okur kaybetmeleri, yeni neslin enformasyon ihtiyaçlarını daha çok Almanca olarak ve yeni medya organlarından karşılamaları, Türk gazetelerinin içerik olarak, yaşanan ülkeden ziyade (Almanya-Avrupa) ağırlıklı olarak Türkiye gündemli haberlerde yoğunlaşmaları sayılabilir. Almanya'daki Türk medyası bahsedilen tüm bu olumsuz tablo içerisinde varlığını sürdürebilecek mi? Varlığını sürdürecekse bu, geleneksel tarzda mı, yoksa yeni medya usulleri ile mi olacak? Araştırmamız neticesinde Almanya'daki Türk gazetelerinin sorumlularıyla yapılan görüşmeler ışığında bu sorulara şu şekilde cevap verebilmek mümkündür.

- Almanya'daki Türk gazetelerinin, dijital medya dönemini çok da iyi "okuyamadıkları" veya okumak istemedikleri görülmüştür. Faaliyet gösteren 6 gazeteden 3'ünün henüz internet sitesinin olmaması bu tezimizin en büyük dayanağını teşkil etmektedir.

- Türk gazetelerinin geleceğe dönük projeksiyonlarını gazetecilik pratikleri bağlamında geleneksel medyadan yana kullanacakları yönündedir. Bunun nedeni olarak gittikçe tiraj kaybeden Türk medyasının, dijital gazeteciliğe geçişle birlikte tamamen eriyeceği endişesidir.

- Diğer yandan gazete sorumlularının yeni dönemin geçiciliğine inanarak, insanların gazete okuma alışkanlıklarından uzun vadede vazgeçemeyeceklerine olan kuvvetli inançlarıdır.

- Medya temsilcileri nezdinde, yeni medya olgusunun özünde barındırdığı düşünülen "güvensizlik" veya "sanallık" özellikleri nedeniyle, ilelebet varlığını sürdüremeyeceği ve geleneksel gazeteciliğin yerini alamayacağı beklentisi mevcuttur.

- Özellikle gazetelerin "paper" formatlarına getirilen içerik sınırlamaları ve var olan internet sitelerinin gazete içeriklerinden bağımsız olarak ve daha çok ajanslardan gelen haberleri sunmaları, basılı gazetelerin ne kadar "kutsandığı" ve "kıskanıldığı" yönünde önemli bir göstergedir.

- Sonuç olarak Almanya'daki Türk gazeteciliği için, dijital medya gerçekliğini ve baskısını enselerinde kuvvetli şekilde hissetmelerine rağmen, mevcut durumda sadece "sözde" ve "görüntüde" bir dijitalleşmeye gittikleri ve en azından öngörülür bir zaman dilimine kadar geleneksel medya ile yollarına devam edecekleri yönünde kuvvetli argümanlar mevcuttur diyebiliriz.

KAYNAKÇA

ABADAN-UNAT, N. (2006), **Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa**,İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

ABADAN-UNAT, N. (2007), "**Türk Dış Göçünün Aşamaları**", Kökler ve Yollar Türkiye'de Göç Süreçleri İçinde, (Der. Ayhan Kaya-Bahar Şahin), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

BİNARK, M., (2007) "Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorunlar ve Yeni Yöntem Sorunu", Yeni Medya Çalışmaları içinde, Der: Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara.

ÇELİK, D. (2012) "Mülakat", Avrupa Zaman Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni, Almanya.

ELLWOOD, W. (2002). **Küreselleşmeyi Anlama Klavuzu**, Çev: Betül Dilan Genç, Metis Yayınları, İstanbul

ERGÜN, F. (2012) "Mülakat", Avrupa Türkiye Gazetesi Yazı İşleri Müdürü, Almanya.

GENEL, M, G,.(2010) **Bir Siyasal İletişim Aracı Olarak Almanya'daki Türk Medyasının, Almanya'da Yaşayan Türklerin Siyasal Tercihleri Üzerine Etkisi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul.

GÜZEL, M.,(2007), "Küreselleşme Tüketim Kültürü ve İnternet'deki Gençlik Siteleri", Yeni Medya Çalışmaları içinde, Der: Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara.

HEİNEMANN, L., KAMÇILI, F. (2003), "Kitle İletişim Araçlarının Almanya-Türkiye Alanındaki Rolü**"**, Devletaşırı Alan içinde, Bağlam Yayınları, (Edit. Thomas Faıst), (Çev. Selin Dingiloğlu), Birinci Baskı, İstanbul.

Hürriyet Gazetesi, 1 Ekim 2012.

KARA, C, (149-150) **"**Yurt Dışındaki Türk Medyası Sempozyumu**"**, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi, Ankara: Haziran 2005.

KARAALİOĞLU, M.,(2012) "Mülakat" Sabah Avrupa Genel Yönetmeni ve Yayın Müdürü, Almanya.

KAYA, A.,KENTEL, F. (2005) **EURO-TÜRKLER ,Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü, Engel mi?,** İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

KUL, İ. (2007), **Misafirlik Bitince**, Avrupa Zaman Kitap, Offenbach am Main.

McLUHAN, M., (2008), **Yaradanımız Medya**, Merkez Kitapçılık ve Yayıncılık,Çev: Ünsal Oskay, İstanbul.

OKYAVUZ, M. (1999), **Federal Almanya'nın Yabancılar Politikası**, Doruk, Ankara.

PERŞEMBE, E. (2005), **Almanya'da Türk Kimliği Din ve Entegrasyon**, Araştırma Yayınları, Ankara.

RİCHTER, M. (2005), **Geldiler ve Kaldılar / Almanya Türklerinin Yaşam Öyküleri**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

ŞEN, F. (2007), **Euro Türkler / Avrupa'daki Türk Varlığı ve Geleceği**, Günizi Yayıncılık, İstanbul.

ŞEN, F., ULUSOY, Y., ÖZ, G. (1999 **), Avrupa Türkleri**, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.

ŞEN, M., (2012) "Mülakat" Milli Gazete Avrupa Genel Yayın Müdürü, Almanya.

TAŞ, M. (1999), **Avrupa'da Irkçılık**, İmge Kitabevi, 1. Baskı, Ankara.

www.atgb.info. Erişim Tarihi 17.08.2012.

www.avrupaaydinlik.eu Erişim Tarihi 13.08.2012.

www.euro.zaman.com.tr Erişim Tarihi 23.07.2012

www.hurriyet.de Erişim Tarihi 12.08.2012.

www.konrad.org.tr Erişim Tarihi 17.07.2012

www.onlinemedya.org/haber-bir-kamu-malidir/ Erişim Tarihi. 04.10.2012

www.sabah.de Erişim Tarihi 16.07. 2012

www.zaman-online.de 23.07.2012

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 673-689, ANKARA-TURKEY

OYUN DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN 4. SINIF KESİRLER KONUSUNDAKİ ERİŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ*

*Yasin GÖKBULUT***

Emine YÜCEL YUMUŞAK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, oyun destekli matematik öğretiminin dördüncü sınıf kesirler konusundaki erişi ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Eşini Bul, Renkler ve Sayılar, Balonları Yakala, Büyük mü Küçük mü?, Kibrit Oyunu, Bulmaca" isimli eğitsel oyunlar belirlenmiştir. Birinci ve ikinci oyununun içeriği kesir türleri, üçüncü oyunun içeriği kesirlerin sayı doğrusunda gösterimi, dördüncü oyun kesirleri karşılaştırma ve sıralama, beşinci oyunun içeriği basit kesir problemleri ile ilgili olup altıncı oyun ise buraya kadar sıralanan tüm konuları kapsamaktadır. Araştırma, nicel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan "kontrol gruplu ön ve son test desen" ile gerçekleştirilmiştir. Kolaylı örnekleme yoluyla 56 öğrenci seçilmiş, bu öğrencilerin 28'i kontrol grubunu ve 28'i deney grubunu oluşturmuştur. 22 sorudan oluşan veri toplama aracı, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denkliğini belirlemek için ön test olarak uygulanmıştır. Altı haftalık sürenin sonunda her iki gruba da son test; son test uygulandıktan iki hafta sonra da kalıcılığın etkisini belirlemek için kalıcılık testi uygulanmıştır. Deneysel işlem sürecinden sonra elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre araştırmanın bulguları, oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin başarıyı arttırdığını ve kalıcılığı sağladığını göstermiştir. Ayrıca deneysel işlem sürecinde öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin olumlu yönde arttığı da gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Eğitsel Oyunlar, Oyunlarla Öğretim, Kesirler

THE EFFECTS OF GAME-SUPPORTED MATHEMATICS

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

** Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: yasingkbulut@yahoo.com

LEARNING UNIT OF FRACTIONS OF 4. GRADE ACHIEVEMENT AND PERMANENCE

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of teaching math's supported with games on achievement and permanence of the fractions for fourth grade. For this purpose, "Find your partner, Colors and Numbers, Balloon Catch, Big or Small? Match Game, Puzzle" named educational games are determined. The content of the first and second games is types of fraction, the content of third games is showing fractions on number line, fourth game is related to comparing fractions, fifth game is related to basic fraction problems and sixth game covers all subjects listed up here. Research was carried out with "pre and post test pattern with control group" which is one of the patterns of quantitative research methodology. 56 students were selected by sampling easily 28 of these students formed the control group the other 28 formed the experiment group. At the end of the six months, the last test and after two weeks the last test performed, the permanency test was applied to determine the effect of permanency. The data obtained after experimental procedures reanalyzed by using SPSS program. According to the results of the analysis the research findings showed that teaching mathematics supported with games increase the success and provide permanency. Also it was observed that in experimental process the students' interest against to courses increased in a positive direction.

Key Words: Teaching math's, Educational games, Learning with games, Fractions

1. Giriş

Düşünce tarihinin ortaya attığı en büyük yargılardan biri "bilgi güçtür" ifadesidir. İnsanın yeryüzünde görülmeye başlandığı andan itibaren bu bilinçle hareket ettiğini söylemek çok mümkün olmamakla birlikte hayatta kalmak için verdiği uğraş, madde ve mana anlamında elde ettiği tüm değerleri günümüze kadar ulaştırması bize bilgi üreten bir konumda olduğunu göstermektedir (Topdemir ve Unat, 2011). İnsanoğlu yaratılış itibari ile yaşamının her anında öğrenmeye açık olarak kodlanmıştır. Öyle ki bu durum canlılığını kazandığı ilk andan itibaren başlayıp hayatının sonuna kadar istemli ya da istemsiz olarak devam etmektedir. Merak etmeye ve buna bağlı olarak da öğrenmeye programlanmış olan insan çevresinde gelişen olayları sorgulamaya başlar; böylece doğayı anlama ve yorumlama ihtiyacı ortaya çıkar. İnsanlık tarihine bakıldığında zor şartlar altında hayatını idame ettirmek zorunda kalan insan zaman ilerledikçe gözlemlerinden faydalanarak ve çıkarımlarda bulunarak elinde olan malzemeleri çeşitli işlemlerden geçirerek bilgi üretmeye başlar. Böylece insan ürettiği bilgilerle doğaya hükmetmeye çalışır (Tekeli ve diğ., 2011). Bilginin üretilmeye başlanmasıyla birlikte insanoğlu ürettiği bilginin herkes tarafından kabul edilebilir nitelikte olması amacıyla bilim ve bilim dallarını ortaya çıkarmıştır.

Modern hayatın belirli bir alanında edinilmiş bilgilerin sonuna "logy" eklendiğinde karşımıza bizi hayatın her alanında aydınlatacak olan yeni bilim dalları ortaya çıkmış olur (Demir, 2000). İnsan hayatının her safhasında karşısına çıkan bilim dallarından biri de matematiktir. Öyle ki içinde yaşadığımız dünyanın dengesi dahi matematik üzerine kuruludur. Matematik insan

yaşantısının bir parçası ve hayatın günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik basit hesaplama işlemleriyle başlamıştır. Zamanla günlük ihtiyaçları karşılamanın ötesine geçen matematik giderek daha soyut ve kuramsal niteliğe kavuşmuştur (Yıldırım, 2004). Kimileri için "bilimin anası" olan matematik, kimileri için de bilime yardımcı olarak nitelense de hayatımızın en etkin ve mühim rol oynayan parçalarından biridir. Dünyadaki birçok eserin, Anadolu'daki birçok yapının temelinde hatta bir müzik enstrümanının namelerinden tutun da insan anatomisine kadar birden fazla alanda matematik olduğunun farkında olmayan insanlar vardır (Cangül, 2007). Hayatımızı kolaylaştıran birçok ürünün üretimi matematiğe dayalıdır. Çünkü teknoloji günlük yaşantımızı her geçen gün daha da etkisi altına almakta dolayısıyla bu gelişmeler matematiği daha elzem kılmaktadır. Bilgisayar programları, uzay araştırmaları, çiftçinin arazi ile ilgili işlemleri, siyasi ve askeri alandaki istihbari çalışmalar, banka iş ve işlemleri gibi birçok alanda matematiksel hesaplamalar yaparak sorunlarımızı çözebilmekteyiz (Blum, 2005). John D. Barrow (2001) 'a göre matematiksel düşünme âdemoğlunun bilgiye ulaşma serüveninde hiçbir zaman diliminde göz ardı edemeyeceği bir araç olmuştur. Toplumların ihtiyaçları arttıkça sorunlarına daha iyi matematiksel çözümler bulan milletler yükselişe geçmektedir.

Ülkelerin dünya üzerindeki gelişmişlik düzeylerinin bilimsel çalışmalara verdiği önemle ve destekle doğru orantılı olduğu bilinen bir gerçek olduğuna göre ülkemizin devletler arenasında söz sahibi olabilmesi için matematiksel, üretici, yaratıcı, eleştirel düşünebilen aynı zamanda araştırabilen, sorgulayabilen, üst düzey düşünme becerileri sergileyebilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir ve eğitim sistemini bu duruma göre düzenlemelidir. İlköğretim programı matematik dersi genel hedefleri tüm bu becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlarken ne yazık ki ülkemizde matematik dersi kazanımlarına istenilen düzeyde erişilememektedir. Bu durum ulusal ve uluslar arası sınavlarda açıkça gözlemlenmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavları kapsamında ele alınan Program for Internatıonal Student Achievement (PISA) ve Trends in Internatıonal Mathematics and Science Study (TIMSS) sınav sonuçları da bize eğitim sistemimizin uluslar arası platformda ne konumda olduğunu göstermektedir.

PISA sınavına katılan ülkeler arası sıralamalarda Türkiye'nin puan ortalamasının düşük seviyelerde seyretmesi Türk eğitim sisteminin en temel eğitsel amaçları arasında yer alması gereken etkin düşünme, algılama, iletişim kurma ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmekten uzak olduğunu göstermiştir (Aydın ve diğ, 2012). PISA 2009 sonuçlarına göre ülkemiz 65 ülke arasında matematik ve fen bilimleri dalında 43.sırada; okuma yeterliliğinde ise 41. sıradadır (Özenç ve Arslanhan, 2010). Benzer bir durum TIMSS sınavı sonuçlarında da karşımıza çıkmaktadır. TIMSS 2011 sınavında ülkemiz dördüncü sınıflarda 50 ülke arasında 35. olmuş, Avrupa ülkeleri arasında ise son sırada yer almıştır. Sekizinci sınıflarda ise 42 ülke arasında 24.olmuş, Avrupa ülkeleri arasında sondan ikinci sıradadır (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013). TIMSS 2011 sınavına giren öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin sınavın zor geçeği kanısında olmaları ulusal sınavlarda fen ve matematik dersine ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutumdan kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Karamustafaoğlu ve Sontay, 2012). Ulusal sınavlarda da matematik dersi ortalamalarının diğer derslere oranla daha düşük olması da manidardır.

Gerek ulusal gerekse uluslar arası sınav sonuçları bize gösteriyor ki ülkemizde matematik eğitimi ya da matematik eğitim ve öğretim yöntemlerinde mevcut sistemden farklı bir yol takip edilmesi ayrıca matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilen, akıl yürütme ve yorumlama becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu gerekçeden yola çıkarak çalışmada matematiksel düşünme becerilerini farklı yoldan kazandırmak amaçlanmış ve matematik öğretiminde oyun tekniği kullanılmaya karar verilmiştir. Oyun, öğrencinin kendisini en doğal ve düzgün bir biçimde ifade ettiği araçlardan biridir. Oyun içinde çocuk kendisini bağımsız ve özgür hisseder. Oyun oynamak ilkokul çağındaki çocukların en temel ihtiyaçlarından biridir (Akandere,

2003). Böylece çocuk, oyunla matematik öğretimi yapılırken hem temel bir ihtiyacını gidermiş olacak hem de eğlenirken öğrenme fırsatı bulacaktır.

Çocuk oyunla kendisini bulur, yeteneklerinin farkına varır. Y.S. Toureh, oyunun eğitimdeki işlevi ile ilgili şunları söylemiştir: "Oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı, yetişkinin geliştirmek istediği öğretme yöntemleri ve tekniklerin temelini oluştururlar (Çoban, Nacar ve Şahin, 2006, s.22)."

Oyunun öğretim üzerindeki etkisinin ne derecede olduğunu açığa çıkarmak için birçok araştırma yapılmıştır. Altunay (2004) dördüncü sınıf matematik programı içinde yer alan geometri konularını oyunla desteklenmiş öğretim yöntemiyle ele almış; bu yöntemle yapılan öğretimin erişi ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Tural (2005) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada "ritmik saymalar, toplama, çıkarma, çarpma, bölme" gibi matematik konularını oyun ve etkinliklerle öğretim yöntemiyle işlemiş; bu yöntemin erişi ve tutuma etkisini incelemiştir. Aksoy (2010) oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisini incelemiştir. Oyunla öğretimin erişiye, kalıcılığa, tutuma vb. diğer faktörlere etkisinin incelendiği bu araştırmalarda bulgular deney grubu lehine farklılık göstermektedir. Bir başka ifade ile oyunla yapılan öğretim başarıyı olumlu yönde arttırmaktadır.

Literatürde oyunla öğretim yönteminin incelendiği araştırmalara bakıldığında "kesirler" konusuna çok yer verilmediği gözlemlenmiştir. Aksoy (2010) 6.sınıf müfredatında yer alan kesirler konusunu oyunla öğretim yöntemi ile ele almış; başarıyı, başarı güdüsünü, öz-yeterliğe ve tutuma etkisini incelemiş olmasına rağmen yurt içinde 4.sınıf matematik müfredatında yer alan "kesirler" konusunu oyunla öğretim yöntemiyle ele almış; erişi ve kalıcılığa etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise "kesirler" konusu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Markey, Power ve Booker (2003) yaptığı bir araştırmada işitme engelliler için düzenlenmiş olan yapılandırılmış oyunlarla kesirler öğretimi konusunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda işitme engelli öğrencilerin uygulamadan memnun oldukları, kendilerine güvenlerinin arttığı, gelişimleri üzerinde olumlu etki yarattığını söylemişlerdir.

Yukarıda bahsedildiği gibi oyunla öğretim yöntemiyle "kesirler" konusu dördüncü sınıf düzeyinde çalışılmamıştır. Bu nedenle makale araştırmacıları tarafından bu konu çalışılmak istenmiştir. Araştırmada "kesirler" konusunun ele alınmasının diğer bir nedeni ise günlük yaşamda sık sık karşılaştığımız bir kavram olmasından ve bu konunun temelini ilkokul çağında öğrenilmiş bilgilerin oluşturmasındandır. İlkokul 4. sınıf matematik müfredatı incelendiğinde "kesirler" konusu tüm müfredatın yaklaşık %20'sine tekabül etmektedir. Başka bir ifade ile "kesirler" konusu 4. sınıf müfredatının yaklaşık beşte birini kapsamaktadır. Olkun ve Uçar (2007) ilkokul matematiğinde önemli yer tutan kesirler konusu ile ilgili şu ifadelere yer vermişlerdir:

"……..Kesirler tam olmayan miktarları göstermek için kullanılan sayılardır. Kesirler, ilkokul matematiğinde karşılaşılan konuların çoğundan daha zor ve karmaşıktır.Çünkü çocukların kesirleri sayı olarak algılamaları ve dolayısıyla bu sayılarla işlemleri anlamaları oldukça zordur…….Çocukların, kesirleri öğrenmesindeki bir önemli güçlük ise kesirlerin farklı durumlarda farklı anlamlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır"(Olkun ve Uçar, 2007, s.147). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi kesirlerin anlaşılması ve anlatılması zor olmakla birlikte soyut bir kavram olması ve 4. sınıf kesirler konusu ile ilgili araştırmaya rastlanmaması nedeniyle oyunla öğretim yapılmasının konu ile ilgili kazanımların elde edilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde tüm dersleri oyun ve dramatizasyon yolu ile öğretmek mümkündür. Çünkü çocuk, oyun aracılığıyla tecrübe kazanmakta, çözüm yolları geliştirmekte, stratejik düşünüp karara varmaktadır. Böylece öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar oyun içinde rahatlıkla kazandırılabilir (MEB, 2006). Bu bağlamda oyunun eğitimdeki öneminden yola çıkarak ilkokul çağındaki 4. sınıf öğrencilerinin oyun temel ihtiyacı da göz önünde bulundurularak akademik eğitim ve oyununun birlikte entegresi ile deneysel işlem süreci oluşturulmuştur. Böylece henüz oyun çağında olan 4.sınıf öğrencileri hem oyun temel ihtiyacını karşılamış olacak hem de akademik eğitimine devam etmiş olacaktır. Araştırmada kullanılan oyunlar eğitsel oyun kapsamında ele alınmaktadır. Araştırmaya konu olan kesirlerle ilgili kazanımların elde edilmesi amacıyla hazırlanmış olan oyunlar, eğlendirirken öğretmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesi "Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin 4.sınıf kesirler konusundaki erişi ve kalıcılığa etkisi nedir?" şeklindedir. Bu probleme bağlı olarak oluşturulan alt problemler ise şunlardır:

1. a) Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b)Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.Oyun destekli matematik öğretiminin öğrenci erişisine etkisi ile geleneksel öğretimin öğrenci erişisine etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. a) Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b)Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney grubuna uygulanan oyun destekli matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimin kalıcılığa etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan "gerçek deneysel desen" modellerinden ön test-son test-kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model uygulanmadan önce birbirine denk olan iki dördüncü sınıftan biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere yapılan matematik öğretimi "oyunla" desteklenmiş iken kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretimle derslerine devam etmişlerdir.

"İlköğretim 4.sınıfta Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığına Etkisi" konulu bu araştırmada deneysel desen olarak 2 x 2'lik bir karmaşık desen uygulanmıştır. Araştırmanın sembolik olarak ifadesi aşağıdaki gibidir:

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
Deney(D)	T1	O	T2	T3
Kontrol(K)	T1	G	T2	T3

D: Deney Grubu — T1: Ön test

K: Kontrol Grubu — T2: Son test

O:Oyunla Desteklenmiş Öğretim — T3: Kalıcılık Testi

G: Geleneksel Öğretim

Bu araştırmada uygulama öncesinde her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Daha sonra deneysel işlem süreci uygulamaya konulmuş, kontrol grubu öğrencileri "geleneksel öğretim" ile normal işleyiş sürecine devam ederken deney grubu öğrencilerine "oyunla desteklenmiş öğretim" uygulanmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra her iki gruba da son test uygulanmış, ardından elde edilen bilgilerin kalıcılığının tespiti için de on beş gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

2.2 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlilik testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Güvenirlilik ise bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 168-169). Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 25 soruluk erişi testi için uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan geri dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman değerlendirmesinden sonra erişi testi ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Yapılan ön uygulama sonucu elde edilen veriler ITEMAN madde analizi işlemlerinden geçirilerek araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Madde güçlük değeri (p), teste yer alan maddelerin doğru cevaplanma yüzdesini verir. Madde güçlüğü değerinin 0.50 civarında olması beklenir ki p değeri sıfır ve 1'e yaklaştıkça maddenin ayırma gücü düşer (Çelik, 2000:100). Ölçme aracının madde güçlük değeri (p değeri) 0.45 bulunmuş olup 0.50'ye yakın bir değer olduğundan maddenin ayırma gücü istenilen seviyededir denilebilir.

Madde ayırt ediciliği (r) değeri ölçülen nitelikle ilgili olarak bireyleri ne ölçüde ayırt ettiğini gösterir. R değerinin negatif çıkması halinde o madde testten atılır. R değeri 0.40'tan büyük ise madde çok iyi, 0.30 ile 0.39 arasında ise madde aynen alınabilir, 0.20 ile 0.29 arasında ise madde düzeltilmeli ya da değiştirilmeli, 0.20'den küçük ise madde testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2009:122). Bütün bu açıklamalara dayanılarak yapılan ön uygulama sonucu geçerlilik ve güvenirlilik işlem basamaklarına göre 3 madde atılmış, 3 maddenin de soru kökü değiştirilmiştir ve ölçme aracının madde ayırt ediciliği (r değeri) 0.678 bulunmuştur. Bunun sonucunda erişi testinin chronbach alfa katsayısı (güvenirliliği) 0.804 olarak hesaplanmıştır.

2.3 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Tokat ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilkokulların 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise kolaylı örnekleme yöntemi ile seçilen Tokat iline bağlı bir merkez okulunun 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu kolaylı örnekleme şu şekilde gerçekleştirilmiştir; araştırmanın örneklemini 4-A ve 4-B olmak üzere iki şube oluşturmaktadır. 4-A sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 4-A sınıfının deney grubu olarak belirlenmesinin sebebi araştırmacının bu sınıfın öğretmeni olmasından dolayıdır. 4-B sınıfının kontrol grubu olarak belirlenmesinin nedeni ise okulda yapılan sınavlarda benzer sonuçlar ortaya çıkarmalarıdır. Ayrıca okulun diğer öğretmenleri de her iki sınıfın da benzer bilişsel özelliklere sahip olduğu görüşündedir. Deney grubu öğrencileri (4-A) 9 kız ve 19 erkek olmak üzere 28 öğrenciden, kontrol grubu öğrencileri (4-B) 13 kız ve 15 erkek olmak üzere 28 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumlarının denk olup olmadığını belirlemek için öncelikle her iki gruba da ön test yapılmıştır. Ön test 22 soruluk çoktan seçmeli olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen ön test analiz sonuçları t testi ile belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarında ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1.Deney	28	7,00	3,115			,783
2.Kontrol	28	7,21	3,035	54	-,279	

Bu bulgulara göre p değeri 0.783 olup p>0.05 olduğundan her iki grubun hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bir diğer deyişle deney ve kontrol grubu öğrencileri ön test uygulaması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında kesirler konusunda aynı düzeyde ön bilgilere sahip olup her iki sınıfta yer alan öğrenciler birbirine denk bilişsel özelliklere sahiptir denebilir.

2.4 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere 22'şer soruluk çoktan seçmeli test uygulanmıştır.Bu yöntemin seçilmesinin sebebi çoktan seçmeli testin kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanmasının daha kolay olması, araştırmaya konu olan kazanımların ne kadarının elde edildiğinin ve testin güvenirliliğinin ölçülmesinde daha net sonuçlar elde edilebilmesindendir.

2.4.1 Ön Test

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi kazanımlarının elde edilmesi açısından denklik durumlarının ne seviyede olduğunun belirlenmesi için uygulanmış 22 soruluk çoktan seçmeli testtir.

2.4.2 Son Test

Uygulama süreci bittikten sonra araştırmaya konu olmuş matematik dersi kazanımlarının elde edilmesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanmış 22 soruluk çoktan seçmeli bir testtir.

2.4.3 Kalıcılık Testi

Son testin uygulanmasından 15 gün sonra uygulanan ve deneysel işlem boyunca elde edilen kazanımların ne kadarının kalıcı olup olmadığını tespit etmek için uygulanmış olan çoktan seçmeli testtir.

2.5 Sosyal Ortam

Araştırmanın örneklemini oluşturan 4.sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü ilkokul, fiziki açıdan şartları elverişli, konum olarak şehrin merkezinde bulunmaktadır. Bu ilkokulun öğrencilerini, ailelerin gelir düzeyine göre incelediğimizde çoğunlukla sosyoekonomik açıdan düşük düzeyde diyebileceğimiz dar gelirli ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Bu ailelerin farklı sıkıntıları olduğundan dolayı eğitim ve öğretimin vazgeçilmez üç unsurundan biri olan veli desteğinin tam olarak işlerliğinin sağlanamadığı bu okulda öğrencilerin akademik yönden başarılı olması için öğretmenlerin üstün bir gayret içinde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya konu olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özellikleri de yukarıda ortaya konan durumla eşdeğer özellik göstermektedir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin birçoğu ailevi ya da ekonomik sıkıntılar yaşayan ailelerin çocuklarıdır. Düzenli bir yaşamsal faaliyet içinde bulunan öğrenci sayısı çok azdır. Öğrencilerin birçoğu maaile yaşamakta, ders çalışmak için uygun bir ortam olmadığını beyan etmekte ya da evde kendilerine yardımcı olacak kimsenin olmadığından yakınmaktadır. Genel olarak örneklemi oluşturan öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal ortam bu şekilde nitelenebilir.

2.6 Araştırmada Kullanılan Oyunlar ve Araştırmacının Rolü

Deneysel işlemde kullanılan oyunlar; eğitim sitelerinden, kitaplardan araştırılarak oluşturulmuş, bazı oyunlar değiştirilerek bazıları da tamamen araştırmacıya ait olarak düzenlenmiş oyunlardır. Oyunlar; eğitsel oyunlar kapsamında grup oyunları ve bireysel oyunlar olmak üzere iki şekilde hazırlanmıştır. Oyunlar, kesirler konusunda elde edilmesi gereken kazanımların sırasına bağlı kalarak sıralanmış olduğundan grup ve bireysel oyunlar sıralamada karışık olarak yer almaktadır.

1.Oyunun Adı: Eşini Bul

Bu oyunun amacı bir matematik terimi olan "kesir" kavramını, geleneksel sistemde yer aldığı şeklinden farklı olarak daha etkili bir yolla öğrenilmesini hedeflemektedir (Altun, M., 2002). Oyun, birinde diğerinin cevabını içeren iki kartı yan yana sıralama üzerine kuruludur. Bu oyunla öğrencilerin kesirleri etkin bir şekilde tanıması hedeflenmektedir.

2.Oyunun Adı: Renkler ve Sayılar

Bu oyun Taşdemir (2007)'in aynı adlı oyununun kesirler konusuna uyarlanmış şeklidir. Öğrenciler basit-bileşik-tam sayılı kesir adları altında üç gruba ayrılır. Basit kesir grubu mavi, bileşik kesir grubu yeşil, tam sayılı kesir grubu ise sarı karton ile eşleşir. Oyuna basit kesir grubu öğrencileri ile başlanır. Basit kesir grubu öğrencileri beş dakika süre zarfı içinde karton kutu içinde bulunan basit kesir ifadelerini bulup kendi gruplarını temsil eden mavi kutunun içine koyarlar. Süre dolduğunda oyun sırası bileşik kesir grubuna geçer. Bileşik kesir grup üyeleri de beş dakika içinde kutunun içinde bulunan bileşik kesirleri bulup kendilerine ait olan sarı karton kutunun içine yerleştirirler. Tam sayılı kesir grubu da oyunu aynı kurallarla tamamlar. Oyunun sonunda bütün grupların kutularının içindeki kartlar sayılır. En çok kart toplayan grup birinci olur.

3.Oyunun Adı: Balonları Yakala

Bireysel olarak oynanan bu oyun öğrencinin eşleştirme yapabilme gücünü gösterir. Öğrencilerin balonlarda yazan kesir sayılarını sayı doğrusu üzerinde doğru bir şekilde göstermeleri amaçlanmaktadır. Altun (2000)'un "Uçurtmayı Bağla Oyunu"ndan uyarlanarak hazırlanmıştır.

4.Oyunun Adı: Büyük mü Küçük Mü?

Bu oyun da grupça oynanan bir oyundur. Oyunun hedefi öğrencilerin;

- Sayıları karşılaştırma yeteneğini geliştirmek,
- Kesirleri büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralayabilmesini sağlamaktır.

Deney grubu öğrencileri dört gruba ayrılır. Her grup yedi öğrenciden oluşmaktadır. Grubun dört elemanı aynı paya ya da paydaya sahip kesirlerden hazırlanmış kâğıtlardan birer tane alır. Diğer iki eleman ise kesir ifadelerine göre arkadaşlarını büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe sıralarlar. Daha sonra küçük-büyük işaretlerinden uygun olanı alarak kesir ifadelerinin arasına girip sıralamayı tamamlarlar. Her grup 4 dört tur oyun oynayarak oyun tamamlanır. Sıralamalarda hiç hata yapmayan grup alkışlanır.

5.Oyunun Adı: Kibrit Oyunu

Oyun bireysel olarak oynanır. Bu oyun araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oyunun amacı öğrencilerin;

- Problem çözme becerisini geliştirmek
- Muhakeme yeteneğini ilerletmek

- Düşünme becerilerini geliştirmektir.

Öğretmen hazırladığı problemleri içeren kağıdı projeksiyon ile tahtaya yansıtır. Kopyalarını da her bir öğrenciye dağıtır. Öğrencilerden problemleri çözmelerini ve kesirlerin şeklini kibritlerle göstermesini ister. Birçokluğun belirtilen basit kesir kadarını belirlerken boyalarını da kullanarak kibrit çöpleriyle ifade ettiği kesir şeklini çözüme uygun olarak boyar.

6.Oyunun Adı: Bulmaca

Bireysel oyunlardan biridir. Matematiği bulmaca çözmenin zevkiyle buluşturan bu oyun bu zamana kadar işlenmiş kazanımların hepsini de içeren soru şekillerine sahiptir. Öğrenciler kazanımlarla ilgili hazırlanmış 10 adet sorunun cevabını bulmacada doğru bir şekilde doldurmalıdır.

Oyunla desteklenmiş matematik öğretimini konu edinen bu araştırma 6 hafta sürmüş olup araştırmacı deney grubu öğrencilerinin de sınıf öğretmeni olması sebebiyle deneysel işlemleri kendisi gerçekleştirmiştir. Araştırmanın her aşaması planlı, sistematik bir şekilde yürütülmüş etkinlikler sırasında anlaşılmayan ya da aksayan yönlere anında müdahale edilmiştir. Oyunlar oynanmadan önce araştırmacı oyunlar hakkında teorik bilgi vermiş, sonra uygulamalı olarak göstermiş buna rağmen oyun oynama sürecinde hatalar oluştuğunda gerekli düzeltmeleri yapmış ve oyunun amacına yönelik olarak oynanması sağlanmıştır.

Etkinlikler boyunca öğrencilerin eğlendiği ve mutlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, oyunla desteklenmiş matematik dersinden büyük zevk aldıklarını ve hiç sıkılmadıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı deneysel işlem boyunca oyunlar oynanırken öğrencileri fotoğraflamış, yapılan etkinlikler resimlenmiştir.

2.7 Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenirliliğini hesaplamak için madde analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliğini belirlemek için ön test uygulanmış ve sonuçlar ilişkili t testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ise SPSS programı ile analize tabi tutulmuş, ön test-son test-kalıcılık testi sonuçları bu paket program ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştırmak için analizlerde t testi kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama verileri de dikkate alınmış, değişkenlerin birbiri üzerindeki anlam ilişkisine de bakılmıştır.

2.8 Pilot Uygulama

Araştırmacı asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sorunları önceden belirlemek ve önlemini almak, eksiklikleri gidermek, aksaklıkları tespit etmek amacıyla ön uygulama gerçekleştirmiştir. Ön uygulama tesadüfi olarak belirlenen bir ilkokulun 4.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 25 soruluk çoktan seçmeli olarak hazırlanan erişi testi ön uygulamada 37 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama ile ölçme aracının çeldiricilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için ITEMAN programı ile madde analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre yapılan madde analizi istatistiklerine bakılarak negatif değer çıkan üç madde testten atılmış, üç madde düzeltilmiş, 19 madde aynen değiştirilmeden bırakılmıştır. Buna göre erişi testi yapılan değişikliklerle birlikte 22 soruya düşürülmüş ve asıl uygulamada kullanılacak son halini almıştır.

Böylece pilot uygulamada elde edilen izlenimler asıl uygulamaya ışık tutmuştur. Erişi testinin ne kadar sürede gerçekleştirilmesi gerektiği hakkında fikir edinilmiş, gereksiz diye nitelendirebileceğimiz tekrar edilen sorular belirlenmiş ve testten çıkarılmış, anlaşılması zor olan sorular düzeltilmiş ve testin sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Asıl uygulamada nelerin üzerinde durulması gerektiği önceden saptanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin kesirler konusundaki erişi ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemek üzere araştırmanın alt problemlerine ilişkin istatiksel analizler sonucu ortaya çıkmış bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

1-a) Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemde deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için aynı grup içindeki iki değişkenin ilişkisini saptayan "Bağımlı İki Örnek t-Testi" uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu ön test ve son test puanlarının farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Ön test	28	7	3,115	27	-7,945	.000*
2.Son test	28	15,68	4,226			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu ön test puan ortalamaları 7 iken son test puan ortalamaları 15,68 hesaplanmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için p değerine baktığımızda $p<0.05$ olduğundan aradaki fark anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle oyun destekli matematik öğretimi kesirler konusunun öğrenilmesinde etkili olmuştur.

Dinçer (2008) "İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" adlı araştırmasında müzik eşliğinde oyunlarla desteklenmiş matematik öğretiminin başarıya etkisini incelemiş ve yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlar elde etmiştir. İkinci sınıf öğrencilerine uygulanan deneysel araştırma sonucunda 29 kişiden oluşan deney grubunun son test puanlarında önemli oranda artış görülmüştür.

1-b) Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarının farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için t-testi uygulanmıştır. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarının farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Ön test	28	7,21	3,035	27	-3,217	,003
2.Son test	28	10,64	4,192			

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 7.21, son test puan ortalamaları 10.64 bulunmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t- testine bakılmış ve $p<0.05$ olduğundan aradaki sayısal fark anlamlı bulunmuştur. Fakat bununla birlikte kontrol grubu son test puan ortalamalarının deney grubu son test puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun destekli matematik öğretiminin öğrenci erişisine etkisi ile geleneksel öğretimin öğrenci erişisine etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde deney grubuna uygulanan "oyun destekli matematik öğretimi" nin erişi düzeyine etkisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin erişi

düzeyine etkisi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun erişi puan ortalamaları hesaplanmış ve bu puanlar dikkate alınarak aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Erişi düzeyleri farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun erişi puanlarının farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	28	8,68	4,226	54	4,477	.000*
2.Kontrol	28	3,43	4,192			

Tablo 4'den de anlaşılacağı gibi "oyun destekli matematik öğretimin" uygulandığı deney grubunun erişi puanlarının aritmetik ortalaması 8.68, standart sapması 4.226 bulunurken "geleneksel öğretimin" uygulandığı kontrol grubunun erişi puanlarının aritmetik ortalaması ise 3.43, standart sapması 4.192 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmış ($t = 4.477$ ve $p = 0.000$) $p<0.05$ olduğundan aradaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerden ortaya çıkan bulgu, deney grubuna uygulanan oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin başarıyı olumlu yönde etkilediğini ve etkilemekle kalmayıp aynı zamanda başarıyı arttırdığını da gözler önüne sermektedir.

Deney grubunun ön test ve son test erişi puan ortalamaları arasındaki farkın (8.68) kontrol grubunun ön test ve son test erişi puan ortalamaları farkından (3.43) daha yüksek çıktığı, kontrol grubundaki erişi puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuş olsa da deney grubunun erişi puan ortalaması farkından daha az bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bize gösteriyor ki geleneksel yöntemlerle yapılan matematik öğretimi başarıyı az da olsa olumlu yönde etkilese de oyunla yapılan matematik öğretimi kadar çarpıcı bir sonuç çıkaracak ve başarıyı artıracak nitelikte değildir.

Yukarıdaki bulgulardan da anlaşılacağı gibi oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılıdır. Böylece oyunlarla desteklenmiş öğrenme sürecinin konunun kavratılmasında, kazanımların elde edilmesinde ne kadar etkili olduğu saptanmıştır.

Altunay (2004) ilköğretim 4.sınıf geometri öğretiminde oyunların etkisini incelediği araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmış, elde edilen bulgular deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

3-a) Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemde deney grubuna uygulanan son test puanları ile ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle aynı grubun kendi içindeki değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelen t-testi ile istatiksel veriler elde edilmiş, sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun son test ve kalıcılık puanlarının farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1.Son test	28	15,68	4,226	27	-,154	,879
2.Kalıcılık Testi	28	15,86	4,445			

Tablo 5'de görüldüğü üzere deney grubunun son test puan ortalamaları 15.68 iken kalıcılık testi puan ortalamaları 15.86'dır. Bu iki puan arasında p=0.879 olup p>0.05 olduğundan dolayı aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Burada dikkat çeken başka bir husus, kalıcılık testi puan ortalamasının son test puan ortalamasına göre az da olsa yüksek çıkmasıdır. Bu durumun nedenini öğrencilerin kesirler konusu ile ilgili öğrendiklerini pekiştirmeleri, konuyu daha iyi özümsemeleri ya da oyunla öğrenmenin verdiği keyiften dolayı kesirler konusuna daha fazla ilgi duymaları ve bireysel çalışmalara yönelmeleri olarak açıklanabilir.

3-b) Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın ne anlama geldiği araştırılmıştır. Aynı grup içindeki bağımlı değişkenleri analiz eden t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık puanlarının farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1.Son test	28	10,64	4,192	27	1,291	,208
2.Kalıcılık Testi	28	9,32	4,406			

Bu bulgulara göre kontrol grubunun son test puan ortalaması 10.64 iken kalıcılık testi puan ortalaması 9.32 bulunmuştur. Son test ve kalıcılık testi arasındaki fark p=0.208 ve p>0.05 olduğundan anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yöntemi de kalıcılığı sağlayabilmektedir. Buna rağmen kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre daha düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre oyunla desteklenmiş matematik öğretimi öğrenilen bilgilerin kalıcılığın sağlanmasında daha etkilidir. Eğlenirken aynı zamanda öğrenmenin farkını yaşayan deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok bilgiyi uzun süreli belleğe aktarabilmişlerdir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubuna uygulanan oyun destekli matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimin kalıcılığa etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin analizi ile deney grubuna uygulanan oyun destekli matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimin kalıcılığa etkisi arasındaki fark araştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arasındaki ilişkiyi belirleyen t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1.Deney Grubu	28	15,86	4,445	54	5,526	.000
2.Kontrol Grubu	28	9,32	4,406			

Tablo 7'nin sonuçlarına göre oyun destekli matematik öğretiminin uygulandığı deney grubu kalıcılık testi puan ortalaması 15.86 iken geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu kalıcılık testi puan ortalaması 9,32 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasındaki kalıcılık testi puan farkının ne anlama geldiğini belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre $p=0.000$ olup $p<0.05$ olduğundan aradaki fark anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle oyun destekli matematik öğretimi ile öğrenilen bilgiler geleneksel öğretime göre öğrenilen bilgilere oranla kalıcılığı daha yüksektir. Bu bulgulara göre oyunlarla yapılan öğretimin konuların kavratılmasında daha etkili olduğu, hafızada daha uzun süre tutulduğu, hatırlanmasının daha kolay olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Uğurel (2003)'in "Ortaöğretimde Oyunlar ve Etkinlikler ile Matematik Öğretimine İlişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri" isimli araştırmasında oyun ve etkinliklerle yapılan matematik öğretiminin ilgiyi arttırdığı, motivasyonu sağladığı, bilgilerin öğrenilmesinde kalıcılığı sağladığı, derse aktif katılımı sağladığı, tüm duyu organlarının işe koşulduğu yönünde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ortak bir fikre sahip olduğunu söylemiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan "kesirler" konulu oyunla matematik öğretimi, deney grubu öğrencilerinin konuyu daha iyi öğrenmelerine ve kavramalarını sağladığı buna bağlı olarak da kesirler konusunda elde edilen kazanımların kontrol grubu öğrencilerine göre daha kalıcı olduğu söylenebilir.

4. Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf düzeyinde deney grubuna uygulanan oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin erişi ve kalıcılığa etkisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimin erişi ve kalıcılığa etkisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlar şunlardır.

1-a) Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Oyunlarla yapılan matematik öğretimi kesirler konusunun kavratılmasında etkili olmuştur.

b) Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna rağmen deney grubu son test puan ortalamasının kontrol grubu son test puan ortalamasına göre daha yüksek çıkması, geleneksel yöntemlerle yapılan matematik öğretimi konuların anlaşılmasında rol oynamakla birlikte oyunla desteklenmiş matematik öğretimi kadar etkili olmadığı anlaşılmıştır.

2) Deney grubunda uygulanan oyunlarla matematik öğretiminin erişiye etkisi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin erişiye etkisi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bulgulara göre geleneksel yöntemle matematik öğretimi erişiye ulaşmada oyunlarla öğretim kadar etkili değildir. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sürecinde erişiye ulaşmada daha başarılı olduğu görülmüştür.

3-a) Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile iki hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer ifade ile oyunla desteklenmiş matematik öğretimi öğrenilen bilgilerin unutulmasını önlemiş, kalıcılığını sağlamıştır.

3-b) Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan

ortalamaları, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarına göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Oyunla desteklenmiş matematik öğretimi, geleneksel yöntemlerle yapılan matematik öğretiminden çok daha etkili olmuş ve bilgilerin unutulmasını engellemiş, kalıcılığı sağlama oranı daha fazla olmuştur.

4) Oyunlarla yapılan matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi ile geleneksel yöntemle yapılan matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri konuları daha kolay hatırlayabilmiş hatta oyunla öğrendiklerinin üzerine kendi yaşantılarıyla elde ettikleri bilgileri de ekleyerek kalıcılık testi puan ortalamalarının daha yüksek seviyede seyretmesini sağlamışlardır.

5.Tartışma ve Öneriler

Tural (2005) "İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi" konulu araştırmasını ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı İzmir'de bir devlet okulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle matematik dersi "ritmik saymalar, doğal sayılar, toplama, çıkarma, çarpma, bölme" konularında yürütülmüştür. 52 denekle yapılan çalışmada ön test-son test modeli kullanılmıştır. Ölçme araçları "erişi testi ve matematik dersi tutum ölçeği" olarak belirlenen çalışmada veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda oyun etkinliklerle yapılan matematik öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu erişi ve matematik dersine yönelik tutumları arasındaki fark deney grubu lehine manidar bulunmuştur. Başka bir ifade ile oyunlarla yapılan öğretim, öğrenci başarısını ve derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır.

Aksoy (2010) "Oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi"ni araştırmıştır. 2009-2010 yılında yürütülen çalışma Ankara'daki bir okulda 70 denekle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni deneysel çalışma ve ön test-son test-kalıcılık testi modellidir. Araştırma sonuçları LISREL yöntemi ile elde edilirken araştırmanın veri toplama araçlarını matematik başarı testi, başarı güdüsü ölçeği, tutum ölçeği, matematiğe yönelik öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, oyun destekli matematik öğretimin kazanımlara ilişkin başarıyı, derse karşı tutumu ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Ayrıca başarıdaki gelişimleri ile tutum ve öz yeterlik algıdaki gelişimleri arasında manidar bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Dinçer (2008) yaptığı bir araştırmada "İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunlarıyla yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi"ni incelemiştir. Araştırma, deneysel bir çalışma olup ön test-son test modeli ile yapılmış veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Bolu'daki bir okulda gerçekleşen deneysel işlem sürecinin çalışma grubunu 29'ar kişiden oluşan 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçme aracı matematik başarı testi ve matematik tutum anketidir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine "uzunlukları ölçme, sıvıları ölçme, geometrik cisimler ve çarpım tablosu" konuları müziklendirilmiş matematik oyunları ile anlatılırken kontrol grubu ise dersi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, müziklendirilmiş matematik oyunlarıyla yapılan matematik öğretiminin geleneksel yöntemle yapılan matematik öğretimine göre akademik başarıyı arttırmada ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğu yönündedir

Canbay (2012) matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 yıllarında Kocaeli'deki bir okulda öğrenim gören 52 kişilik 7 sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kalıcılık da incelenmiş olup Karasar'ın(2010) ön test –son test-kontrol gruplu modeli uygulanmıştır. Araştırmaya konu olan çokgenler konusu deney grubuyla oyunla işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Veri toplama araçları başarı

testi ve Türkçeye uyarlanan Motivasyonel Stratejiler Ölçeğidir. Araştırmanın analizi SPSS 16.0 paketiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin akademik başarıya, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları üzerindeki etkisi deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Ayrıca kalıcılığın da incelendiği deneysel işlem sürecinde eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların bulguları incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile oyunla desteklenmiş olan matematik öğretimi öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemekte ve kalıcılığı sağlamaktadır. Bu veriler ışığında konu ile ilgilenen araştırmacı ve eğitimcilere öneriler şunlardır:

1.Araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi oyunlarla yapılan öğretim, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan öğretime göre kazanımlara ulaşmada daha etkili ve kalıcı bir teknik olduğu için öğrenme-öğretme süreçlerinde konu ile ilgili oyunlara yer verilmelidir.

2.Özellikle somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin soyut olan konuların daha iyi anlaşılması için dersin içeriğine uygun olarak oyun materyalleri geliştirilmelidir.

3.Öğretmenler ve öğretmen adayları oyunlarla öğretim ya da oyunun dersle nasıl entegre edileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Bunun için;

- Öğretmenlere konu ile ilgili uzman kişiler tarafından seminerler verilebilir.
- Öğretmen adaylarının ders yükü kapsamına "oyunlarla öğretim" temalı ayrı bir ders alınabilir. Böylece gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adayları oyunlarla ders işleme konusunda hâlihazırdaki öğretmenlere nispeten konu hakkında daha donanımlı ve bilgili olarak üniversiteden mezun olup meslek hayatına atılmış olacaklardır.
- Alanında uzman kişiler tarafından oyun araç-gereçleri, cd'leri geliştirilebilir.

4. Yapılan araştırmalara göre oyunlarla öğretim derse karşı olan olumsuz tutumları ya da ön yargıları değiştirebileceğinden öğretmenler derslerde oyunla desteklenmiş öğretime ağırlık vermelidir.

5.Bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan yapılandırmacı yaklaşımlara göre öğrenci merkezli eğitim yapılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin aktif olduğu oyunlarla öğretim yöntemi, yeni eğitim-öğretim yaklaşımlarıyla da aynı amaca hizmet ettiğinden derslerde kullanılabilen bir tekniktir.

6.Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında en çok hangi oyun türlerinin etkisi olduğu araştırılabilir.

7.Yeni öğretim programlarına göre müfredatın işlenmesinde günlük hayatla ilişkilendirme bilginin kazanılmasında büyük önem taşıdığından, ilkokul çağındaki çocuğun günlük hayatı oyun üzerine kurulu olması oyunlarla yapılacak öğretimi önemli kılmaktadır.

KAYNAKÇA

AKANDERE, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AKSOY, N.C.(2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ALTUN, M., (2002). *Matematik Öğretimi (ilköğretim ikinci kademede, ikinci baskı*), Bursa: Alfa.

ALTUN, M., (2000). *Matematik Öğretimi (Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için, sekizinci baskı*), Bursa: Alfa.

ALTUNAY, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AYDIN, A., Sarıer Y.ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 20-30.

BARROW, J.D. (2001). *Gökteki Pi Saymak, Düşünmek ve Olmak (İ. Güpgüpoğlu, İ.Karman, Çev.)* İstanbul: Beyaz Yayınları.

BLUM, W.(2005) *Neden ve Nasıl Matematik? (cilt 1, R.Andreeva, Türkçe., İ.A. Çam, yayına hazırlayan*), İzmir: Tudem Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel F.(2009*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (üçüncü baskı),* Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (on ikinci baskı),* Ankara: Pegem Akademi.

CANBAY, İ. (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7.Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

CANGÜL, N. (2007). *Hiç Matematik Eğlenceli Olabilir mi? Matematik Oyunları (birinci basım)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇELİK, D.(2000). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı***?** İstanbul: MEB Yayınları.

ÇOBAN, B., Nacar, E. ve Şahin, H.M.(ed.) (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DEMİR, Ö. (2000). *Bilim Felsefesi (üçüncü baskı),* Ankara: Vadi Yayınları.

DİNÇER, M.(2008*) İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

KARAMUSTAFAOĞLU, O.ve Sontay, G. (2012). Bir TIMSS Sınavının Ardından: TIMSS 2011'e Katılan Öğrenci ve Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşleri,

URL: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2405-30_05_2012 16_16_04.pdf

MARKEY, C., Power, D.ve Booker, G. (2003). Using Structured Games To Teach Early fractıon Concepts To Students Who Are Deaf or Hard of Hearıng, *American Annals of The Deaf,* Vol. 148, No.3, 251-258.

MEB (2006). Orta Öğretim Spor Liseleri Eğitsel Oyunlar Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

OLKUN, S., Uçar, Z. T. (2007). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında İlköğretim Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Ekinoks Eğitim danışmanlık Hiz. ve Bas.Yay.Dağ (2007) *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi (üçüncü baskı),* Ankara: Maya Akademi.

ÖZENÇ, B. ve Arslanhan, S. (2010). *PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme*, TEPAV Değerlendirme Notu. http://www.tepav.org.tr/upload/files/12922559078.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf

TAŞDEMİR, V. N. (2007). *İlköğretimde Drama Oyunları ile Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Derslerinin Öğretimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.

TEKELİ, S., Kahya, E., Dosay, M., Demir, R.,Topdemir, H.G., Unat ve Aydın, A.K. (2011). *Bilim Tarihine Giriş (yedinci basım),* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

TOPDEMİR, H.G ve Unat, Y. (2011). *Bilim Tarihi (üçüncü baskı),* Ankara: Pegem Akademi.

TURAL, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UĞUREL, I. (2003). *Ortaöğretimde Oyunlar ve Etkinlikler ile Matematik Öğretimine İlişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

YILDIRIM, C. (2004). *Matematiksel Düşünme (dördüncü basım),* İstanbul: Remzi Kitapevi.

YÜCEL, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu,* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, url: http://www.egitim.ogu.edu.tr/upload/Dokumanlar/TIMSS_2011.pdf

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 691-712, ANKARA-TURKEY

ADAY ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI*

*Necmi GÖKYER***

Fulya ÖZER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Araştırma 2012 Şubat döneminde Elazığ il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve diğer ilçelerdeki resmi ilkokul/ortaokul ve liselere atanan ve en az bir en fazla iki yıl görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma tarama modelindedir. Bu amaçla araştırma kapsamında geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri" (AÖSYY) Ölçeği kullanılmıştır. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algılarını belirlemek üzere 54 maddelik beşli likert tipi dereceleme veri toplama aracı oluşturulmuştur. Güvenirlik çalışmaları 200 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası faktör yük değerleri .35'in altında kalan 38 madde ölçek geliştirme çalışmaları sırasında çıkarılmış ve ölçekte geriye 16 madde kalmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 öğretim yılında Elazığ il ve ilçe sınırları içinde yer alan tüm ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan 484 kadrolu aday öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, mezun olduğu fakülte, çalıştıkları yer ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD yapılmıştır. Bulgulara göre, aday öğretmenler kendilerini, ölçeğin "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe diğer faktörlere göre daha yeterli görürken, "öğretimin yönetimi", "öğrenciyi/çevreyi tanıma" faktörlerinde ve ölçeğin tamamında ise daha az yeterli görmektedirler. Sosyal bilimler ve fen bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algıları arasındaki fark, görsel sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin lehine gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, sınıf yönetimi, yeterlik

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

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

** Yrd. Doç. Dr. Fırat Üni. Eğitim Fak. Eğt. Bil. Böl. Eğt. Yön. Tef. Pla. Eko. Anabilim Dalı, El-mek: ncmgokyer@hotmail.com

THE PERCEPTION OF CANDIDATE TEACHERS RELATED TO COMPETENCIES IN CLASSROOM MANAGEMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to gauge the opinions of candidate teachers to the classroom management. The study has been conducted on the candidate teachers, assigned in Feb, 2012 carrying out their missions varying from one year to two years in state schools in the countryside or Elazığ city center subordinated to MEM (National Education Directorship). The thesis also serves as a literature review on the subject. Is study has been conducted according to the Relational Scanning Model. Throughout the research the "Competencies of Candidate Teachers in Classroom Management" (CCTCM) scale has been used. A questionnaire built up with likert scale consisting of 54 items has been formed to assess the perception of the competencies of candidate teachers by the candidate teachers themselves. The reliability test was carried out on data collected from a total of 200 teachers. After the exploratory factor analysis, the 38 items which had a factor ratio below .35 has been casted out in the development phase and 16 items were left at the end of the process. There are a total of 484 candidate teachers teaching in all type of state schools including primary secondary ad high school in Elazığ. To detect if there is any correlation between the perception of the candidate teachers and their gender, the faculty which they graduated and the type of the school; a one-way variance analysis and Kruskal Wallis H-Test has been carried out. To determine the groups where significant differences have been detected, LSD test has been carried out (one of Post Hoc tests).

According to the findings "Candidate Teachers' Classroom Management Competencies of" scale was found to be composed of three factors "relationship management in the classroom", "education management" and "student / environment recognition". The disparity between the perceptions of the candidate teachers who have graduated from Social Science related and Natural Science related areas seems to have been in the favor of teachers who have graduate from Visual Art related areas.

Key Words: Candidate teacher, Classroom management, Competencies

GİRİŞ

Genel yeterlikler ve alan yeterlikleri öğretmen yeterliklerinin iki önemli bileşenini oluşturmaktadır. Atanma şansını yakalamış olan stajyer öğretmenlerin yetkin ve ilgili rehberlerin (mentör) desteğine ihtiyacı vardır. Öğretmenlik büyük ölçüde gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmaya dayalı bir meslektir (MEB, 2013:26-29). MEB'e (2002) göre yeterlilik kavramı, bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen,

gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Her meslek kendine özgü yeterlilikleri gerektirir. Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır.

Eğitim öğretimde verimliliğin en temel belirleyicisi öğretmenin niteliği ya da kalitesidir. Düşük nitelikli eğitim öğretimin toplumsal maliyeti, getirilerinden çok daha fazladır ve bu sebeple her sınıfta en nitelikli öğretmenin öğrenci ile buluşması bilimsel ve politik öncelik olmalıdır. Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi; hizmet öncesinde alınan eğitimle, mesleki yeterliklerle ilişkilendirilmesine bağlıdır (MEB, 2013:16-20). Öğretmen, Millî Eğitim Sistemin merkezinde yer almaktadır. Eğitimin temel taşıdır. Eğitimde yakın ve uzak hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki yeterliliğine ve performansına bağlıdır (Baloğlu, 2001; Akt: Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 74).

Aday öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi veya özel bir eğitim kurumuna ataması yapılmış ve mesleğe başlamış, ancak asaletini almamış öğretmendir. Adaylığı süresince öğretmen, deneyimli bir öğretmeni izlemekle yükümlüdür. Ancak, öğretmen açığı nedeniyle her yıl çok sayıda stajyer öğretmene sınıf verilmektedir (Duran, Sezgin, Çoban, 2011: 467). Adaylık eğitimi, öğretmenin örgütsel aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı en kritik dönemdir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır (Balcı, 2003; Hoy ve Woolfolk, 1990; Akt: Duran ve diğerleri, 2011:466). Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Bu dönemde aday öğretmenin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin olumlu bir bakış kazanabilmesi ve uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinebilmesi adaylık eğitiminin etkililiğine bağlıdır (Balcı, 2003).

Aday öğretmenin kuruma ve öğretmenlik mesleğine daha kolay uyum sağlaması amacıyla yapılan adaylık eğitimi aslında öğretmen eğitiminin önemli bir kesitini oluşturmaktadır. Çünkü bu eğitimle, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde öğrendiklerinin üstüne öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, planlama, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve yasalar, özlük hakları gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmakta ve aynı zamanda bunların uygulaması da yaptırılmaktadır. Bu açıdan adaylık eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğini taşımaktadır (Ataklı, 1992; Hacıoğlu, 1991; Özonay, 2004; Poyraz, 2007; Akt: Duran ve diğerleri, 2011:467).

Öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi öğretmendir. Öğrenme, öğrencinin öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelen, kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994:76). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin mesleki yeterlilik bilgisi; öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik bilgisi ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik bilgisi ile ilgilidir (Arı ve Saban, 2000).

Etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin en temel görevleri arasında yer alır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumları, öğrencilerin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Marzano ve Marzano, 2003:1). Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ile sınıfın düzenini sağlayan tüm etkenlerin yapılandırılması ve etkileşim içinde takım ruhuyla yönetilebilmesidir (Karip, 2002; Cafoğlu, 2007:7). Sınıfta gerçekleştirilmek istenilen öğrenme-

öğretme etkinliği zahmetli ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsetilmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranışlar sergilemeleri öğrenmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Akın, 2011:6).

Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri de sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır. Öğretmenin sınıf yönetiminde alacağı kararların etkisi çok fazladır. Öğretmenin sınıf yönetimine yönelik alacağı kararlar, onun sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgilidir (Demirtaş ve Kahveci, 2010:21). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz oldukları görülmektedir (Şentürk ve Oral, 2008:11). Ancak, Türkiye'de, öğretmenlerin önemli bir bölümünün sınıf yönetimi konusunda kendi deneyimlerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde yeterlik kazandıkları, bir başka deyişle sınıf yönetimi alanındaki becerilerini sınama-yanılma yoluyla edindikleri bilinmektedir (Türnüklü, 2000:449-466). Araştırmalarda, öğretmen adayları meslekî anlamda en çok hangi konularda yardıma gereksinim duyarlar konusuna sıklıkla rastlanmakta ve öğretimin plânlanması, sınıf içi disiplinin sağlanması, öğretimin değerlendirilmesi, öğretim materyalinin seçilmesi ve öğretim teknikleri konuları ön plâna çıkmaktadır (Lemlech, 1995).

Brophy'e (1988; Akt: Çubukçu ve Girmen,2008: 125) göre sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece, sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirgemeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi, öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır:

1. Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.

2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.

3. Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirir.

4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmeye öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerektirir.

5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones ve Jones, 2004).

Öğretmenin, sınıf yönetiminde gerekli başarıyı sağlayabilmesi, bu konulardaki yeterliliğine bağlıdır. Sınıf yönetimi, öğretimi planlama, strateji-yöntem-teknik ve organize etme, çevreyi düzenleme, öğrenci gelişimini gözlemleme, potansiyel ortaya çıkabilecek problemleri fark etmedir (Lemlech, 1979; Akt: Çubukçu ve Girmen, 2008:125). Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Oysa öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren; sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010:65).

Şentürk ve Oral'a (2008:1) göre geleneksel olarak eğitim sistemimizde sınıf yönetiminin bir disiplin sağlama etkinliği olarak görüldüğü söylenebilir. Bu nedenle yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgilidir. Fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az yapılmıştır. Bu çalışma hem sınıf yönetiminin tüm boyutlarını kapsamakta hem de ilkokul ortaokul ve liseleri kapsamaktadır.

Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte (MEB, 1995) aday öğretmen (memur),"temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa devlet memuru olarak atananlar"; adaylık eğitimi ise, "aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitim" olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Bu dönemde aday öğretmenin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin olumlu bir bakış kazanabilmesi ve uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinebilmesi adaylık eğitiminin etkililiğine bağlıdır.

Aday öğretmenlik çalışmaları, yeni mezun öğretmenlerin rollerini geliştiren ve öğretim uygulamaları ile birleştirilmesi gereken etkinliklerdir. Bu çalışmalar bir yandan mezunları izlemede, mesleğe uyumu kolaylaştırmada, öğretmen eğitimi programını değerlendirmede, öğretimin niteliğini artırmada etkili olurken diğer yandan önceki aşamalarda kazandırılan yeterlikleri geliştirme olanağı sağlama, öğretim stratejileri ve program geliştirme, mesleki sezgi ve yargılama gücünü geliştirme gibi yeterlikler kazandırır (Hacıoglu, 1991: 220). Adaylık döneminde atanan bir veya bir kaç danışmanla, aday öğretmene meslek öncesi eğitimin niteliği ne olursa olsun, uygulamada karşılaşacağı sorunlarda yardım etme amaçlanmaktadır. Ayrıca eğitim sırasında eksik kalan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar bu dönemde kısmen de olsa giderilebilmektedir (Köymen, 1991:90). Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, meslek yaşamının en kritik dönemini oluşturmaktadır. İlk yıl öğretmenlerin akademik destek ve yardıma en çok gereksinme duydukları bir dönemdir (Özdemir ve Yalın, 2000: 19).

Kavcar'a (1982:197) göre, "bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır". Ayrıca bu konuda Sezgin (2002:6)' de "öğretmenin niteliği ile eğitim sisteminin ürünü olan yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu ve yüksek bir ilişki vardır" ifadesini kullanmaktadır. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantılar sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik mesleki yeterlilik bilgisi; öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik ile ilgilidir.

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini on bir başlık altında incelemiştir. Bunlar; çocuk gelişimi konusundaki bilgileri, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliğini sağlama, program geliştirme ve değerlendirme, mesleki ve kişisel özelliklere ilişkin yeterlikleri içermektedir.

Araştırmada, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarında, hangi konularda kendilerini yeterli gördükleri, hangi konularda yeterli görmedikleri, sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, aday öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1.İlkokul/ortaokul ve liselerde görev yapan aday öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları faktörler düzeyinde nedir ve farklılık göstermekte midir?

2.Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

3.Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

4.Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

5.Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

6.Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında çalıştıkları yer değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bu araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2003).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ölçek geliştirme çalışmaları, 2012 Şubat döneminde, Elazığ ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki ilkokul/ortaokul ve liselere atanan 484 aday öğretmenden, en az bir en fazla iki yıl görev yapanlar arasından rastgele seçilen 200 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecinde ise, aynı evrenden ölçek geliştirme sürecinde görüşlerine başvurulmayan 262 aday öğretmene ölçek uygulanmıştır (bunların dışında 22 aday öğretmenin araştırmanın başlangıcında nitel görüşme formu yoluyla görüşleri alınmıştır). Ancak bazı aday öğretmenlerin atamalarının başka illere yapılmasından dolayı 254 aday öğretmen tarafından doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin geri dönüş oranı 254/262=%96'dır. Aday öğretmenlere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Aday Öğretmenlere İlişkin Bazı Bilgiler

DEĞİŞKENLER		**%**
Cinsiyet	Erkek	38,6
	Kadın	61,4
Branş	Sosyal Bilimler	65,4
	Fen Bilimleri	20,9
	Görsel Sanatlar	13,8
Çalıştığınız Yer	İl Merkezi	30,3
	İlçe Merkezi	35,8
	Köy	33,9
Mezun olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	68,1
	Fen Fakültesi	8,6
	İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi	13,8
	Diğer	9,4
Görev Yaptığı Okul	İlkokul	18,9
	Ortaokul	54,7
	Lise	26,4
Toplam		100,0

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin %38,6'sı erkek, %61,4'ü kadındır. Aday öğretmenlerin %65,4'ü sosyal bilimler, % 20,9'u fen bilimleri ve %13,8'i de görsel sanatlar branşındadır. %68,1'i eğitim fakültesi, %8,6'sı fen fakültesi, %13,8'i insani ve sosyal bilimler fakültesi ve %9,4'ü de diğer (Teknik eğitim, AÖF, aile ekonomisi, ziraat, ilahiyat, eğitim ön lisans, işletme, konservatuar, teknoloji eğitimi, mühendislik, veterinerlik, eğitim enstitüsü) fakülteler mezunudur. Aday öğretmenlerin %18,9'u ilkokulda, %54,7'si ortaokulda ve %26,4'ü de lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde; sınıf yönetimi konusu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, öğretmenlerin sahip olması gereken davranışlar listelenmiştir. Bu arada 22 aday öğretmene açık uçlu sorular yöneltilmiş sorulara kompozisyon şeklinde cevap vermeleri sağlanmıştır. Soruların cevaplarına göre ve araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taraması sonrasında oluşturulan "aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri" adlı veri toplama aracı, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda görev yapan 3 öğretim üyesinin görüşlerine göre yapılandırılmıştır. Ölçeğin, dilbilgisi, imla ve yazım kurallarına uygun olup olmadığının tespiti için de Fırat Üniversitesi'nde Türkçe Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

Alan yazın taraması sonucunda 54 maddeden oluşan veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 200 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası faktör yük değerleri .35'in altında kalan 32 madde ölçek geliştirme çalışmaları sırasında çıkarılmış ve ölçekte geriye 22 madde kalmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu (Kaiser Mayer Olkin=,865, Bartlett's Test of Sphericity/χ^2=957,445; SD=120; p=,000) belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, açımlayıcı faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ilgili alan yazına dayalı olarak yapılan sınıflama sonucu ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Üç faktörlü yapıyı ölçen toplam varyansın 51,016

olduğu görülmüştür. Bu boyutlar şunlardır: "Sınıfta ilişki yönetimi" (6 madde), "öğretimin yönetimi" (6 madde) ve "öğrenciyi/çevreyi tanıma" (4 madde). İkinci bölümde yer alan maddeler verilen cevaplar, 5'li likert tipi ölçeğe göre, olumludan olumsuza doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde verilmiştir. Veri toplama aracına verilen cevaplar "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kararsızım=3", "katılmıyorum=2" ve "hiç katılmıyorum=1" şeklinde değerlendirilmiş ve yorumlanması da bu yönde yapılmıştır. Maddelere katılma derecelerine ilişkin belirlenen puan aralıkları ise şöyle 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.

Açımlayıcı Faktör Analizi, araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en yaygın olarak kullanılan, göreli olarak yorumlanması kolay olan ve faktör analizi içinde yer alan çok değişkenli bir istatistik olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002:117).

Araştırma kapsamında geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri" (AÖSYY) adlı ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerle ilgili birinci bölümde; araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerini, branşlarını, mezun oldukları fakültelerini, görev yaptıkları okullarını ve çalıştıkları yerleri belirlemeye yönelik beş madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise üç boyutta toplam 16 madde yer almıştır. Ölçeğin son halini oluşturan 16 maddelik açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Adlı Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri

Madde No	**Faktörler ve Madde Faktör Yükleri**		
Aday Öğretmenler	**F1**	**F2**	**F3**
29.Sorduğum soruya öğrencinin cevap verebilmesi için makul bir süre (3-10 sn) vermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,637		
41. Öğrencileri sabırla dinlemede ve onlara anlayış göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,628		
46. Öğrencilerin öz disiplin, öz motivasyon oluşturabilmeleri için sabırlı ve dürüst davranmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,695		
47. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren güvenli ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,739		
50. Öğrenciye karşı empatik davranışlar göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,678		
51. Jest ve mimiklerimi etkili kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,609		
9.Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinmelerini dikkate alarak dersi işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.		,499	
13.Çeşitli öğretim stratejilerinden, yöntem ve tekniklerden öğretimde yararlanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.		,753	

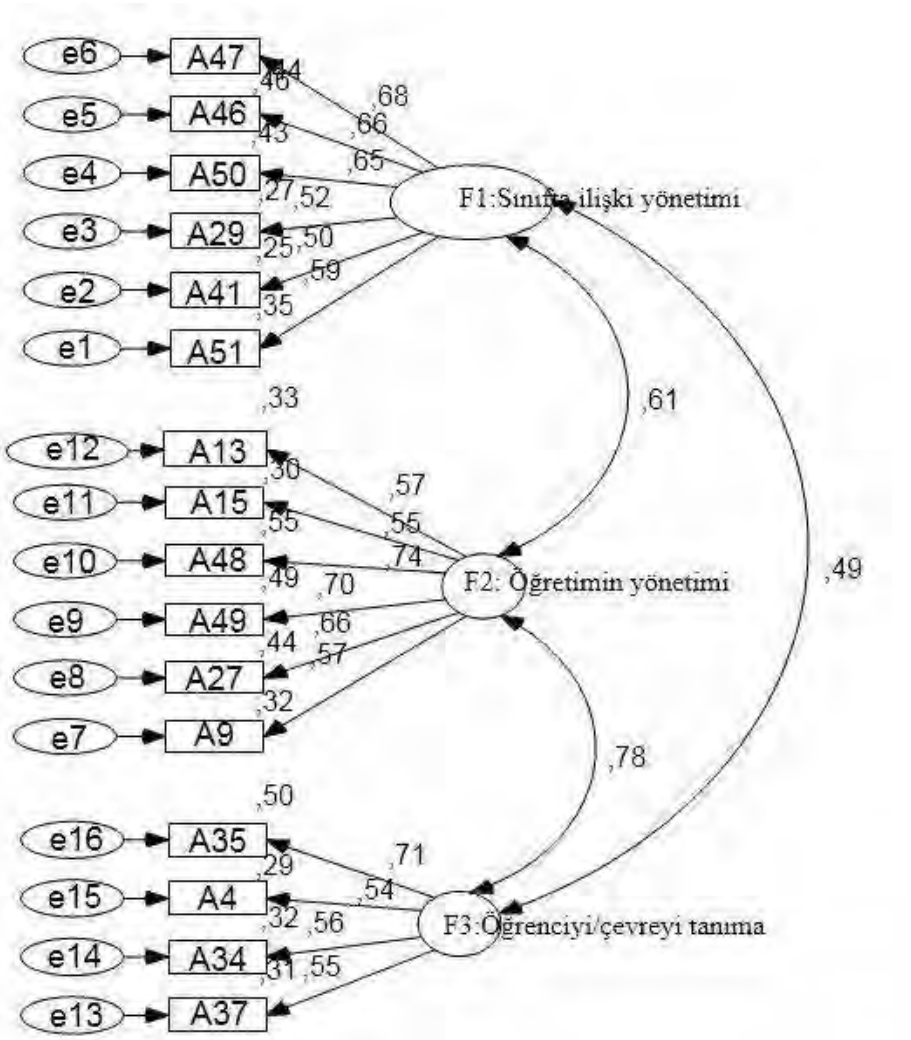
15.Dersleri, kazanıma uygun materyal ve öğretim teknolojilerini kullanarak işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.			,724	
27.Öğrencilerin kendilerini zihinsel ve ruhsal olarak derse hazır hissetmelerini sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.			,600	
48. Öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.			,666	
49. Sınıftaki öğrenci davranışlarının sonuçlarını değerlendirip hatalı olanları düzeltmede yeterli olduğumu düşünüyorum.			,617	
4.Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.				,677
34.Öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapmada yeterli olduğumu düşünüyorum.				,662
35.Çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırmada yeterli olduğumu düşünüyorum.				,692
37. Sınıf tartışmalarında ve eleştirilerde kırıcı olmamaya dikkat etmede yeterli olduğumu düşünüyorum.				,501
Faktör Özdeğerleri	5,229	1,839	1,095	
Açıklanan Varyans	32,680	11,495	6,842	
Toplam Açıklanan Varyans %	32,680	44,175	51,016	
KMO Yeterlilik Ölçütü	,865			
Bartlett'sTesti X^2=657,445; SD=120; p=,000				
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	,771	,801	,674	
Ölçeğin Tümü Cronbach's Alpha Katsayısı	,928			

Ortaya çıkan bu faktör yapısına göre, alan yazın incelenmek suretiyle her bir faktör için isimlendirme çalışması yürütülmüş, ölçekteki 29., 41., 46., 47., 50. ve 51. maddelerin "sınıfta ilişki yönetimi" ; 9., 13., 15., 27., 48. ve 49. maddelerin "öğretimin yönetimi" ve 4., 34., 35. ve 37. maddelerin ise "öğrenciyi/çevreyi tanıma" adı altında isimlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,609 ile ,739 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,499 ile ,753 ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ise ,501 ile ,692 arasında değişmektedir. Buna göre üç faktörlü AÖSYY ölçeğinin tüm değerleri nihai ölçekte yer alabilecek özellikte bulunmuştur. Ayrıca "Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri" (AÖSYY) ölçeğinin güvenirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve ,928 sonucu elde edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan ve faktör yapısı belirlenen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile bu faktör yapısının değerlendirilmesi gerekmektedir (Tuncer, 2012). Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden saptanan bir hipotezin test edilmesi söz konusudur. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacılar, değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonlarının tanımlandığı hipotezleri kurmaya çalışırlar (Tez Yazım Kılavuzu, 2011; Balcı, 2013:75). Bu hipotezler kurulurken, model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla X^2 (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit), X^2/ SD (Kay-Kare/

Serbestlik Derecesi), uyum indeksleri olarak bilinen uyum iyiliği (Goodness of fit- GFI), Bentler'in karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Indeks- CFI), ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Squre of Approximation- RMSEA) ve yaklaştırmanın standart ortalama karekök değeri (SRMR) yaygın olarak kullanılmaktadır (Stapleton, 1997).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açımlayıcı Faktör Analizi tekniğine göre daha karmaşık bir teknik olup, örtük değişkenler hakkındaki bir kuramın test edilmesi için, araştırmaların ileri aşamalarında kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) daha önce oluşturulmuş bir yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmeye yönelik bir analiz olarak tanımlanabilir (Tuncer, 2011). Bayram'ın da (2010) değindiği gibi DFA modelleri genellikle çeşitli gizil yapılar arasındaki ilişkilerin örüntülerini açıklamak amacıyla kullanılırlar. Bu amaçla AÖSYY'nin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Şekil 1' deki sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 1. AÖSYY Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin hata ve korelasyon değerleri Şekil 1' de görüldüğü gibidir. Doğrulayıcı Faktör Analizine ait uyum indeksleri ise aşağıda Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. AÖSYY Ölçeğinin Uyum İndeksleri

X^2	SD(df)	X^2/SD	CFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA
177,883	101	1,761	,911	,902	,868	,00634	,062

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre oluşturulan Tablo 3'den de anlaşılacağı üzere X^2 =177,883, SD= 101 ve p= ,000 bulunmuştur. Bununla birlikte X^2/SD oranı 1,761, GFI değeri ,902, AGFI değeri ,868 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin SRMR değeri ,00634, RMSEA değeri ,062, CFI değeri ise ,911 olarak gözlenmiştir. Bu değerler ölçek boyutlarının uyumluluğunun iyi olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinden gerekli istatistiksel çözümlemeler bir paket programdan yaralanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra, katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında öncelikle normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımın normal olduğu (homojen olduğu) durumlarda bağımsız gruplar t testi, normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branş, mezun oldukları fakülte, görev yaptığı okul türü ve çalıştığı yer değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılımın uygunluk testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA), olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeğin değişkenlerine göre görüşlerin karşılaştırılması ve farklılaşıp farklılaşmadığının analizinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada Kullanılan AÖSYY Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu boyutundaki veriler cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacında "ilkokul/ortaokul ve liselerde görev yapan aday öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları faktörler düzeyinde nedir ve farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Aday öğretmenlerin faktörlere göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Adlı Ölçeğin Faktörlerine Ait İstatistikler

FAKTÖRLER	$\bar{X}$	**SS**
1. Sınıfta ilişki yönetimi	4,33	,50
2. Öğretimin yönetimi	4,13	,52
3. Öğrenciyi/çevreyi tanıma	3,91	,65
4. Ölçeğin tamamı	4,15	,45

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin faktörlerine yönelik görüşlerinin; "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe ($\bar{X}$ =4,33), "*tamamen katılıyorum*" düzeyinde

iken, "öğretimin yönetimi" ($\bar{X}$=4,13) ve "öğrenciyi/çevreyi tanıma" ($\bar{X}$=3,91) faktörleri ile ölçeğin tamamında ($\bar{X}$=4,15) "*katılıyorum*" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacında, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Levene testi				**T testi**				
Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**SD**	**t**	**p**
Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi								
Erkek	98	4,31	,55	,093	,761	252	-,382	,703
Kadın	156	4,33	,47					
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi								
Erkek	98	4,18	,55	,541	,463	252	1,379	,169
Kadın	156	4,09	,49					
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma								
Erkek		3,98	,62	2,921	,089	252	1,326	,186
Kadın		3,87	,66					
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı								
Erkek	98	4,18	,48	,255	,614	252	,916	,361
Kadın	156	4,13	,42					

Tablo 9'de görüldüğü gibi, AÖSYY ölçeğine yönelik algıları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmış ve ölçeğin bütün faktörlerinin ve tamamının dağılımının homojen olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin bütün faktörlerinde ve tamamında cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi yeterlikleri algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, "sınıfta ilişki yönetimi" alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında erkek aday öğretmenlerin, kadın aday öğretmenlere göre sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Branş	n	$\overline{X}$	VaryansKay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
1 Sosyal Bil.	166	4,32	G.arası	,154	2	,077	,295	,745	
2 Fen Bil.	53	4,31	G. İçi	65,427	251	,261			
3 Görsel San.	35	4,39	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33	Levene: (F= 1,158, p= ,316)						
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
1 Sosyal Bil.	166	4,09	G.arası	3,068	2	1,534	5,844	,003	3-1,2
2 Fen Bil.	53	4,06	G. İçi	65,875	251	,262			
3 Görsel San.	35	4,40	Toplam	68,943	253				
Toplam	254	4,13							
Levene: (F= 1,337, p= ,264)									
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
1 Sosyal Bil.	166	3,87	G.arası	,833	2	,416	,978	,377	
2 Fen Bil.	53	3,95	G. İçi	106,827	251	,426			
3 Görsel San.	35	4,03	Toplam	107,660	253				
Toplam	254	3,91	Levene: (F=,974, p=,379)						
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
1 Sosyal Bil.	166	4,12	G.arası	,973	2	,487	2,431	,090	
2 Fen Bil.	53	4,12	G. İçi	50,263	251	,200			
3 Görsel San.	35	4,30	Toplam	51,236	253				
Toplam	254	4,15	Levene: F= ,962, p= ,383)						

AÖSYY ölçeğine yönelik algılara yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde ölçeğin öğretimin yönetimi boyutunda branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (F=(5,844, p<.05). LSD testine göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ile Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algıları arasındaki fark, Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin lehine gözlenmiştir. Görsel sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek çıkmasının nedeni, bu derslerin diğer derslere göre daha interaktif şekilde işlenmesi ile açıklanabilir. Bu öğretmenlerin öğretirken farklı yöntem, teknik, araç, gereç ve materyal kullanmaları öğrencilerin bu derslere daha ilgili olmalarına, el becerisi, psiko-motor beceri isteyen bu derslerin özel yetenek isteyen dersler olması da öğrencilerin performansının yüksek olmasına dolayısıyla da öğretmenlerin de iş doyumu yaşamalarına, sınıfta ya da diğer eğitim ortamlarında sorun çıkmamasına neden olabilir. Sonuç olarak da bu branşlardaki öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Mezun Olunan Fak.	n	$\overline{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim Fak	173	4,32	G.arası	,164	3	,055			
Fen Fak.	22	4,37	G. İçi	65,416	250	,262			
İnsani ve Sos. Bil.Fak	35	4,35	Toplam	65,581	253		,209	,890	-
Diğer	24	4,27							
Toplam	254	4,33	Levene: (F= ,950, p= ,417)						
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
Eğitim Fak.	173	4,14	G.arası	,648	3	,216			
Fen Fak.	22	4,18	G. İçi	68,295	250	,273			
İnsani ve Sos.Bil.Fak	35	4,13	Toplam	68,943	253		,791	,500	-
Diğer	24	3,97							
Toplam	254	4,13	Levene: (F= ,096, p= ,962)						
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
Eğitim Fak.	173	3,94	G.arası	1,670	3	,557	1,313	,271	
Fen Fak.	22	4,04	G. İçi	105,989	250	,424			
İnsani ve Sos. Bil. Fak	35	3,75	Toplam	107,660	253				-
Diğer	24	3,81							
Toplam	254	3,91	Levene: (F= ,869, p=,458)						
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
Eğitim Fak.	173	4,16	G.arası	,421	3	,140			
Fen Fak.	22	4,22	G. İçi	50,816	250	,203	,690	,559	
İnsani ve Sos. Bil. Fak	35	4,12	Toplam	51,236	253				-
Diğer	24	4,04							
Toplam	254	4,15	Levene: F= ,062, p=,980)						

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ölçeğinin faktörleri ve bütünü için yapılan LSD testine göre mezun olduğu fakülte değişkenine göre aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, farklı fakültelerden mezun olan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında fen fakültesi mezunu aday öğretmenler, diğer fakültelerden mezun olan aday öğretmenlere göre kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli görmektedirler.

Araştırmanın beşinci alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Görev Yaptıkları Okul	n	$\overline{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
İlkokul	48	4,37	G.arası	,403	2	,201			
Ortaokul	139	4,34	G. İçi	65,178	251	,260	,776	,462	
Lise	67	4,26	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33	Levene: (F= 3,760, p=,025) K.W.H. (X^2=1,689, p= ,430)						
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
İlkokul	48	4,21	G.arası	,718	2	,359			
Ortaokul	139	4,14	G. İçi	68,225	251	,272	1,321	,269	
Lise	67	4,05	Toplam	68,943	253				
Toplam	254	4,13	Levene: (F= ,336, p= ,715)						
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
İlkokul	48	4,07	G.arası	2,520	2	1,260			
Ortaokul	139	3,92	G. İçi	105,140	251	,419	3,007	,051	
Lise	67	3,77	Toplam	107,660	253				
Toplam	254	3,91	Levene: (F= ,367, p= ,693)						
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
İlkokul	48	4,23	G.arası	,895	2	,448			
Ortaokul	139	4,16	G. İçi	50,341	251	,201	2,232	,109	
Lise	67	4,06	Toplam	51,236	253				
Toplam	254	4,15	Levene: F= ,747, ,p=,475)						

Ölçeğin sınıfta ilişki yönetimi faktöründe, aday öğretmenlerin görüşlerinin homojen biçimde dağılmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. İlkokuldaki aday öğretmenlerin aritmetik ortalamaları diğer okullardaki aday öğretmenlerin aritmetik

ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özellikleri gereği onların sosyal, bilişsel, psikolojik, duygusal ve fiziksel özelliklerini daha fazla dikkate almalarının, daha ilgili, yakın, samimi davranmaları, istek ve ihtiyaçlarını daha yakından takip etmelerinin ve mesleğin doğası gereği öğrencilerle daha fazla bir arada bulunmalarının ve bu yaş grubundaki öğrencilerin de sınıf yönetimi konusunda daha kontrol edilebilir özelliklere sahip olmalarının sonucu olarak, ilkokulda görev yapan aday öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamış olabilecekleri sonucuna götürmektedir.

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde "görev yapılan okul türü" değişkenine göre, aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmanın altıncı alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında "çalıştıkları yer" değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Çalıştıkları Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Çalıştığı Yer	n		Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
İl Merkezi	77	4,35	G.arası	,051	2	,026			
İlçe Merkezi	91	4,32	G. İçi	65,529	251	,261	,098	,906	
Köy	86	4,31	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33	Levene: (F= 1,065, p= ,346)						
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
İl Merkezi	77	4,06	G.arası	,558	2	,279			
İlçe Merkezi	91	4,10	G. İçi	68,384	251	,272	5,174	,006	
Köy	86	4,13	Toplam	68,943	253				
Toplam	254	4,13	Levene: (F=,733, p= ,482)						
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
İl Merkezi	77	3,74	G.arası	4,262	2	2,131			
İlçe Merkezi	91	4,06	G. İçi	103,397	251	,412	1,025	,360	
Köy	86	3,91	Toplam	107,660	253				
Toplam	254	3,91	Levene: (F= 2,171, p= ,116)						
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
İl Merkezi	77	4,09	G.arası	,547	2	,273			
İlçe Merkezi	91	4,20	G. İçi	50,690	251	,202			
Köy	86	4,14	Toplam	51,236	253		1,354	,260	
Toplam	254	4,15	Levene: F= ,668, p= ,514)						

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan tek yönlü varyans analizinde, ölçeğin diğer faktörlerinde ve ölçeğin tamamında çalıştıkları yer değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre, sınıfta ilişki

yönetimi alt boyutunda il merkezinde çalışan aday öğretmenler, öğretimin yönetimi alt boyutunda ise köyde çalışan aday öğretmenler sınıfta kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğrenciyi/çevreyi tanıma alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ilçe merkezinde çalışan aday öğretmenler kendilerini sınıfta daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Köy ve ilçelerde aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin daha yüksek çıkmasına, bu yerleşim yerlerindeki sınıflarda öğrenci sayısının az olması, aileden, çevreden ve öğretmenden kaynaklanan tutum ve davranışlar nedeniyle öğrencilerin daha utangaç, çekingen özellikleri neden olmuş olabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen bir iştir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın, 1998). Beklentilere dayalı olarak gündeme gelen öğretmenin yönetsel rolleri, sınıf yönetimi alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baloğlu, 2001). Sınıf yönetimi ona etki eden öğretmen, öğrenci, okul programı, öğrenme ortamı, okulun yönetim yapısı, aile ve çevre değişkenlerine göre farklı uygulama alanı bulabilmektedir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Oysa öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren; sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010:65). Bir öğretmen sınıf yönetimi davranışına ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir, ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Bu nedenle ölçtüğümüz yeterliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir (Leithwood, 2007; Akt: Kurt, 2012:199). Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur (Bandura, 1993; Goddard, 2001, Goddard ve arkadaşları, 2000; Akt: Kurt, 2012). Birçok olumlu öğretim uygulamaları için de yeterlik hissinin anlamlı bir yordayıcı olabileceği belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004; Akt: Kurt, 2012). Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla, etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Çakmak ve diğerleri, 2008). Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır (Şentürk ve Oral, 2008: 2).

Araştırma sonuçlarına göre; aday öğretmenler, ölçeğin "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe kendilerini diğer faktörlere göre daha yeterli görürken, "öğretimin yönetimi", "öğrenciyi/çevreyi tanıma" faktörlerinde ve ölçeğin tamamında ise daha az yeterli görmektedirler. Aday öğretmenler, "öğretimin yönetimi" boyutundaki altı maddeden beşinde; "Öğrencilerin kendilerini zihinsel ve ruhsal olarak derse hazır hissetmelerini sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum", "Öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum", "Sınıftaki öğrenci davranışlarının sonuçlarını değerlendirip hatalı olanları düzeltmede yeterli olduğumu düşünüyorum, "Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinmelerini dikkate alarak dersi işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum" ve "Çeşitli öğretim stratejilerinden, yöntem ve tekniklerden öğretimde yararlanmada yeterli olduğumu düşünüyorum" maddelerine ilişkin yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer

madde olan "Dersleri, kazanıma uygun materyal ve öğretim teknolojilerini kullanarak işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum" maddesine ilişkin yeterliklerinin ise daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmenler, "öğrenciyi/çevreyi tanıma" boyutundaki dört maddeden üçünde "Öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapmada yeterli olduğumu düşünüyorum", "Çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırmada yeterli olduğumu düşünüyorum" ve "sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum" maddelerine ilişkin yeterliklerinin daha düşük olduğu, "sınıf tartışmalarında ve eleştirilerde kırıcı olmamaya dikkat etmede yeterli olduğumu düşünüyorum" maddesine ilişkin yeterliklerinin ise daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirtaş (2012) tarafından yapılan, sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerinin kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini ölçtüğü çalışmasında, öğrenciler kendilerini "çok yüksek" düzeyde yeterli algılamaktadırlar. Bu araştırma ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ancak İlgar (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendilerini, sınıf yönetimi alanında "orta" düzeyde yeterli algılamaktadırlar. Gündüz (2001) tarafından yapılan çalışmada ise, müfettiş görüşlerine göre, öğretmenlerin, sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetilmesi alanındaki yeterliliklerinin "orta" düzey ve altında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde "cinsiyet" değişkenine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Köse (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir, sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi algılarına göre, sınıf yönetimi yeterlikleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öksüz ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlardaki algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. İlgar (2007) tarafından yapılan çalışmada bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanları erkek öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, kadın sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimi yeterlilik algıları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Dilci (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri bakımından, erkek sınıf öğretmenleri kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli hissetmektedirler. Bu sonuçla yazar tarafından yapılan araştırmanın "öğretim yönetimi" boyutundaki sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Yazar tarafından yapılan araştırmada erkek aday öğretmeler ile kadın aday öğretmenlerin algıları arasında "öğretim yönetimi" boyutunda fark bulunmamıştır.

Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde "mezun olduğu fakülte" değişkenine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Özgan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarında mezuniyet değişkenine göre

beceri bazında anlamlı fark bulunmamıştır. Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen yeterlikleri konusundaki gözlem puanları, başka fakülte mezunu öğretmenlerin sınıf içi öğretmen yeterlikleri konusundaki gözlem puanlarından daha yeterli bulunmuştur. Bu sonuçla yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmamaktadır.

Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde "çalıştıkları yer" ve "okul türü" değişkenlerine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlardaki algılarının, bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçlarıyla yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları örtüşmemektedir.

AÖSYY ölçeğinin "öğretimin yönetimi" boyutunda "branş" değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan sınıf içi öğretmen yeterlikleri adlı çalışmanın sonucuna göre ise, gözlem puanlarına göre öğretmenlerin sınıf içi yeterlikleri ile branşları arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar arasında paralellik bulunmamaktadır. Ilgar (2007) da çalışmasında, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çubukçu ve Girmen (2008) tarafından yapılan araştırmada, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin "sınıfta iletişim" becerileri boyutunda, branş öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha etkin gördükleri ortaya çıkmıştır. Günay (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumlu çıkmıştır. Bu sonuçlarla yazar tarafından yapılan araştırmanın "sınıfta ilişki yönetimi" boyutundaki sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Bu boyutta çeşitli branşlardaki öğretmenlerin algıları arasında fark bulunmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçmek için kullanılan ölçekteki "öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapma" ve "çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırma" maddeleri ile ilgili yeterlik düzeyleri diğer maddelere göre daha düşüktür. Bu nedenle bu konularla ilgili olarak hizmet içi eğitim uygulamalarına gidilebilir.

2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini fark edebilmeleri için, birbirlerinin derslerini izlemelerine, meslektaş koçluğunu sağlayıcı, öğretmenler arası işbirliğini teşvik eden uygulamalara yer verilebilir.

3. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri arasında en düşük düzeyde puanlanan yeterlik boyutu öğrenciyi/çevreyi tanıma yeterlik boyutudur. Sınıf disiplinini veya düzenini sağlayabilmek, öğrencilerin dikkatlerini dersin içerik bilgisine yoğunlaştırabilmek ve sürdürebilmek için öğretmenlerin öğrencilerin kişisel özelliklerini, bilişsel giriş davranışlarını, duyuşsal giriş özelliklerini, sınıf yönetimini ve okul yönetimini etkileyen çevre güç yapısını tanımaya önem vermeleri gerekir.

KAYNAKÇA

AKIN, D. (2011). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı.* C. Gülşen, (Ed.), Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (2. Baskı) İçinde (1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.

ARI, R. VE SABAN, A. (2000). *Sınıf Yönetimi.* Konya: Mikro Dizgi.

AYDIN, A. (1998). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

BALCI, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BALCI, K. (2013). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur Yazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BALOĞLU, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara: Baran Ofset.

BAYRAM, N. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Amos Uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

CAFOĞLU, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

ÇAKMAK, M., KAYABAŞI, Y. VE ERCAN, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:35, s:53-64.

ÇUBUKÇU, Z. VE GİRMEN P. (2008). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri*, Sayı 44: 123-142, Ahmet Yesevi Üniversitesi.

DEMİRTAŞ, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Algılarına Göre Kendi Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri*. e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 1C0503, 7, (1), 380-388.

DEMİRTAŞ, Z. KAHVECİ, G. (2010). Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri**.** *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.

DİLCİ, T. (2012*). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algıları*. Millî eğitim, sayı 194, bahar/2012.

DURAN, E., SEZGİN F. VE ÇOBAN O. (2011*). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Sayı 31.

EKİNCİ, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 63-77.

FİDAN, N VE ERDEN, M. (1994). *Eğitime Giriş.* 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

GÜLŞEN, C., BOSTANCI, A., AKAN, D., YOLCU, H., AYDOĞAN, İ., HELVACI, M., GÖKYER, N., AKBAŞLI, S., (2010). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜNAY, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

GÜNDÜZ, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÖKÇE, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Ankara'daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HACIOĞLU, F. (1991). Öğretmen Adaylarına Öğretmen Niteliği Kazandırmada Öğretmen Uygulamalarının işlevi. *İstanbul: Eğitimde Arayışlar I.Sempozyum Bildiri Metinleri.*

İLGAR, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.12-13.

JONES, V. VE JONES, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management.* Creating Communities Of Support and Solving Problems. (Seventh Edıtıon). Pearson.

KAHYAOĞLU, M. VE YANGIN, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

KARACAOĞLU, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C.8 S.30 (062-078).

KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım,12. Baskı, Ankara.

KAVCAR, C. (1982). Tarihe Karışan Bir Öğretmen Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15* (1), 197-214.

KORKUT, K. VE BABAOĞLAN, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı:26.

KÖSE E. Ö. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 39, 20-27.

KÖYMEN, Ü. (1991). Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Modeli. *İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri.*

KUĞUOĞLU, İ. H.(2005). Sınıf Öğretmenliği bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine dair Görüşleri ve Öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı: 11.

KURT, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.10(2), 195-227.

LEMLECH, J. K. (1995*). Becoming A Professional Leader*. New York: Scholastic.

MARZANO, R. J. VE MARZANO, J. S. (2003). *The Key To Classroom Management*. Educational Leadership. 61 (1). 6-18.

MEB. (2013). *Ulusal Öğretmenlik Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://www.memurlar.net/haber/373146/ Erişim tarihi: 20.05.2013

MEB. (2002). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlilikleri.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi.* Sayı: 2423.

Milli Eğitim Temel Kanunu, *(1973). (1739 S.K.), Md. 43*.

ÖKSÜZ Y, ÇEVİK C, BABA M, GÜVEN E, (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 99-113.

ÖZDEMİR, S. VE YALIN, H.İ. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Geliştirilmiş Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık Dağıtım.

ÖZGAN, H., YİĞİT, C., AYDIN, Z. VE KÜLLÜK M. C. (2011*). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Sos. Bil. D. 10(1):615- 635.

SEZGİN, İ. (2002). *Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler Ve Sorunlar*. *Çağdaş Eğitim*, 293, 6-8.

STAPLETON, C. D. (1997). Basic concepts in exploratory factor analysis (EFA) as a toolto evaluates corevalidity: A right-brained approach.Texas A& M University. http://ericae.net/ft/tamu/Efa.htm, Erişim Tarihi: Mayıs 2013

ŞENTÜRK, H. VE ORAL, B. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile ilgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi,* 7(26), 1-26.

TABACHNİCK, G. B. VE FİDELL, S. L. (2001*). Using multivariate statistics, fourthedition. Allyynand Bacon,* A Pearson Company.

TUNCER, M. (2011). *Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. Turkish Studies. İnternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic. Volume 6/3. P. 1265-1275.

TUNCER, M. (2012). *The Development of Data Waste (D-Waste) Scale Toward for Computer Users*. International Online Journal of Educational Sciences, 4 (3), 727-737.

TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 6 (23), 449-466.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 713-725, ANKARA-TURKEY

DENİZLİLİ MEHMED FEVZÎ EFENDİ'NİN "HADÂİK-İ HAMÎDİYYE NÂM AHLÂK RİSALESİ" ÇERÇEVESİNDE AHLÂKÎ ERDEMLER*

*Kemal GÖZ***

ÖZET

Düşünce tarihinde değerler felsefesi çok önemli bir yer kaplamaktadır. İçinde yaşadığımız toplumlar tarafından bu değerler ele alınmakta ve hayat hâkimiyeti yönünde çabalar gösterilmektedir. Toplumlar tarafından kabul edilen değerlerin oluşması ve yerleşmesine hem insanlık tarihi boyunca öne çıkan düşünce insanları hem de o toplumun yetiştirdiği bilim insanları katkı yapmışlardır. Bu şekilde ortaya çıkan değerler, dînî ve geleneksel değerlerin katkılarıyla toplumu ayakta tutan en büyük yapı taşlarından olurlar.

Medeniyetler tarihinde, her zaman insanlara rehberlik eden düşünce insanlarına rastlanmaktadır. Medeniyetlerin kalıcılığını sağlayan önemli unsurların başında, bu değerli bilim insanları gelmektedir. Bu insanlar karanlık bir gecede yolları aydınlatan kandiller gibidirler.

Osmanlının son dönemleri toplumun bütün kesimlerinde eksikliklerin hissedildiği ve sıkıntıların yaşandığı bir dönem olarak tarihteki yerini almıştır. Bu sıkıntılı dönemden kurtuluşun ahlâkî erdemlere bağlılıkla sağlanabileceğini düşünen bir çok düşünce insanı mevcuttur. Bunun sonucu olarak, bu dönemde ahlâkla ilgili eserlerin telifinde artışlar olduğu da görülmektedir.

İşte bu dönemde yaşayan Denizlili Mehmed Fevzî Efendi (Edirne Müftüsü olarak ün kazanmış) Osmanlının içinde bulunduğu bu sıkıntılı dönemden kurtulmasına katkı sağlayabilmek ümidiyle bazı ahlâk risaleleri neşretmiştir. Bunların içinde en meşhuru "Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi"dir. Bu çalışmada, Mehmed Fevzî Efendi'nin bu eseri esas alınarak İslâm ahlâk felsefesi açısından değerlere bakışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bireyin, ailenin ve toplumu oluşturan idare edenlerle idare edilenlerin mutluluk sebebi olan değerlerin önemini açık bir şekilde vurguladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mehmed Fevzî Efendi, Ahlâkî Erdemler, Değerler, Son devir Osmanlı'da Ahlâk, Ahlâkî eserler.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Felsefesi, El-mek: kemalgoz@gmail.com

MORAL VALUES IN THE TEXT OF "HADAIK-I HAMIDIYYA FAME MORALITY TREATISE" WRITTEN BY MEHMED FEVZI EFENDI FROM DENIZLI

ABSTRACT

Axiology has an significant position in the history of thought. Values are accepted by our society and they have been making some endeavour as possible to keep them vital in the social system. It can be clearly seen in through the human history that the phiolosphers and scientists maked contribution to the constitution and development of values accepted by societies. Values formed by the mentioned contribution and the religious and traditional values are the primary building blocks which provide a society with continuity.

There are generally thinkers who guide people in the history of civilizations. These dear thinkers are in the lead in the continuity of civilizations. These people are like a lighted candle.

The last period of Ottoman Empire is evalueted as a period of failures and hardships which influenced every segment of the society. There were so many thinkers who suggested the following moral values as a solution to overcome this troubled period. As a consequence, lots of book regarding to morality were written in this period.

Mehmet Fevzi Efendi lived in this period, he was also known as the Minister of Religion of Edirne, written some texts which provided some solutions for problems in Ottoman society and he was expecting that his texts work in recovery of society. The well-known text among them is "Hadaik…." In this study, in terms of İslamic moral philosophy, Mehmed Fevzi Efendi's opinions related to moral values has been tried to reveal in the light of his text. It is obviously seen that he mostly emphasized the importance of values; because in his opinion, values are the main reason of social happiness.

Key Words: Mehmed Fevzî Efendi, Moral (Ethical) Values, Values, Morality in Late Ottoman, Moral Books.

Giriş

Yaşadığımız dönem her hususta önceki değerlerin bilinmesi ve gelecek nesillere iletilmesi açısından önemlidir. Toplumu oluşturan bireylerin önünde kendilerine rol model olarak alabilecekleri değerli bilim insanlarının varlığı, geleceğe daha emin adımlarla ilerleyebilmeyi kolaylaştıracak unsurların başında gelmektedir. Geleceğe umutla bakabilmenin en etkili, yolu toplumun kabul ettiği değerlerin yeni nesillere sağlıklı ve doğru bir şekilde ulaştırılmasıyla mümkün olabilecektir.

Toplumların değerlerinin oluşması ve yerleşmesinde emeği yadsınamayan değerli bilim insanlarının var olduğu da bir gerçektir. İslâm ahlâk felsefesinin oluşması ve gerekli değerlendirmelerin yapılarak düşünce tarihine not düşülmesi hususunun yerine getirildiği görülmektedir. Toplumsal değerler toplumun birlikteliğini sağlayan yapı taşları gibidir. Bu değerler çerçevesinde toplumu oluşturan bireyler hayatlarını sürdürürler.

Toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle, aile çevreleri ve diğer bütün canlı cansız varlıklarla olan iletişiminin tamamının belirli ölçülere tabi olduğunu söylememiz mümkündür. Bu ölçülerde doğru ve uygun olan bir usul ve metot geliştirmede en etkin unsuru ahlâk olarak isimlendirmek mümkündür. Bu sistem bireyi, aileyi ve toplumun tamamını etkiler.

Ahlâkî erdemler, yapıp eden varlık olarak insanın bütün davranışlarıyla ilgilidir. Bu değerleri, bir sistem içerisinde ilk kadîm filozoflardan itibaren günümüze kadar birçok düşünürün üzerinde fikir yürüttükleri ve bu değerlere katkılar sağladıkları görülür. Sokrates'in ahlâki erdemleri bilgiyle elde etmenin mümkün olduğunu söylemesiyle bilginin değerler/erdemlerle olan ilişkisi açık bir şekilde ortaya çıkmış ve önemini hatırlatmıştır.

Ahlâk felsefesinin dört iyi kardeş olarak nitelendirilebilecek olan erdemler topluluğu, düşünce tarihimizdeki ahlâk felsefesi sistemleri içerisinde devamlı değerlendirilmiştir. Bunlar, **Hikmet, İffet, Şecaat** ve **Adalet,** olarak isimlendirilmekte ve değerlendirilmektedir.

İslâm Ahlâk Felsefesinde bu değerlerin yeri ve önemi çok büyüktür. İslâmî temellerin üzerine felsefî açıklamaların da eklenmesiyle bu değerler daha anlaşılır bir değer olarak günümüzde de varlıklarını toplum bireyleri nazarında devam ettirmektedir.

Bu çalışmada Son dönem Osmanlı bilim insanlarından Denizlili, ancak Edirne müftülüğünden dolayı Edirne Müftüsü olarak bilinen Mehmet Fevzî Efendinin İslam Ahlâk felsefesi açısından erdemlere bakışı ve değerlendirmeleri ortaya koymaya çalışılacaktır. Bu değerlendirmelere geçmeden önce Son dönem Osmanlı düşüncesindeki ahlâk değerlendirmelerine göz atmak Mehmed Fevzî Efendi'nin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

1. Son Dönem Osmanlı Düşüncesinde Ahlâk

Düşünce tarihi içerisinde değerlendirmeler yaparken yaşanılan devirlerin sosyal, ekonomik ve siyasî özelliklerinin bilinmesi konuların daha iyi anlaşılmasını hızlandıracak unsurlar olarak değerlendirilebilir. Tarih boyunca bazı milletlerin değişik alanlarda temayüz ettikleri bilinmektedir. Osmanlının son dönemi ahlâk ile ilgili birçok eserin bilim insanlarınca kaleme alındığının görüldüğü bir dönemdir. Bunun sebebi olarak da içinde yaşanılan devrin özelliklerine vurgu yapılabilir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde yenileşme ve medenileşme faaliyetleri çerçevesinde sosyal yapı olarak batılılaşma çabalarının hız kazandığı ve düşünce yapısı olarak da batıdan etkileşimler sonucunda pozitivizm ve materyalizmin etkili bir şekilde batı yanlısı aydınlar tarafından savunulmaya başlandığı görülür. Her ne kadar devlet büyüklüğü olarak ortada mevcut ise de merkez ile taşra arasında görünmez duvarlar örülmüş, liyakatsiz idareciler aracılığıyla devletin etkinliğinin azaldığı görülmektedir. Ancak batılılaşma çabaları sürerken karşı etkinlikleri de görmezden gelmek mümkün değildir.

Bütün bu çabalar neticesinde Osmanlı, yıllarca bağlı kaldığı doğu medeniyetinden ne tamamen kopabilmiş, ne de katılmak istediği batı medeniyetini tamamen kabullenebilmişti. Böylesi buhranlı ve sıkıntılı dönemin topluma yansımalarının çok iç açıcı olduğunu söylemenin mümkün olmadığı açık bir şekilde görülmektedir. Böylesi bir dönemde ilmî çalışma ve araştırmalar konusunda İslâm toplumunu temsil ettiği görülen Osmanlı'nın gerilerde kaldığı görülür. Batı Medeniyeti, Rönesans ve reform neticesinde bilisel araştırmalarda atağa kalkmış ve bir adım önden hızla yol almaktadır. Bilimsel keşifler ve araştırmalar sonucunda sanayi devrimi gerçekleşmiş ve sonuç olarak batı dünyasında pozitivizm, materyalizm gibi akımlarla dine karşı bir düşünce yapısı oluşmaya başlamıştır.[1]

[1] Erdem, Hüsameddin, Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlâk,s.40-42.

Bu dönemde Osmanlı toplumunda sosyal ve ahlâkî bozulmanın işaretleri de tedirgin edici boyutlarda görülmeye başlanmıştır. İdarî mekanizmadaki bozulmaları gören askerî kanatta da bozulmalar hız kazanmış batı medeniyetinin

İdarî mekanizmada ki ahlâkî zafiyetlere toplumu oluşturan bireyler tarafından da katılımların olduğunu gözlemleyen aklıselim sahibi düşünce ve bilim insanları bu durumla baş edebilmek ümidiyle bazı aktiviteler içerisinde olmuşlardır. Bu sıkıntılı dönemden sağlıklı bir şekilde çıkabilmek için çoğunlukla **"ahlâk"** konusuyla ilintili ve ilişkili birçok eser kaleme almışlardır.

İnsan topluluklarının ve yaşadıkları dönemlerin kendisine has ahlâkî değerlerinin olduğu da bilinen bir gerçektir. Uzun yıllar birçok kıtada hükümran olmuş bir devletten bahsediliyorsa, elbette kendisine has ahlâkî değerlerinin olacağını da belirtmek gerekir. Bu bağlamda ahlâkî değerler, toplumların devamlılığını sağlayan en önemli unsurlardan olarak karşımızda durduğu görülmektedir.[2] Bu ahlâkî değerler toplum katmanlarında uygulanma alanı bulup hayata yön vermeye devam ettiği sürece sıkıntılardan uzak kalınmıştır. Bu hâl üzere devam edilmesi gerektiğini savunan ve bu yönde görüşler ileri süren Filibeli Ahmet Hilmi ve İsmail Fenni Ertuğrul gibi düşünürler olduğu gibi, Abdullah Cevdet gibi Garblılaşmanın toplumu en iyi ve ideal noktaya götüreceğini savunan pozitivist ve materyalist görüşe sahip olanlar da mevcut idi.[3]Bu dönemde toplum her hususta bir çöküntü içerisindeydi. Bu bozulma ve çöküntüyü engellemek ve etkilerini en aza indirgeyebilmek için yapılması gereken en önemli şeylerin başında ahlâkı bozan sebeplerin ortadan kaldırılması geldiği görüşü ağır basıyordu.[4] Bu, devletin üzerine kurulduğu temel alanın iyileştirilmesi anlamına gelmekteydi. Daha kurulduğu ilk günden beri ahlâkî erdemler, bu devlet yapısı içerisinde önemli bir unsurdu.

Ahlâkî erdemler, daha kuruldukları ilk günlerden itibaren Türk devletlerinin ve bireylerin en önemli özelliklerindendi. Bu durumun İslâm'ın kabul edildikten sonra da güçlü bir şekilde sürdürüldüğü tarihin sayfalarında açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ahlâk ilmi üzerine eser verenler, ilk dönemlerde ansiklopedik olarak da nitelendirilebilecek olan İslâm âlimleri hadis, tefsir, kelam ve tasavvuf ilmi alanlarında çoğunlukla çalışmaktaydılar. Böyle olmasına rağmen ahlâk konusunda Gelenekçi ahlâkı, Tasavvufî ahlâkı veya felsefî ahlâkı benimseyenlerin bulunduğu görülmektedir.[5]

Osmanlı'nın son dönemine gelinen tarihi süreçte ahlâk ilmiyle ilgili birçok eser yayınlandığı da görülmektedir. Bu eserlerde ahlâk, nazarî ve amelî ahlâk olarak iki kısımda değerlendirilir. Bundan sonra amelî ahlâk, bireysel ve sosyal ahlâk olarak incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Daha sonra da sosyal ahlâk, aile, toplum ve devlet ahlâkı kısımlarına ayrılarak incelenmekte ve açıklanmaktadır. Bu şekilde ki eserlere en önemli örnek Kınalızade Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Âlâi'si, Nâsıruddin Tûsî'nin Ahlâk-ı Nâsırî'si zikredilebilir.

Ahlâkî değerler konusunda toplumda yaşana erozyonu gören bilim insanları bu durumu düzeltebilmek için büyük bir çabanın içerisinde olmuşlardır. Ahlâkî değerlerin İslâm dininin verileriyle uyuşması sonucunda ortaya çıkan İslâm ahlâk felsefesi değerlerine uymanın ve bireylere bu değerleri benimsetmenin ehemmiyet ve öneminin vurgulandığı görülmektedir.

Mehmed Fevzî Efendi böyle siyasi ve sosyal bir ortamda toplumun bir bireyi olarak sorumluluklarının bilincinde olan bir bilim insanı olarak mevcut ahlâkî sıkıntılara duyarsız

[2] Erdem, Hüsameddin, Osmanlıda Ahlâk ve Bazı Ahlâk Risaleleri, s.25.
[3] Akgün, Mehmet, Materyalizmin Türkiyeye Girişi, s.66-78.
[4] Erdem, Hüsamettin, "Son Devir Osmanlı Toplumunda Ahlâkın Bozulma Sebepleri ve Bu Bozulmayı Önlemek İçin Düşünülen Gerekli Tedbirler", s.96; Doğan, Atila," Son Dönem Osmanlı Düşüncesinde Yeni Etik Arayışları",s.397-406.
[5] Erdem, Hüsamettin,Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlâk,s.26-27.

kalmamıştır. Toplumun içinde bulunduğu problemlere çözüm olarak sunulabilecek birçok eser kaleme almıştır.

Mehmed Fevzî Efendi devletin çok çeşitli hizmet kademelerinde görev yapan bir bürokrat ve devlet adamı olmanın yanında toplumun içinde bulunduğu durumları da değerlendiren bir düşünce ve fikir insanıdır. Osmanlı'nın son dönemindeki ahlâk telakkilerini ortaya koyduktan sonra, Onun İslâm ahlâk felsefesi alanında da açıklanması önemli olan değerlendirmelerine geçmeden önce kısaca hayatı ve eserleri hakkında bilgi vermek görüşlerinin daha berrak değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.

2. Hayatı ve Eserleri

Mehmed Fevzî Efendi (1826-1900), Denizli'nin Tavas eski ismiyle Yarangüme ilçesinde 1826 yılında doğduğunu kendi eserlerinde zikretmektedir.. İlk tahsilini doğduğu ilçede Ebu Said Hâdimî'(Öl.1762) nin torunu Hâdimli Hacı Said Efendi'den almıştır. Hâdimli Said Efendi Hadim'inin torunlarından olduğu ve Tavas'a yerleştiğiyle ilgili bilgilerin çok teferruatlı ve açık olmadığı görülmektedir. Kureyşîzâde mahlasını da kullanan Mehmed Fevzî Efendinin bu mahlası ne sebeple kullandığı da açık bir şekilde bilinememektedir.

Mehmet Fevzî Efendi hocası Hadimli Hacı Said Efendi'nin rehberliğiyle eğitimine devam etmek üzere Manisa'ya gitmiş ve orada Müftü Evliyazâde Ali Rıza Efendi'den ders almıştır. Eserlerinde Erzincanlı Mehmed Efendi'den de ders aldığını belirtmekte ise de bu şahsın biyografisi hakkında geniş bir bilgi mevcut değildir. Manisa'dan hacca gitmek üzere 1840 yılında ayrılır ve bu yolculuk sırasında İzmir'de ders okutur. Çok genç yaşta hem hacca gitmiş ve hem de bir müderris olarak dersler okutmaya başlamıştır. [6]

Mekke'de Halid el-Bağdâdî'nin halifelerinden Abdullah Mekkî'den ders almış ve kendisi tasavvufa da burada ilk adımını atmıştır. Mekke'de bulunduğu 1841-1843 yılları arasında bu hocasından ders almış ve tasavvuf konularında feyz almıştır.[7] Eserlerinde de bu tasavvufî etkinin izlerini müşahede etmek mümkün olsa gerektir ki, "Fethü'l-Verde Şerhü'l-Bürde"[8] bunların başında gelmektedir. Ayrıca aynı şekilde Halidî şeyhlerinden Filibeli Ali Efendiye intisab ettiğini ve ondan ders aldığını da kendisi eserlerinde belirtmektedir.[9]

Hac dönüşü Manisa'da eğitimini tamamlatıp icazetini de aldıktan sonra İstanbul'a giderek 1847'de dersiâm olarak Edirne medresesine tayin edildi. Medresede görevine devam ederken Edirne Müftülüğü görevine getirildi. Edirne Müftülüğünden alındıktan sonra Osmanlı hâkimiyetindeki toprakların birçoğunda değişik görevlerde bulundu. Edirne Müftülüğünden ayrıldıktan sonra kısa bir süre İstanbul'da kaldı ve daha sonra da Filibe, Antalya, Ankara, Balıkesir, Bitlis, Kayseri, Halep ve Edirne vilayetlerinde nâiblik görevlerinde bulunmuştur. Rumeli Kazaskerliği görevine kadar yükseldi. İstanbul 'da 1900 yılında vefat etti ve Fatih Camii haziresine defnedildi.[10]

Mehmed Fevzî Efendi yirmi yılı aşkın bir süre Edirne Müftülüğü görevi süresince hem ders okutmaya devam etmiş ve hem de birçok eser kaleme almıştır. Yetmiş dört yıllık ömrüne bir bu kadar eser kaleme almayı sığdırabilen nadir bilim insanlarından olan Mehmed Fevzî Efendi birçok eserini

[6]İnal, İbnu'l-Emin Mahmut Kemal, Son Asır Türk Şairleri,s.418-420; Yılmaz, Ömer, Edirne Müftüsü Memed Fevzî Efendi, s.35-37; Uzun, Mustafa, "Fevzî Efendi Edirne Müftüsü", s.506-507.

[7] Mehmed Fevzi, Fihristü'l-Âsâr, s.8; İnal, İbnu'l-Emin Mahmut Kemal, Son Asır Türk Şairleri,s.418-420; Yılmaz, Ömer, Edirne Müftüsü Memed Fevzî Efendi, s.37;Gürkan, Necdet, Mehmed Fevzî Efendi Fethü'l-Verde Şerhü'l- Bürde, s.18.

[8] Mehmed Fevzi Efendi'nin bu eseri Doç.Dr. Necdet Gürkan tarafından "Fethu'l-Verde Şerhu'l- Bürde" adıyla inceleme-Tahkikli metin olarak hazırlanmış ve Denizli- Tavas Belediyesinin katkılarıyla 2011 yılında basılmıştır.

[9] Mehmed Fevzî,Aynu'l-Hakika fi râbitati't-tarika,s.2-3.

[10] İnal, İbnu'l-Emin Mahmut Kemal, Son Asır Türk Şairleri,s.418-420;

çok çeşitli konularda neşretmiştir. Çeşitli konularda kaleme aldığı eserlerini şu başlıklar altında sınıflandırmak mümkündür:

- Dînî alanla ilgili olan eserleri
- Edebî alanla ilgili olan eserleri

Dînî ve edebî alanlarla ilgili olan eserlerinin telif olanlarını Türkçe,Farsça ve Arapça olarak kaleme alan Mehmed Fevzî Efendi, Arapça ve Farsça'dan birçok eser tercüme ve şerh etmiştir. Tefsir, hadis, kelâm, tasavvuf ve ahlâkla ve edebî alanlarla ilgili eserlerinin bazılarını kendisinin kaleme aldığı "Fihristü'l-Âsâr" adlı eserinden ve diğer kaynaklardan bazılarının isimlerini hatırlatmanın önemli olduğunu düşünüyoruz.

Hadâik-i hamîdiyye nâm ahlâk risalesi (İslâm Ahlâkı)

Ayanü'l-mesâlik fî beyani'l-menâsik. (İbadetler hakkında)

Aynü'l-hakika fi rabıtati't-tarika. (İslâm tasavvufu)

Camiü's-salavat. (Namaz)

En-nesayihü'l-fevziyye fi'l-ed'iyye ve'l-medâyihi's-seniye. (Çeşitli yazılar)

Envarü'l-kevâkib fi leyleti'r-regaib (Regaib Gecesi)

El-feyzü'l-cari fi ta'rifi'l-Beyzâvî ve'l-Buhari. (Biyografi)

Fihristü'l-âsar. (Kendi biyografisi)

Hakikatü'l-hürriyye (İslâmî davet)

El-havâsü'n-nâfi'a fî tefsîr-i sûreti'l-Vâkı'a. (Tefsir)

Müntehabât-ı divân-ı fevzî. (Divan-ı Fevzi adlı eserinden yapılan seçmelerdir.)

Nihâyetü'l-iktidar li'l-evliyai'l-kibar. (Tasavvufu)

Risale-i ruhü's-salat (fıkıh)

Seyfü'l-cihad fi nasri'l-ibad (Cihad)

Tahrirü'l-murad[fi defi't-tan ve'l-fesad fi hakkı Muhyiddin el-Arabi].(İslâm Tasavvuf)

Temessükü'l-ezyal min sadakati'r-rical (Tasavvuf)

Tesliyetü'l-mahsudin. (İslâm Ahlâkı)

Et-tevessülâtü'l-fevziyye fi'n-nuuti'n-nebeviyye. (Divan şiiri)

Vesile-i saadet (Allah'ın Sıfatları)

Tesyîri'l-fülk fî tefsiri Sûreti'l-Mülk (Tefsir)

Üssü'l-intizam. (İslâm Ahlâkı)

Kasidetü'l-kudsiyye (Kırk hadis)

El-Atıyyetü'l-kudsiyye ale'l-kasîdeti'l-kudsiyye (Kasidetü'l-kudsiyye'nin şerhidir)

Aynü'l-hakika fi rabıtati't-tarika (Tasavvuf)

Bülbülistan (Tasavvuf)

Cemâl ale'l-Celal (Adudüddin el-İci'nin el-Akaidü'l-Adudiyye'si üzerine Celadeddin ed-Devvani'nin yaptığı şerhin hâşiyesidir.)

Fenari şerhi hulasatü'l-mizan (Mantık)

Fethü'l-verde şerhi'l-bürde (Arap edebiyatı)

Garisetü't-tuba şerhu kasideti'l-ulya (Arap edebiyatı)

El-hâdisetü'n-nebeviyye şerhu'l-kasideti'l-medeniyye (Arap edebiyatı)

Hediye-i fevzi. (Dua)

Kenzü'l-feraid (Akaid ve kelam)

Kudsiyyü'l-irfan fi tefsir-i sureti'n-Necm mine'l-Kur'an (Tefsir)

Kudsiyyü'l-ferah fi tefsîri sureti Elemneşrah. (Tefsir)

Mesirü'l-halas fi tefsiri sureti'l-İhlas. (Tefsir)

Mevhibetü'l-vehhab [fi tabirati'l-elkab ve münacat-ı rabbi'l-erbab (Tasavvuf)

Miftahü'n-necat. (Arap edebiyatı)

Mugni't-tullab şerhi Seyfi'l-gullab (Mantık)

Müntehabat-ı divan-ı fevzi. (Türk şiiri)

Bazılarını zikrettiğimiz bu eserlerinden başka daha birçok eseri bulunan Mehmed Fevzî Efendi günümüzde de Edirne Müftüsü olarak bilinmekte ve bu unvanla meşhur olduğu görülmektedir. Mehmed Fevzi Efendi'nin İslâm Ahlâk Felsefesi konusundaki görüşlerini ortaya koymadan ahlâk ile ilgili eserlerinin zikredilmesi faydalı olacaktır:

- **Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi**. Mehmed Fevzî Efendi'nin bu eseri İstanbul Üniversitesi Nadir eserler kütüphanesinde Ü.TY.4187 numarada mevcuttur. [11]
- **Üssü'l-İntizam**, ahlâkî zafiyet içerisinde olan kimselerle, yani erdemsiz davranışlar sergileyenlerle ilişkilerde dikkatli olunmasının gerekliliğini vurgular. Bu kişilerle iletişimden kaçınmak gerektiğini ortaya koyar.
- **Tesliyetü'l-Mahsûdîn,** de Mehmed Fevzî Efendi, hasedin erdemsiz davranışların en şiddetlilerinden olduğunu vurgular ve bundan kaçınılması gerektiğini belirtir.
- **Tezkîr-i Diyanet ve Tenkîr-i Hıyanet,** konusu itibariyle dinî erdemlere uygun yaşamanın önemini vurgular.
- **En-Nesayihu'l-Fevziyye Fi'l-Ed'iye ve'l-Medâyihi's-seniyye,** II. Abdülmamid' in hilafetini destekleyen bir risale olup, O'na itaat etmemenin erdemsizlik olduğunu belirten bir eserdir.
- **Zübdetü'l-Âsâr ve Umdetü'l-Efkâr,** adlı bu eserinde de Mehmed Fevzî Efendi, II. Abdülhamid'i tahttan indirme çabalarının devletin devamlılığına büyük bir darbe olduğunu belirtir ve bu erdemsizlikten uzak durulmasını öğütler.

[11] Eserin Osmanlıca aslı İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi Nadir Eserler Bölümünden cd'de kaydı elde edilmiş ve o nüshadan günümüz Türkçe'sine çevirisi hazırlanmış ve önümüzdeki günlerde Osmanlıca aslıyla beraber bir kitap olarak yayımlanacaktır.

3. Mehmed Fevzî eEfendi Düşüncesinde İnsan/Toplum ve Erdemler

3.1. İnsan ve Toplum

Mehmed Fevzî Efendi'nin yaşadığı zaman dilimi, toplumsal hayatın gelgitleri açısından oldukça hareketli bir dönemdir. Bu dönem, Osmanlı'nın son dönemlerini yaşadığı ve II. Abdülhamit'in iktidarı dönemleri sosyal çalkantılar ve sıkıntılar açısından önemli bir dönemdir. Siyasi ve sosyal konularda çöküntü içerisinde olan toplumun değerlerini teceddüt fikriyle tekrar hayata hakim kılma teşebbüslerinin temsilcisi olarak da değerlendirilebilecek olan Mehmed Fevzî Efendi, memuriyet hizmetleri ve eserlerinde bu görevi yerine getirmenin sorumluluğuyla hareket ettiğini ortaya koymaktadır.[12]

Müderrislik yaptığı dönemlerde medreselerde okuttuğu derslerin kitaplarını bizzat kendisi yazmış ve öğrencilerine kendi yazdığı kitaplarını okutmuştur. Bunun yanında toplumun içinde bulunduğu durumları değerlendiren ve toplumu oluşturan bireylerin genel ahlâkî değerlerini daha iyiye ve daha güzele doğru iletmenin sorumluluğunu üzerine alarak bu yönde eserlerine yön vermiş ve kaleme almıştır.

İnsanın fizikî ve ruhî özelliklerini birleştiren mükemmel yaratılan bir varlık olarak devamlı kendisini iyileştirme ve güzelliklere yönelme düşüncesi ve davranışlarını hayatına hâkim kılması gerektiğini belirtir. Toplumsal bir varlık olan insanın kendisini toplumdan ve toplumun içerisinde bulunduğu genel durumdan soyutlamasının mümkün olmadığını belirtir. Bu durumu somut bir şekilde 1877-1878 Osmanlı- Rus harbi döneminde kaleme aldığı cihad ve faziletlerini konu alan "Seyfü'l-Cihâd Fî Nasri'l-İbâd" adlı eseri açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

İnsanların kendilerini idare edenlere karşı vazifelerini ve idarecilerin vasıflarını da ele alarak siyaset felsefesi konusunda da önemli görüşler ortaya koymuştur. İnsanın değerinin onu idare edenlerin vasıflarıyla ilişkilendirildiğini belirtir. Adaletli idarecilere uymanın onların idaresine yardımcı olmanın gerekliliğini belirterek erdemli şehrin yöneticilerinin üstün vasıflarının yanında yönetilenlerin de sorumluluklarının bulunduğu gerçeğini önemle vurgular.[13]

Mehmed Fevzî Efendi'nin insan ve toplumla ilgili görüşleri ahlâkî değerlendirmeleriyle daha açık bir şekilde ortaya konulmaktadır. İslâm Ahlâk felsefesi üzerinde görüşlerini ortaya koyan düşünürlerimiz tarafından açıklanan ahlâki erdemler konusundaki tasnifine Mehmed Fevzî Efendi'nin de katıldığı görülmektedir. Ona göre ahlâkî erdemler, bireyi daha iyi bir toplumun üyesi olma yolunda sorumluluklarının var olduğunu ortaya koymaktadır.[14] İnsan denilen varlığın Allah'a kullukla değer kazanabileceğini belirten Fevzî Efendi, konuşmanın dışındaki güzel sıfatları kendisinde toplayamayan insanın herhangi bir değerinin olamayacağını çok açık bir şekilde belirtmektedir.[15]

Toplumu oluşturan bireylerin huzurlu olmaları, içinde yaşadıkları toplumun ve insanlığın huzurlu olmasını sağlayabilecek en önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. İnsanlığın huzur içerisinde olması düşüncesini hayat geçirme gayesini, düşünce tarihi boyunca ortaya çıkan ahlâkî sistemler ortaya koymuşlardır denilebilir. Ahlâkı, o günün toplum düşünce yapısı içerisinde dînî ve tasavvufî değerlere dayalı olarak ortaya koymaya çalışmış ve bu çerçevede değerlendirmelerde bulunmuştur.

[12] Mehmed Fevzî, Nesâyihu'l-Fevziyye, s.3; İnal, İbnu'l-Emin Mahmut Kemal, Son Asır Türk Şairleri,s.418-420.
[13] Mehmed Fevzî, en- Nesâyihu'l-Fevziyye, s.
[14] Mehmed Fevzî, Tesliyetü'l-Mahsûdîn, s.5.
[15] Mehmed Fevzî, Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi, s.6.

Eserlerinde Peygamber'e övgülere çok yer ayırmış şair bir düşünce insanı olarak karşımıza çıkan Mehmed Fevzî Efendi, bu övgülerini esere dönüştürerek somutlaştırmıştır. Türkçe, Farsça ve Arapça mevlidler yazmış ve bunlara ek olarak da Kasîde-i Bürde'yi geniş bir şekilde şerh etmiştir.[16] Bunun yanında her yıl ücretini göndererek Medine, Kayseri ve Edirne'de mevlit okuttuğu da bilinmektedir.[17] Bu onun insan sevgisinin, Peygamber'de somutlaşmış örneğini göstermektedir.

Toplumda yaşayan bireylerin, o toplumu idare edenlere itaatleri konusuna girer ve devlet ahlâkı bahsine eserlerinde ayrı bir yer verdiği görülür. Devleti yönetenlere itaatin önemine vurgu yapar. Bu durumu açıklayan nasihatlerini "nasâyihu fevziyye"de ve diğer eserlerinde vurgular.

Toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olarak bireyi ve aileyi gören Mehmed Fevzî Efendi, bireyin iyiliklerinin devamını düşünürken ailenin varlığını ve sağlıklı bir şekilde gelişmesini ve devamını da önemsediğini belirtir. Onun birey, aile ve toplum hakkındaki genel görüşlerini ortaya koyduktan sonra ahlâkî erdemlere bakışını "Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi" adlı eseri çerçevesinde tesbit ederek düşünce dünyasına sunabiliriz.

3.2. Erdemler

Mehmed Fevzî Efendi yukarıda da belirttiğimiz gibi hem müfessir, hem şair ve hem de ahlâk alanında temayüz etmiş son devir Osmanlı ulemasındandır. Toplumun yaşadığı sosyal çalkantılara duyarsız kalmamış, yaşanan sıkıntıları yüreğinde hissetmiş ve çözüm önerileri olabilecek bazı nasihatlerini kitaplaştırarak sorumluluğunu yerine getirmeyi amaçlamıştır.

İslâm ahlâk felsefesi ahlâkî sistemi konusunda çok açık bir şekilde Gazâlî'den etkilendiğini söylemek mümkündür. Tasavvufî görüşlerinin ağırlık basmasıyla ahlâkî erdemleri de o çerçevede ortaya koymuştur. Tasavvufî değerler konusunda da birçok eser kaleme alan Mehmed Fevzî Efendi, râbıta, kerametler ve tasavvuf erbabının uyması gereken davranış manzumelerini çok etkili ve manzum bir şekilde ortaya koymaktadır.

Toplumsal bir olgu olması yönüyle toplumu ayakta tutan en önemli unsurlardan olan erdemler/değerler toplumun bütün üyelerinin kabulüyle kendilerini toplumda etkili kılabilmektedirler. Bu değerler manzumesi yaşanılan toplumun varlığıyla devam eden bir sürecin ürünüdürler. Toplumların hayatında zaman zaman kabul gören değerlerde değişimlerin yaşandığı ve toplumlar arasında farklılıkların gözlendiği de açıktır. Düşünce tarihinde yazılanlar bu durumu ortaya koymaktadır.

Mehmed Fevzî Efendi'nin Batılılaşma fırtınasının hızla etkisini hissettirmeye başladığı bu dönemde toplumu ayakta tutabileceğine inandığı değerler manzumesini ayakta tutabilmek adına eserlerini kaleme aldığı görülür. Böyle sosyal çalkantıları toplumların sağlıklı atlatabilmesi değerlerine sahip çıkmasıyla orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü toplumun bir üyesi olan birey, genel geçer değerleri/erdemleri yani neyi nasıl yapacağının bilgisini toplumdaki diğer insanlardan öğrenir. Bu açıdan bakıldığında değerler, bir etkileşim sürecinin ürünü olarak da görülebilmektedir. İslâm ahlâk felsefesi alanında ortaya konan değerler temel dînî değerlerin toplum tarafından özümsenmesi ve bireylerin davranışlarını şekillendirmesi yönüyle çok önemlidir. Çünkü iyi ahlaklılık toplumsal hayat için kaçınılmazdır. Bu açı, değerlerin önemini ortaya koymaktadır. Dînî içeriğe sahip olan değerler toplum için en yüksek sosyal değerlerdir.

Toplum hayatının iyilikler çerçevesinde devamını sağlamanın devletin bekâsının şartlarından olduğunu belirten Mehmed Fevzî Efendi, devlete bireyin bağlılığına çok önem verir.

[16] Doç. Dr. Necdet Gürkan O'nun bu konudaki eserini tahkikli metin ile beraber neşretmiştir.
[17] Uzun, Mustafa, "Fevzî Efendi (Edirne Müftesü)", s.507.

Genel bir ifadeyle söylemek gerekirse devletin devamlılığı bireylerin huzur ve mutluluklarının gereği olduğunu belirtir.[18]

Adalet ve hak erdemlerinin en önemli erdemlerden olduğunu belirten Fevzî Efendi, erdemleri bir bütün olarak ele alır ve Gazâlî'nin etkisiyle dînî değerlerin hayata hakîmiyetini ve tasavvûfî bir bakışı ahlâkî alanda devam ettirdiğini söylemek mümkün olsa gerektir. Gazâlî'nin değerler konusundaki bilgilerinin kaynakları olarak kabul ettiğini belirttiği Kurân-Hadis, Sûfî kaynak ve kelâmî-felsefî kaynakların aynen Fevzî Efendi tarafından da kabul edildiği ve değerlendirildiği eserlerinde konuların ortaya konuş sisteminden anlaşılmakta olduğunu söylemek mümkün olsa gerektir. Gazâlî'ye göre insanın bu dünyadaki amacı güzel ahlâk sahibi olmaktır. Aynı amacın Fevzî Efendinin düşüncesinde de yerleştiği görülmektedir.[19]

Mehmed Fevzî Efendi'nin "Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi" [20]adlı eserini bu duygu ve düşüncelerle kaleme aldığı görülmektedir. Bu eserinde erdemleri hayatında yaşaması gereken insanı dört kısma ayırmaktadır:

- **İnsan-ı Kâmil**, kendi nefsinde ilimlerin derin faydaları, iman ve ibadetlerinin nuruyla aydınlanmış, sahih amellerle, yani ar, haya, edeb, tevâzû, sıdk, emniyet, iffet, istikâmet, insâf ve merhamet gibi güzel ahlâkla süslenmiş kişidir.
- **İnsan-ı Mükemmil**, âlim, fâzıl, âbid ve zâhîd bulunduğundan "Âlimler Peygamberlerin varisleridir" hadisini hükmünce diğer insanları irşâd ile iyiliği emretme ve kötülüklerden sakındırma görevini yerine getiren kimselerdir.
- **İnsan-ı Nâkıs,** dalâlete düşen, ilim, irfan ve ihsân sahibi ilim sahiplerinden mahrum bir şekilde yolunu sapıtarak hayvanlardan daha aşağı derecelere düşen sapık kimsedir. Zararı kendisine olan bu kişiler hoş karşılanmamıştır.
- **İnsan-ı Menkûs,** kendisi doğru yoldan saptığı gibi diğer insanları da doğru yoldan saptırmaya çalışan kimselerdir.[21]

Bütün bu açıklamalara ek olarak yaratılmışlar içerisinde yaptıklarından sorumlu olan varlık olarak insanların davranışlarını iyi ve güzel olanın istikametiyle yerine getirmeleri gerektiğini belirten Fevzî Efendi, esas erdemin kulluk bilinci olduğunu vurgular. Kulun hayatı boyunca Hakk'ın rızasını gözetmesinin gerekliliğini kulluk bilincine bağlayan Fevzî Efendi, helâl ve harama dikkat çekmektedir. Hane halkının rızkının helalden kazanılmasının büyük erdem olduğunu vurgular.

Altı başlık altında Hadâik-i Hamîdiyye'yi açıklayan Fevzî Efendi her başlıkta yaratılmışların değerinin erdemlere bağlılığıyla ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu başlıklarda riyaset başlığı altında devlet ahlâkı ile ilgili önemli açıklamalarda bulunmaktadır. Riyaset sahibi olacak olan kimsede bulunması gerekli özellikleri önemser ve şu şekilde sıralar:

- **Akiliyyet**, akıllı olmaktır. Gerçekten akıllı olmayan idareciler, idareleri altında olanların hak ve hukuklarını koruyamazlar.
- **Âlimiyyet**,bilgi sahibi olmak idare edilenlerin haklarının korunması açısından önemli özelliklerdendir.

[18] Mehmed Fevzî , Üssü'l-İntizâm, s.7; Mehmed Fevzî , Tesliyetü'l-Mahsûdîn, s.9; Mehmed Fevzî , Nasâyihu'l-Fevziyye,s.3.
[19] Gazâlî, İhyâ-u Ulümi'd-Din,C.3,s.113.
[20] Mehmed Fevzî Efendi'nin bu eserini İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Bölümü İ.Ü. TY.4187 numarada kayıtlıdır.
[21] Mehmed Fevzî, Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi, s.6-7.

- **Diyânet,** Allah ve Resûlü'nün emrettiklerini yerine getirme ve yasakladıklarından kaçınma, şeytana tabi olmayı engelleyen önemli bir özelliktir.
- **Adalet,** idare edilenlerin hak ve hukukunu korumanın en etkili yoludur. İdarecilerin adil olmamaları idare edilenlere büyük sıkıntı verebilecektir.
- **İffet,** ar ve namuslu olarak idarede etkili olmayı ifade etmektedir. İdareciler bu erdemden yoksun olurlarsa idare edilenler de iffetsizliğe çabuk yönelebilirler.
- **Merhamet,** idare denler için önemli bir erdem özelliğidir. Şefkat, merhamet, tevâzû ve nasihat erdemleri idarecilerin önemli vasıfları olarak övülen erdemlerdir. Bu erdemler idarecilerin idare ettiklerinin sorumluluklarını yüklenmek durumunda olduklarını ortaya koymaktadır.[22]

İslâm ahlâk felsefesinde Kindî ile başlayan ve Fârâbî, İbn Sînâ, İbn Miskeveyh , Gazâlî ve Kınalızâde ile devam eden felsefî ahlâk sistemi içerisinde ahlâkî davranışların gayesi olarak dünya ve ahiret mutluluğu kabul görmektedir. [23]

Mehmed Fevzî Efendi, diğer eserlerinde de ahlâkî erdemler konusunda açıklamalarda bulunduğu görülmektedir. Toplumun yapı taşı olan bireyin ve aile birliğinin huzur ve mutluluğunun toplumun mutluluğu demek olduğunu bilerek bu husustaki eksikliklerin giderilmesinin önemini bilir ve bu yönde açıklamalarda bulunur. Toplum düzeninin en bariz düşmanı olarak gördüğü haset konusunda müstakil bir eser kaleme almıştır. Bu eserinde ahlâkî erdemlerin birey ve toplumu doğrudan etkilediğini belirterek, davranışlarda erdemlerin etkisinin görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç

Osmanlı'nın son dönemleri olarak nitelendirilebilecek olan 1826-1900 yılları arasında yaşamış olan Denizlili Mehmed Fevzî Efendi Edirne Müftüsü olarak ünlenmiş ve bu şekilde tanınmıştır. Osmanlının çalkantılı bir döneminde yaşamış olan Mehmed Fevzî Efendi, çok değişik konulara ait bir çok eser kaleme almıştır.

Pozitivizm' in ve Marksizm'in toplumda kendilerine muhatap bulabilmeye başladıkları bu dönem esnasında, ahlâkî değerlerdeki erozyonu gören bilim insanları bu gidişi tersine çevirebilmek için ahlâk ile ilgili önemli eserler kaleme almışlardır. Osmanlının bu dönemi Batılılaşma sürecinin hızlı ve etkin bir şekilde yol almaya başladığı bir dönem olduğu için, ahlâkî eserlerin de en çok neşredildiği bir dönem olarak kaydedilmektedir. Bu dönemin ahlâk eserleri ahlâkı, sosyal ahlâk, aile, toplum ve devlet ahlâkı gibi kısımlara ayırarak incelemekte ve açıklamaktadır. Bu şekilde kaleme alınan eserlere en önemli örnek olarak Kınalızade Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Âlâi'si ve Nâsıruddin Tûsî'nin ahlâk-ı Nâsırî'si verilebilir. Mehmed Fevzî Efendi bu örneklere uygun olarak belirtilen konuların tamamını birlikte ele almak yerine parça risaleler halinde ahlâkî değerleri açıklamıştır. Onun Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi, Üssü'l-İntizam, Tesliyetü'l-Mahsûdîn ve Nasâyihu'l-Fevziyye bu şekilde yazılmış eserlerine örnek olarak zikredilebilir.

Mehmed Fevzî Efendi, insanın en değerli varlık olduğunu belirtir ve bu değerliliğiyle orantılı olarak sorumluluklarının var olduğunu ortaya koyar. Erdemleri hayatında yerleştiren insanı, insan-ı kâmil ve insan-ı mükemmil olarak belirtirken, erdemlerden uzaklaşanları da insan-ı nâkıs ve insan-ı menkus olarak isimlendirmektedir. Bu açıklamalar erdemlerin yaşanması ve hayat hakimiyetiyle

[22] Mehmed Fevzî, Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi, s.8-10.
[23] Göz, Kemal- Mutluel, Osman, Felsefeye Giriş, s.82.

ortaya çıkan değerlendirmelerdir. Yaşanan hayatın toplum, aile ve birey üzerindeki etkilerinin sürekliliği neticesinde erdemler yahut rezîletler ortaya çıkabilmektedir.

İnsanların erdemli bir hayatı idrak edebilmelerinde idarecilerinin de etkili ve sorumlu olduğunu belirten Mehmed Fevzî Efendi, idarecilerin sahip olmaları gereken erdemleri de Hadâik-i Hamîdiyye risâlesinde açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ona göre, idare edenler, aklı başında, bilgi sahibi, helal haram kaygusu taşıyan,âdil, iffetli ve merhamet sahibi olan erdemli kişiler olmalıdırlar. Bu erdemler/değerler toplum hayatında bireyin ve toplumun mutluluğunu sağlayan önemli unsurlar olarak günümüzde de değerlerinden herhangi bir şey kaybetmedikleri açık bir şekilde görülmektedir.

Günümüzde birey, aile, idare edenler ve toplumun bütün katmanları olarak ahlâkî değerlerin ne kadar önemli olduğu kendini göstermektedir. Yeni nesillere ahlâkî değerlerin iletilmesi ve benimsetilmesi oldukça önemli olsa gerektir. Çünkü değerler toplumları ayakta tutan en önemli unsurlardır. Bu unsurlar önemini yitirirse gelecek nesillerde toplumun devamlılığını sağlıklı bir şekilde sağlayabilmek mümkün görülmemektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek adına düşünce tarihinde görüş belirten İslâm ahlâk felsefecileri birbirlerini tamamlamak olarak da ifade edilebilecek devamlılığı yakaladıklarını söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında birey, toplumun bir üyesi olarak devamlı yaşantısını gözden geçirmek durumundadır. Sorumluluklarını gereği gibi yüklenen birey, hem kendi, hem de toplumun mutluluğunu gerçekleştirmek için gayrat edecek ve iradesini o ideali yolunda kullanmaya çalışacaktır. Bu idealine özgür iradesi ve isteğiyle yöneldiğinde hem kendi nefsine hâkimiyetini adil bir şekilde gerçekleştirecek, hem de çevresindeki diğer bireylere iyiliklere ulaşma yolunda rehber olmaya çalışacaktır. Bu, sorumluluğun toplumsal boyutunu ortaya çıkarmakta ve gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Erdemleri, insanı olgunlaştıran ve davranışlarına hâkim olmayı sağlayan en önemli unsur olarak gören Fevzî Efendi, sosyal hayatın da bu değerlerle mücehhez olmasını önemsemektedir. Sosyal hayat, adalet, iffet, şecaat ve hikmetle yoğrulursa toplumun mutluluğunun daha sağlıklı devam edeceğini belirtir. Ahlâkî değerlere temelde sahiplik yapan İslâmî değerleri önemser. Medeniyetler arası etkileşim neticesinde etkisini bireyler üzerinde hissettiren felsefî ahlâkî değerlere de sahip çıkmaktadır.

Siyaset felsefesi alanında idarecilerin vasıflarının önemi açıktır. Şimdiye kadar bu alanda eser veren düşünürler idarecilerin özelliklerine ayrı bir önem vermişlerdir. Mehmed Fevzî Efendi de bu vasıfları, idare edilenlerin mutluluğu yaşayabilmeleri açısından değerlendirir. İdare edenlerin adil ve sorumluluk sahibi olmalarının gereğini vurgular. Toplumu oluşturan bireylerin, mutluğundan yöneticilerin birinci derecede sorumlu olduklarının bilinciyle yöneticilerin daha dikkatli davranabilmeleri için bazı önemli konular hususunda onların dikkatini çeker. İdarecilerin kesinlikle adaletten ayrılmamaları gerektiğini etkili bir şekilde vurgular.

Düşünce tarihi boyunca kaleme alınan bütün ahlâkî eserlerin amacı, birey ve toplumun mutluluğu elde etmelerine, erdemlerin içselleştirilmesiyle yardımcı olabilmektir. Bu açıdan bakıldığında adaletli bir toplumun bireyleri olarak yaşayabilmek en önemli hususlardan biri olarak ortaya konulmaktadır.

Bu değerlendirmeler neticesinde şu tesbiti yapmak mümkündür. Düşünce dünyamızda birer yol aydınlatıcı olarak görülen düşünce insanlarımızdan biri olan Mehmed Fevzî Efendi, yaşadığı toplumun içinde bulunduğu problemleri görmezlikten gelmeyen bir bilim insanıdır. Düşünce dünyasından bu problemlere çözüm üretmek adına birçok değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Toplumsal ve ahlâkî değerleri eserlerinde öne çıkardığı da açıktır. Bu değerlerin toplumun en ufak değer taşı olan birey tarafından özümsenip içselleştirilmesi adına aileden başlayarak toplumda sorumluluk yüklenenlerin daha etkin olmalarının sağlanmasının önemini

vurgulamaktadır. Bu yönde yapılan çalışmalar tarihin her döneminde mevcudiyetini sürdürmüş, değer bulmuş ve toplumun bireyleri tarafından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Topluma edindikleri bilgi birikimiyle yol gösteren bilim insanları, yaşadığı dönemin problemlerine karşı duyarlılıklarını ortaya koymuşlar ve bu problemlere çözümler ortaya koymaya çalışmışlardır.

KAYNAKÇA

AKGÜN, Mehmet, Materyalizmin Türkiye'ye Girişi, Elis Yayınları, Ankara, 2005.

AKYOL, Aygün, "İslâm Ahlâk Felsefesinde Değerler Eğitimi (İbn Miskeveyh Merkezli Bir Okuma)" Muhafazakâr Düşünce Dergisi, S.36, ss.41-66, Ankara, 2013.

DOĞAN, Atila, "Son Dönem Osmanlı Düşüncesinde Yeni Etik Arayışları", 2.Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, ss.397-406, Sakarya, 2005.

ERDEM, Hüsameddin, Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlâk, Dem Yay. İstanbul, 2006.

----------, "Osmanlıda Ahlâk ve Bazı Ahlâk Risaleleri", Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.X, ss.25-64, Konya,2000.

----------, "Son Devir Osmanlı Toplumunda Ahlâkın Bozulma Sebepleri ve Vu Bozulmayı Önlemek İçin Düşünülen Gerekli Tedbirler", Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.V, ss.85-97, Konya,1994.

Gazâlî, İhyâu Ulûmi'd- Dîn, Çev.Ahmed Serdaroğlu, 4 C., Bedir Yay. İstanbul, 1974.

GÖZ, Kemal-MUTLUEL, Osman, Felsefeye Giriş, Gümüşev Yay., İstanbul, 2010.

GÜRKAN, Necdet, Mehmed Fevzî Efendi Fethu'l-Verde Şerhü'l-Bürde, İdeal Ajans, 1. Bas., İstanbul, 2011.

İNAL, İbnü'l-Emin Mahmut Kemal, Son asır Türk Şairleri,2 C.,Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara, 1974.

Mehmet Fevzî Efendi, Aynu'l-Hakika fi Râbitati't-Tarîka, Basım yeri ve yılı yoktur.

----------,Fihristü'l-Âsâr, Basım yeri ve yılı yoktur.

----------, Hadâik-i Hamîdiyye Nâm Ahlâk Risalesi, İ.Ü. TY.4187. Basım yeri ve yılı yoktur.

----------, Nesâyihu'l-Fevziyye, Basım yeri ve yılı yoktur.

----------, Tesliyetü'l- Mahsûdîn, Basım yeri ve yılı yoktur.

----------, Üssü'l-İntizam, Basım yeri ve yılı yoktur.

UZUN, Mustafa, "Fevzi Efendi, Edirne Müftüsü", TDVİA, C.12, ss.506-509, İstanbul,1995.

YILMAZ, Ömer, Edirne Müftüsü Mehmed Fevzî Efendi Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı, İlâhiyât Araştırma- İnceleme, 1. Bas., Ankara, 2008.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 727-739, ANKARA-TURKEY

MEHMET FUAT GÜNDÜZALP'İN TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ*

*Mustafa GÜÇLÜ***

ÖZET

Mehmet Fuat Gündüzalp, 1897 yılında Yunanistan'ın Selanik kenti yakınlarında bulunan Yenice Kasabası'nda dünyaya gelmiştir. İlköğrenimini burada tamamladıktan sonra 1918 yılında İstanbul Darülmuallimini'nden mezun olmuş, 1918 yılında Bakanlıkça pedagoji eğitimi almaları için Almanya'ya gönderilen 20 kişi arasında yer almıştır. Bu nedenle O, yurt dışında yaşamış olduğu tecrübeleri ülkesine de taşımış, çağdaş eğitimin önde gelen savunucuları arasında yer almıştır. Gündüzalp, eğitimle ilgili sorunları her fırsatta korkmadan dile getirmiş bir eğitimcimizdir. Onun özellikle eğitim bilimi, öğretmenlik mesleği, okul, eğitim-öğretim süreci ve köy eğitimi hakkındaki düşünceleri yaşamış olduğu dönemdeki sorunları yansıtması yanında günümüz eğitim anlayış ve uygulamalarının anlaşılmasında da önemli katkılar sağlamıştır. Araştırmada Gündüzalp'e ait telif ve tercüme kitaplar yanında çok sayıda farklı dergilerde yayınlanmış makale ve yazılara da ulaşılmıştır. Gündüzalp bu yazı ve makalelerinde eğitim bilimi, öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğretim süreci, okul ve köy eğitimi gibi konularda önemli bilgiler vermiştir. Onun gelen eğitim hakkındaki düşünceleri; eğitim biliminin içeriği ve özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleri; köye uygun öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin yükseköğretim görmesi, bir meslek olarak öğretmenliğin özellikleri ve nitelikleri ile ilgilidir. Okul ile ilgili yazılarında; okul eğitiminin yetersizliği ve verimsizliği, öğrenci başarısının yeterince değerlendirilememesi, kabiliyetlere uygun eğitimin verilmemesi, kendi kendine idare ve demokratik eğitim gibi konular; eğitim ve öğretim süreci ile ilgili olarak da aktif öğretim ve sınıf ortamı üzerinde durmuştur. Onun köy eğitimi hakkındaki düşünceleri ise; köye uygun öğretmen yetiştirmenin niçin bir gereklilik olduğu, köy öğretmeni yetiştirecek kurumların taşıması gereken özellikleri, köy okullarında devam meselesi, köylerde eğitimin bir ihtiyaç haline getirilmesi için nelerin yapılması gerektiği gibi konuları kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim tarihi, Mehmet Fuat Gündüzalp, Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu, köy eğitimi

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mguclu@erciyes.edu.tr

THE PLACE AND IMPORTANCE OF MEHMET FUAT GÜNDÜZALP IN HISTORY OF TURKISH EDUCATION

ABSTRACT

Mehmet Fuat Gündüzalp was born in Yenice, a town located near the city of Thessaloniki in 1897. Completing his primary education, he graduated from İstanbul Darülmuallimin in 1918. Gündüzalp was among the 20 people who were sent to Germany for pedagogical education in 1918. He transferred his abroad experience to the country. Therefore, he was one of the prominent pedagogues in contemporary education. Gündüzalp expressed the issues related to education fearlessly at every opportunity. M. Fuat Gündüzalp's life and studies were investigated in this research and the contributions, which he has made to Turkish education, were discussed. Especially his thoughts on the science of education, profession of teaching, school, training-education process and village education reflect the problems of his era and they make important contributions to realize the understanding and practices of today's education.In the study, besides translated books and papers whose copyright belongs to Gündüzalp, articles and writings about him are collected. In these papers and articles, Gündüzalp gives significant information about issues such as science of education, teaching profession, education and training processes, school and village education. His thoughts on general education are about the content and features of education science. His ideas about teaching profession are; training teachers especially for giving education in villages, ensuring teachers receive higher education, the characteristics and qualifications of the profession of teaching as an occupation. In his articles about schools, Gündüzalp focuses on insufficiencies and ineffectiveness of school education, insufficient evaluation of student achievements, not giving education according to student abilities, self-management and democratic education. About education and training, he emphasized the significance of active teaching and classroom environment. His thoughts about village education are mainly about the reason why training teachers especially for villages is a necessity, required features of village teacher training institutions, the issue of attending classes in village schools and what should be done in order to transform education in villages into a necessity.

Key Words: History of education, Mehmet Fuat Gündüzalp, guide of teacher profession books, village education

1. Hayatı ve Eserleri

M. Faut Gündüzalp, 31 Temmuz 1897 tarihinde Selanik'te doğmuş, ilkokul ve rüştiyeyi Vardar'ın Yenice Kasabası'nda okumuş, 1918 yılında da İstanbul Darülmuallimini'nden mezun olmuştur (Binbaşıoğlu, 2009: 570; Öğretmen Dünyası, 1984: 18). Bu okuldan mezun olduktan sonra 20 arkadaşı ile birlikte Bakanlık tarafından pedagoji eğitimi almaları için Almanya'nın Etlingen kentindeki öğretmen okuluna gönderilmiştir. Fakat Gündüzalp ve arkadaşları I. Dünya Savaşı yenilgisi sonrası Türkiye'ye dönmek zorunda kalmışlardır. 1919 yılında Almanya'dan

döndüğünde öncelikle Bursa'da bulunan sanat okulu ve Askeri Rüştiye'de tarih öğretmenliği yapmıştır. Daha sonra Ankara'ya dönen Gündüzalp, Bakanlık tarafından Eskişehir Darülmuallimini Uygulama Okulu Müdürlüğü, daha sonra da Pedagoji Tarihi ve Tarih-Coğrafya öğretmenliği ile görevlendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1984:5; Öğretmen Dünyası, 1984). Eskişehir'in 1920 yılı Temmuz ayında Yunanlılar tarafından işgal edilmesi üzerine yeniden Ankara'ya dönmek zorunda kalan Gündüzalp yine Bakanlık tarafından Bartın İdadisinde Türkçe öğretmenliği ve okul müdürlüğüne görevlendirilmiştir. Daha sonra Kayseri, Sivas, Trabzon ve Adana Darülmuallimini'nde kısa süreli meslek dersleri öğretmenliği yapmış, ardından Balıkesir'e atanarak burada 11 yıl görev yapmıştır. Balıkesir'de görev yaptığı süre içerisinde; meslek dersleri ve yurttaşlık bilgisi öğretmenliği ile ortaokul müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur (Öğretmen Dünyası, 1984:18).

Gündüzalp, Balıkesir'den sonra değişik okullarda meslek dersleri öğretmenliği ile görevine devam etmiştir. 1936 yılının Eylül ayında Edirne Erkek İlköğretmen Okulu'nda, 1947-1948 öğretim yılı başında da Ankara Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü meslek dersleri öğretmenliği görevlerine atanmıştır. Fakat Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, burada görevine başlamasından kısa bir süre sonra kapandığı için Gazi Eğitim Enstitüsü meslek dersleri öğretmenliğine görevlendirilmiştir. Yaş haddi nedeniyle 1964 yılında emekliye ayrılmış, 1984 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından "Eğitim Hizmet Ödülüne" layık bulunmuştur. Gündüzalp, 1986 yılında vefat etmiştir (Binbaşıoğlu, 2009: 570; Öğretmen Dünyası, 1984: 18).

Gündüzalp'in telif ve tercüme kitapları yanında Öğretmen, Gayret, Çocuk ve Yuva, Köy ve Eğitim, İlköğretim, Yeni Okul, Tedrisat Mecmuası, Eğitim Harekeleri ve Mesleki ve Teknik Öğretim gibi dergilerde çok sayıda makale ve yazıları bulunmaktadır. Onun ilk eseri Sivas'ta görev yaptığı yıllarda yazdığı "Talim ve Terbiye Teşkilatımızda Buhran" adlı kitaptır. Eski yazı ile yazılan bu kitap 1924 yılında 98 sayfa olarak yayınlanmıştır. Kitap, Gündüzalp'in Birlik Dergisi'nde yayımladığı makaleleri ve mesleki kongrelerde savunduğu düşünceleri kapsamaktadır (Alpan, 1955: 20). Binbaşıoğlu (1984: 5), bu eserin öncelikle 1922 yılında bakanlığa yazılan bir rapor olduğunu belirtmekte, eserde yer alan düşüncelerle John Dewey'in 1924 yılında hazırlamış olduğu "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" da yer alan düşüncelerin birbirine benzer olduğunu dile getirmektedir. Taşdemirci (2001)'de Gündüzalp'in bu eserinde köy ve şehre ayrı öğretmen yetiştirme üzerinde durduğundan söz etmektedir.

Gündüzalp'in Türk eğitim tarihinde en fazla tanınan eseri Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu'dur. Altı cilt olarak yayımlanan bu kitabın ilk dört cildini Milli Eğitim Bakanlığı, son iki cildini de Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı yayımlamıştır. Gündüzalp, bu eserinde 1928 yılından itibaren yayımlanmış eğitim kitaplarını bibliyografyaları ve bölüm başlıkları ile tanıtarak değerlendirmiştir. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yönetim Kurulu, Gündüzalp'e 1928 öncesinde Arap harfleri ile basılmış olan eğitim ve öğretim kitaplarını tanıtan bir kitap yazmasını önermiş, o da büyük emek harcayarak 1840 ve 1928 yılları arasında yazılmış toplam 257 eserin tanıtımını içeren bu kitabı da yazmayı başarmıştır (Binbaşıoğlu, 2009: 571; Öğretmen Dünyası, 1984: 18). Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu'nun 6. Cildini oluşturan bu eser Tekışık Vakfı tarafından 2010 yılında basılmıştır.

Gündüzalp'in Muvaffak Uyanık ile beraber hazırlamış oldukları "Teşkilat ve İdare" adlı kitap; 1953 yılında Milli Eğitim Basımevi tarafından, 87 sayfa olarak basılmıştır. 1953 ve 1967 yılları arasında öğretmen okullarında ders kitabı olarak okutulan bu kitapta; ilköğretime ilişkin kanun ve yönetmeliler yanında okul kooperatifleri, okul yönetimi ile ilgili işlemler, stajyerlik yönetmeliği, izin ve yer değiştirmelerle ilgili usul ve esaslar ile okul idare ve teşkilatına ait kaynaklar (Tebliğler Dergisi ve diğer yayınlar) gibi konulara yer verilmiştir.

Gündüzalp, telif eserler yanında Almancadan üç eseri de tercüme yoluyla Türkçeye kazandırmıştır. 1932 yılında ilk tercüme eseri olan "İlk Toplu Tedrisin Temeli Olarak Hayat Bilgisi" adlı eseri Hans Bruckl'den çevirmiştir. İstanbul'da basılan bu eser 236 sayfa olup ilk 19 sayfası toplu öğretim ve iş konusuna ayrılmıştır. Gündüzalp'in bir diğer çevirisini yaptığı eser olan "İş Okulu Kavramı" adlı kitap 1947 yılında Bakanlık tarafından basılmıştır. Gündüzalp'in, İsmail Hakkı Tonguç ve M. Rauf İnan ile birlikte Alfred Rufer'den çevirmiş oldukları "Pestalozzi ve Devrim" adlı eser 1962 yılında İmece Yayınları tarafından yayımlanmıştır.

2. Eğitim Bilimine İlişkin Görüşleri

Gündüzalp (1956a: 3; 1961: 4), eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi, kavramların tanımından hareketle açıklamaktadır. Ona göre öğretim kavramından daha ziyade bilgi kazandırma anlamı, eğitim kavramından ise bir insanda zaten ham bir halde var olan bazı kabiliyetleri geliştirme ve o kimseye bir takım iyi alışkanlıklar kazandırma anlaşılır. Şüphesiz bir kabiliyeti geliştirmek veya bir davranışı alışkanlık haline getirmek için az da olsa bilgiye ihtiyaç vardır. Örneğin suda yüzebilmek, bisiklete binebilmek eğitim sonucudur. Fakat her iki örnekte de kolların ve bacakların nasıl kullanacağının amaca uygun olarak öğrenilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir şey öğretilmeden eğitim olmaz. O, eğitmeyen öğretimin de olabileceğini de belirtmektedir. Örneğin tarih ve coğrafya derslerinde ne işe yarayacağı ve hangi kabiliyetleri geliştireceği düşünülmeden binlerce özel isim ve rakam öğretilmektedir. Ona göre eğitimsiz öğretim olabilir, fakat bu faydasız ve hatta bazı durumlarda zararlı da olabilmektedir. Dolayısıyla öğretim, eğitim için bir basamak olarak anlaşılmalıdır. Amaç ise eğitim olmalıdır.

Eğitimin, psikolojinin bir dalı olarak görülmesinin yanlış olduğunu ifade eden Gündüzalp (1955a: 1-2; 1955b: 1), bunu Amerika'dan örnek vererek açıklamaktadır. Ona göre Amerika'da eğitim psikolojisi yanında aynı zamanda eğitim sosyolojisine de yer verilmesi, eğitimin sadece psikolojik bir mesele olmadığını gösteren en önemli göstergelerinden birisidir. Fakat O, gerek eğitim psikolojisinin ve de gerekse eğitim sosyolojisinin üniversitelerde birer bilim alanı olarak okutulmasına karşı çıkmazken bunlardan her hangi birinin eğitimin tümü hakkında tam bir anlayış veremeyeceğini belirtmektedir. Gündüzalp, eğitimi parçalamadan hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan inceleyen bir bilimin var olduğuna inanmakta, bu bilimin henüz son şeklini almadığı için felsefe, mantık, ahlak ve hatta siyaset alanındaki teorilerden de faydalanarak bir terkip yapmak durumunda olduğunu ifade etmektedir. Ona göre böyle olunca bu bilimin ister istemez her cemiyetin bünyesine ve hatta her eğitimcinin şahsi kanaatlerine göre az çok şekiller alması bir zaruret halini almaktadır. O, eğitim bağımsız bir bilimin konusu olacaksa niçin felsefe, ahlak ve siyaset teori ve doktrinlerinden yararlanması gerektiği sorusuna, eğitimin farklı cemiyetlerde farklı şekiller alması ile açıklamaktadır. Örnek olarak da demokratik ve faşist ideolojiye göre idare edilen toplulukları gösteren Gündüzalp, bu iki topluluğun eğitimin gayesi, metotları ve öğretim programlarının farklı olduğunu ifade etmekte, eğitim bilimin de en önemli konusunun bunlar olduğunu belirtmektedir.

O, eğitim bilimi dediğinde bunun herhangi bir bilim adamının pedagoji kitabındaki düşüncelere saplanıp kalma anlamı taşımadığını da ifade etmektedir. Çünkü bütün bilimler gibi eğitim bilimi de yeni buluşlarla zenginleşmektedir. Eğitimi bilimi ve hatta eğitim psikolojisinde henüz iki kere iki dört eder derecesinde kesin hakikatler azdır. Ona göre henüz eğitim bilimi de son sözünü söylemediği için tutucu olunmamalıdır. Bizden farklı düşünenlerin fikirlerinde de birer gerçeklik payı bulunup bulunmadığı araştırılmalıdır. Hiç değilse İngilizlerin, Fransızların, Almanların ve Türklerin Amerikalılardan farklı düşünme hakkına sahip olduklarını kabul edecek kadar hoşgörülü olunmalıdır (Gündüzalp, 1955b).

3. Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Düşünceleri

Gündüzalp öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak; köye uygun öğretmen yetiştirme, öğretmenliğin bir meslek oluşu, öğretmenlerin üniversitelerde okuyamaması, nitelikli öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştiren kurumların programları ve öğretmenlerin meslek heyecanlarını diri tutabilmek için yapılması gerekenler üzerinde durmuştur.

O, gençlik yıllarından itibaren şehir öğretmen okullarından farklı, köye uygun ayrı bir öğretmen yetiştiren kurumun kurulmasının gerekliliğini her fırsatta belirtmiştir. Köy enstitülerinin kapanacak olması nedeniyle kaleme aldığı yazısında şehirde doğup büyümüş ve okumuş insanların köyde yaşama konusunda tam anlamıyla başarılı olamayacaklarını belirten Gündüzalp (1952a:10-11), nüfusunun dörtte üçü köyde oturan bir ülkede köyde görev yapacak öğretmenlerin de şehirden farklı şartlar altında yetiştirilmelerinin bir zaruret olduğunu belirtmektedir. Bu zaruretin uzun yıllar devlet tarafından da duyulduğu belirten Gündüzalp, Dewey'in raporu doğrultusunda açılan köy öğretmeni yetiştiren kurumların bunun göstergesi olduğunu belirtmektedir. O, 1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile yapılmak istenenleri; köy öğretmeni yetiştirecek kurumların köylerde ve kırlarda açılması, bu kurumlara köy çocuklarının alınması, şehir öğretmen okullarından farklı olarak pratik çalışmalara dayanan tarım derslerine geniş bir şekilde yer verilmesi, köy öğretmeni olacaklara medeni bir köy hayatının yaşatılması ve her surette köylülerle temas ettirilmesi olarak ifade etmektedir. Ona göre artık bu prensipler gereği gibi uygulanmıyor, buradan yetiştirilen öğretmenler iyi birer öğretmen olamıyorsa kusuru tamamen köy enstitülerine yüklemek ve bu eksikliği köy enstitülerini şehir öğretmen okullarına çevirerek karşılamaya çalışmak büyük bir hata olacaktır. Gündüzalp çözüm olarak; şehir öğretmen okullarının program ve yönetmeliklerinin günün koşullarına göre yeniden ele alınmasını önerirken, köy enstitülerinde de bir takım ıslahatlar yapılması gerektiğini dile getirmektedir. Bunlar; bu okullarının adlarının köy öğretmen okulu olarak değiştirilmesi, eğitim sürelerinin ilkokuldan sonra 6 yıla çıkarılması, mezunlarına öğretmen okulu mezunlarının tüm haklarının verilmesi ve ders saatinin 8'den 7'ye indirilerek uygun mevsimlerde de bunun 3 saatinin tarım dersine ayrılmasıdır.

Onun savunduğu önemli düşüncelerden birisi de öğretmenliğin bir meslek olduğudur. Öğretmenliğin de doktorluk, mühendislik gibi kendine has özellikleri olan bir meslek olduğunu ifade eden Gündüzalp (1960a: 5-6; 1960b: 75-77), emekli subaylarla lise ve üniversite mezunlarını öğretmen olarak çalıştırmayı düşünenlerin iki yanlış teze dayandıklarını belirtmektedir. Bunlar; bir şeyi bilen kimsenin bunu başkalarına da rahatlıkla öğretebileceği ve eğitmek ile öğretmenin aynı şey olduğu yanılgısıdır. Ona göre bir şeyi bir başkasına öğretmek durumunda olan kimsenin o konuyu iyi bilmesi şart olsa da özellikle gelişim halinde olan çocuklara ve gençlere nelerin ve nasıl öğretileceğini de bilmesi gerekmektedir. O, buna mesleki formasyon demekte ve mesleki formasyonun da öğretmen okullarında kazanıldığını belirtmektedir. Ayrıca ona göre gelişigüzel birçok konuyu öğrenmekle de bir çocuk eğitilmiş sayılmamaktadır. Gündüzalp, ülkede eğitim seferberliğinin başlatılmasını doğru bulsa da her memleket meselesinde olduğu gibi bu konuda da bilimin rehberliğine başvurmak gerektiğini belirtmektedir.

Gündüzalp, ilkokul öğretmenlerinin üniversitelerde okuyamamalarını her fırsatta dile getirmiş, bunun haksız bir uygulama olduğunu belirtmiştir. O, ilkokul öğretmenlerinin üniversitelerde okuyabilmelerine ilişkin İlköğretim Dergisi'nde ele aldığı bir yazısında, İstanbul Üniversitesi'nde görevli profesörlerden oluşan bir komisyonun olgunluk diplomaları olmayanların üniversiteye alınmaması yönündeki kararlarını eleştirmiştir. Ona göre bir yığın ansiklopedik bilgiyi ezberleyerek olgunluk diploması almış çok sayıda orta kabiliyetli insanları üniversitelere doldurmak, ülke için büyük bir hizmet olarak değerlendirilmemelidir. Aynı şekilde yüksek kabiliyetli insanları olgunluk diplomaları olmadığı gerekçesiyle üniversiteye almamak da büyük bir hatadır. Artık olgunluk sınavının kaldırılma zamanının geldiğini savunan Gündüzalp, lise de tüm

sınıfları başarıyla tamamlamış bir öğrencinin bir bitirme sınavı verdiğini, bu sınavdan birkaç gün sonra da aynı konulardan ve aynı öğretmenler tarafından yine olgunluk sınavına alınmasının bir anlamı olmadığını dile getirmektedir (Gündüzalp, 1952f: 2-3).

O, öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarından faydalanamamaları yanında nitelikli öğretmen yetiştirememe sorununa da değinmektedir. Gündüzalp (1955b), Türkiye'de her derecedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını ihmal ettiklerini dile getirmekte, bunun sebeplerini de; öğretmenlerin mesleki yetersizliği ve şartların elverişsizliği olarak ifade etmektedir. Ona göre çocukları her yönü ile tanımak, sonra da her birine en uygun eğitim tedbirlerini almak, öğretmenlerin geniş bir şekilde psikolojik, pedagojik, sosyal bilgi ve hünerlerle teçhiz edilmesini gerektirmektedir. Fakat O, henüz ilkokul ve ortaokul öğretmeni yetiştiren kurumlarımızın genç aday öğretmenlere psikolojik ve pedagojik bir formasyon vermekten uzak olduğunu dile getirmektedir. Oldukça fazla sayıda öğretmene ihtiyaç duyulması, öğretmen okullarının eğitim sürelerini arttırma, bu okullara giriş ve bitirme sınavlarını daha zor hale getirme şansını vermemektedir. Ona göre öğretmenlerin rehberlik alanındaki eksiklikleri ancak işbaşı eğitim çalışmaları ile kapatılabilir. Fakat Gündüzalp (1955c), hem bilgi ve beceri, hem de karakter bakımından iyi rehberlik yapabilecek öğretmenlerimiz de bulunmaktadır. Fakat onların da içinde bulundukları şartların elverişsizliği nedeniyle şevkleri kırılmakta, rehberlik çalışmalarını yapamamaktadırlar. Ona göre elverişsiz şartların nedenleri şunlardır:

- Bir ilkokul öğretmeninin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenebilmesi için sınıf mevcudunun 30'u geçmemesi gerekmektedir. Oysa sınıflarımız çok kalabalıktır.

- Bir çok ortaokul ve lise öğretmeni, derse girdikleri sınıflar kalabalık olmasa da bu sınıflarda sadece bir ya da ikişer saat derse girmeleri nedeniyle sınıf öğretmenleri kadar öğrencilerini tanıyamamaktadırlar.

- Öğrencileri tam anlamıyla tanımak için ders dışında testler uygulamak, öğrenci ve velileriyle görüşmek oldukça çok zaman gerektirmektedir.

- Öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri; zekâ, temel kabiliyet ve kişilik testleri gibi standart testleri her zaman bulmak mümkün değildir.

- Çocukların uyum problemlerinin nedenlerine nüfuz edebilmek için bazen sağlık alanında çalışan hekimlere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen okullarının programları ile ilk ve ortaokulların programları arasındaki uyumsuzluk Gündüzalp (1958a) tarafından eleştirilmektedir. Çocukların yaşları ne kadar küçük olursa toplu öğretime o oranda ilgi duyacaklarını belirten Gündüzalp, ilkokullarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri ayrı dersler olarak okutulurken bunları öğretmen okullarının orta sınıflarında birleştirmenin bir anlam ifade etmeyeceğini belirtmektedir. Yine 1949 ortaokul programına göre bu üç ders birbirleriyle hiç ilgisi olmayan dersler iken tamamıyla ortaokul eğitimi veren ilköğretmen okullarının birinci devresinde bir dereceye kadar toplulaştırma yapılmış olması yanlıştır. Ona göre toplulaştırmanın faydasına inanılıyorsa tüm okulların programlarında toplulaştırmaya gidilmelidir.

Öğretmen okullarının sorunları ile yakından ilgilenilebilmesi için 1957 yılında Öğretmen Okulları Umum Müdürlüğü'nün kurulmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendiren Gündüzalp (1959: 1-2), böylelikle ilköğretmen okullarının sayılarında önemli artışlar olduğu gibi öğretmen okullarında uygulanacak yeni bir program taslağının da hazırlandığını belirtmektedir. Fakat O, program taslağı ile ilgili eleştiriler de getirmektedir. Bilindiği gibi ilköğretmen okulları mezunları hatta 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunları yıllarca üniversiteye girememişlerdir. Gündüzalp'e göre bu durumu haklı bir uygulama olarak değerlendirenlerin en önemli gerekçeleri öğretmen yetiştiren bu kurumlarda liselere göre daha az genel kültür formasyonu verildiği, ağırlığın mesleki formasyona

verilmesidir. Program taslağını hazırlayan komisyonun bu zihniyette olduğunu ifade eden Gündüzalp, program taslağına göre öğretmen adaylarının ortaokuldan sonra üç sene içinde hem tüm lise derslerini okuyacağını hem de mesleki formasyonu alacaklarını açıklamaktadır. Ona göre tarım dersi de gereksiz bir ders olarak görülmüş ve programa alınmamıştır. Ona göre bu uygulama, köy kalkınmasına hizmet edecek öğretmenleri yetiştirmek için yaklaşık 20 sene önce köy enstitülerini kuran zihniyetle taban tabana zıttır. O, nüfusunun hala dörtte üçü tarımla uğraşan bir ülkede öğretmenlerin tarımdan anlamamasının büyük bir hata olacağını değerlendirmektedir.

Fakat her şeye rağmen ona göre öğretmenlerin meslek heyecanlarını diri tutmak, onlara eğitim süresince verilen genel ve mesleki bilgilerle teçhiz etmekten daha önemlidir. Bu konuda O, cemiyete bazı görevler yüklemektedir. Bunlardan birincisi; öğretmenlerden sadece görevini yapması istenmemeli, aynı zamanda kanunlarla sağlanan hakları da kendisine verilmelidir. İkincisi, öğretmenlik mesleğinin önemini en alt düzeydeki yöneticiden en üst kademede bulunan yöneticilere kadar her kesin kavraması ve bunu davranışlarıyla da göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlere uygulanan her türlü tutum ve davranışlarda nezaket kurallarından ve adaletten ayrılmamalı, öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmelerin yapılması, öğretmenlerin meslek heyecanlarını diri tutmalarını sağlayacak tartışma ve konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesi, her şeye rağmen bütün bu yapılanlara rağmen hala mesleklerini sevmeyen kişilerin de görevden uzaklaştırılması toplumdan beklenilen diğer görevler olarak dikkat çekmektedir (Gündüzalp, 1952c: 4244-4245)

4. Okul Hakkındaki Düşünceleri

Gündüzalp okul ile ilgili olarak; okul eğitiminin yetersizliği ve verimsizliği, öğrenci başarısının yeterince değerlendirilememesi, kabiliyetlere uygun eğitimin verilmemesi, kendi kendine idare ve demokratik eğitim gibi konular üzerinde durmuştur.

Gündüzalp (1955b), okullarda öğretime, eğitimden daha çok zaman ayrıldığını ifade etmektedir. Ona göre sadece Türkiye'de değil tüm dünyada öğretmenler daha ziyade öğretim ile uğraşmakta, farklı nedenlerle eğitime yeteri kadar zaman ayıramamaktadırlar. O, eğitime de öğretim kadar zaman ayırdıklarını ifade eden öğretmenlerin eğitimden daha ziyade zihinsel kabiliyetlerin geliştirilmesini kastettiklerini belirtmektedir. Duygu ve heyecanlarla iradenin, bir kelime ile karakterin eğitimini ön plana alabilen öğretmenlerin sayısı çok azdır. Gündüzalp'e göre okulların programları ve teşkilat yapısı da buna uygun değildir.

Gündüzalp (1961a: 4), okul eğitiminin yetersizliğini Ankara örneğinden hareketle anlatmaktadır. Ona göre Ankara; okumuş, hatta yükseköğretim görmüş insanların en fazla toplandığı kent olmasına rağmen sigara ve alkol kullanımı, yerlere tükürük ve balgamın saçılması gibi olumsuz davranış örneklerinin de en fazla görüldüğü kent olması bakımından dikkat çekmektedir. Oysa okullarda uygulanmakta olan programların başında eğitim ve öğretimin amaçları açıklanmıştır. Gündüzalp'e göre bunları öğretmenlerin bilmesi ve göz önünde bulundurması mesleki formasyonlarının gereği olup, dersler bu amaçları gerçekleştirmede birer araç durumundadır. Her ders ve konunun da çocuklarda istendik davranışları kazandırmak için özel amaçları bulunmaktadır. Kısacası ona göre, bu eğitim amaçlarına hizmet etmeyen ve çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmayan, onların iyi vasıflara sahip birer insan ve vatandaş olmalarını sağlamayan bilgiler zihinlerde adeta yük olarak kalmaktadır. Bu çeşit bilgiler varsa programdan mutlaka atılmalı, atılamayacak olanlar ise eğitimin amaçlarına uygun hale getirilmelidir.

Onun okul eğitiminin yetersizliği yanında okulla ilgili üzerinde durduğu bir diğer konu da verimsizlik sorunudur. Ülkenin genelinde sınıfta kalan öğrencilerin sayıları incelendiğinde okulların verimsizliğinin bir gerçek olduğunu belirten Gündüzalp (1959: 3-5), verimsizliğin sadece sınıfta kalan öğrencilere bakılarak anlaşılmasının da büyük bir yanılgı olacağını ifade etmektedir.

Çünkü çok düşük notlarla sınıfı geçenlerin çokluğu ve öğretmenlerin müsamahaları da dikkate alındığında bu verimsizlik oranları daha da artabilmektedir. O, bu durumun nedeni olarak sadece programların yoğunluğunu göstermenin yanlış olduğunu belirtmekte, farklı nedenler üzerinde de durmaktadır. O, verimsizliğin bu nedenlerini; okul binalarının yetersizliği, eşya ve ders araç-gereçlerinin eksikliği, bazı öğretmenlerin mesleki formasyonlarının yetersizliği, teşkilat ve idaredeki yetersizlikler, ailelerin kayıtsızlığı, toplumun kötü örnek ve kayıtsızlığı olarak belirtmektedir. Okulun verimsizliğinin bu nedenleri incelendiğinde Gündüzalp'in aile ve okul yönetimine önemli görevler yüklediği görülmektedir. Özellikle Gündüzalp okul yönetiminin; öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için tedbirler alması, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için ayrı sınıfların açılması ve bu sınıflarda görev alacak öğretmenlerinin özel olarak yetiştirilmesi, fakir aile çocuklarına yapılan yardımların arttırılması, her okula mutlaka bir doktorun görevlendirilen öğretmenlerin ve çocukların sağlık durumlarının yakından takip edilmesinin sağlanması, kalabalık okullarda en az bir psikoloğun görevlendirilmesi gibi tedbirlerle okullarda bu verimsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini belirtmiştir.

Gündüzalp (1954a; 1; 1954b: 2; 1962: 10), okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenci başarısını değerlendirmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ona göre 1952-1953 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen okulları ve köy enstitüleri programına, Eğitim Psikolojisi dersi ile "Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri" başlığıyla bazı konuların girmesi olumlu bir gelişmedir. Ortaokul öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin edebiyat ve fen bölümlerinde "Değerlendirme" adı altında bağımsız bir ders okutulduğunu da belirten Gündüzalp (1962:10), bunun artık çekirdekten yetişmiş ilk ve ortaokul öğretmenlerinden hiç olmazsa genç olanlarının bir dereceye objektif bir sınavın nasıl yapılacağını bildikleri anlamına geldiği ifade etmektedir. Oysa ona göre öğretmenler yürürlükte olan yönetmelikler nedeniyle bu konuda bildiklerini okullarda uygulayamamakta, öznel ve klasik sınav yapmaya devam etmektedirler. Çünkü 23 Kasım 1957 tarihli ve 269 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı olarak yayınlanan "Ortaokul ve Liselerin Sınıf Geçme, Devlet Ortaokul ve Devlet Lise İmtihanları Yönetmeliği" ortaokulların sadece Türkçe ve Matematik derslerinin yazılı, diğer derslerin sözlü yapılmasını öngörmektedir. Bunun anlamı; tarih, coğrafya, tabiat bilgisi, fizik, kimya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin sınavları yazılı olarak yapılamayacak olmasıdır. Ona göre öğretmelere derslerinde hangi ölçme aracını kullanacakları konusunda serbestlik tanınmalıdır.

Okulların en önemli görevlerinden birisi de öğrencilerin kabiliyetlerini geliştirerek ülke kalkınmasına katkıda bulunmaktır. Fakat Gündüzalp (1961B: 3-4)'e göre okullar öğrencilerin kabiliyetlerini geliştirilemediği gibi, onlara kabiliyetlerine uygun okullarda öğrenim görme şansını da vermemektedir. Ona göre hukuk, tıp alanında üniversitede okuma şansı yakalayan fakat çok kötü hukukçu ve doktor çıkanlar da vardır. Çünkü bu insanlar kabiliyetlerine uygun bir alanda eğitim alamamışladır. Bu nedenle herhangi bir alanda üstün bir kabiliyeti ve istidadı olan çocuk ya da genç, bu kabiliyet ve istidat ile orantılı bir meslek sahibi olabilmek eğitim hakkından mahrum bırakılmamalıdır. Eğer mali imkânlardan yoksunluk söz konusu ise bu konuda kendisine imkân tanınmalıdır. Gündüzalp, herkesin kabiliyet ve istidadı ölçüsünde eğitim alabilmesi için birtakım öneriler de getirmiştir. Bunlar; büyük şehirlerden başlamak suretiyle kasabalara kadar tüm ortaokullarda mesleki rehberlik bürolarının kurulması, lise muadili kurumlardan mezun olan öğrencilerin yükseköğretim görmek istemeleri halinde diploma şartının aranmaması, düşük kabiliyetli olanlara yükseköğretim şansı verilmemesi, öğrencilerin kabiliyetlerine uygun alanlarda eğitim alabilmeleri için devlet tarafından gerekli desteğin sağlanması, kabiliyetlerini geliştirmek isteyenlere normal eğitim kurumları dışında farklı kurumlarında açılması ve bunlar içinde çalışarak hayatlarını kazanacaklara kolaylıklar sağlanmasıdır.

Ona göre, öğrencilerin kabiliyetleri demokratik ortamlarda daha fazla gelişebilmektedir. Okullarda kendi kendine idare ve demokratik eğitim kavramlarının Cumhuriyetle birlikte

kullanılmaya başlandığını belirten Gündüzalp (1957a: 2-5), gerçek anlamda Türkiye'de demokrasiye ancak 1945 yılında çok partili hayata geçişle girildiğini, 1923 yılından itibaren geçen 22 seneye ise bir intikal devri olarak bakmak gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bir ülkenin siyasi tarihiyle eğitim ve öğretim arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. O, bu nedenle 1923 ve 1945 yılları arasında demokrasi kavramının Türkiye'de siyasi anlamda sadece kelime olarak var olduğunu, benzer bir durumunda pedagoji literatüründe ve okullarda görüldüğünü ifade etmektedir. Bazı pedagoji kitaplarında okul disiplininden söz edilirken öğrencilerin kendi kendilerini idare etmelerinin faydalarına da değinen ve hatta bu konuya ilişkin bazı müstakil telif ve tercüme eserlerin de yayımlandığını belirten Gündüzalp, bu konuda yeni harflerle basılan ilk kitabın Hıfzırrahman Raşit Öymen tarafından yazılan "Mektep İnzibatında Reform" adlı kitap olduğunu belirtmekte, Almanca kaynaklardan yararlanılarak 1929 yılında yazılan bu kitabın o dönemde adeta bomba etkisi yarattığını dile getirmektedir. Fakat O, henüz seçme hakkına sahip vatandaşların yarısından fazlasının okuma-yazma gibi en basit medeniyet nimetlerinden mahrum bulunduğu bir ülkede nasıl ki demokrasi tam anlamıyla gerçekleşemiyorsa okullarda da "kendi kendine idare" rejiminin pürüzsüz bir şekilde ilerlemesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Ona göre ülkemizde hayat, okulların ilerisinde yürümüş, okullarımız henüz hayata yön verecek bir duruma gelememiştir. Gündüzalp, bu durumun en önemli nedeni olarak; okullarımızı ve eğitim işlerimizi idare edenlerle öğretmenlerimizden bazılarının otoriter bir rejim içinde yetişmelerinden dolayı gerçek demokrasinin gereklerine kolay kolay uymamalarını görmektedir.

O, demokrasinin toplumda yerleşebilmesinin sadece kanun yapmakla mümkün olamayacağını söyler ve bu konuda okullarda öğretmen ve yöneticilere önemli görevler yükler. Bu kanunları büyük bir içtenlikle uyacak ve uygulayacak, gerektiğinde geçerliliğini yitirmiş kanunları günün ihtiyaçlarına göre yeniden ele alacak ve yetkilileri harekete geçirecek vatandaşlar gerekmektedir. İşte Gündüzalp, kanunları yapanları seçenlerin de bu vatandaşlar olduğunu ifade etmektedir. Ona göre böyle bir vatandaş kitlesini yetiştirmek için eğitim ve öğretimden daha büyük bir kuvvet ve okul ve öğretmenden daha kudretli bir araç bulunmamaktadır (Gündüzalp, 1952b).

Milli Eğitim Şuralarının daha demokratik ve verimli olması yönünde de bazı öneriler getiren Gündüzalp, şuraların ihtiyacı karşılayabilmesi için üç yılda bir değil de her yıl toplanmasını önermektedir. O, böylelikle her üyenin zaman korkusu olmadan düşündüklerini söyleme fırsatı bulacağını, her yılın gündemine birbirleri ile ilişkili birkaç problem koyarak bu problem alanlarında uzman kişilerin toplantıya katılacağını, şuraya katılmak için ülkenin dört bir yanında gelen meslektaşlar arasında iletişimin gelişeceğini belirtmektedir. Onun Milli Eğitim Şuraları ile ilgili ikinci önerisi, şura üyelerinin tayin ve seçimi ile ilgilidir. Ona göre şuraya katılacak ilk, orta ve yüksekokul öğretmenlerinin sayısı arttırılmalı, yıllarca büro işlemleri yapmış, bilimler ilişkisi olmayan kişilerin şuraya katılmaları engellenmelidir. Milli Eğitim Şuralarının genel yapısı ile ilgili eleştiriler de getiren Gündüzalp, şura kararlarının Bakanlıkça kabul ve onayı olmadan uygulanamadığını ve hatta Bakanlığın zaman zaman kendi bakış açısını kabul ettirebilmek için farklı yollar denediğini belirtmekte, şura kararlarından işine gelenlerini uyguladığını, beğenmediklerini uygulamadığını ifade etmektedir. O, bunun demokrasi ile bağdaşmadığını ifade etmektedir. Onun şuralarla ilgili son önerisi; şuraya katılacak olan kişilere bunun en az bir ay öncesinden tebliğ edilmesi, gündemin ve Bakanlıkça hazırlanmış tekliflerin de kendilerine önceden gönderilmesidir (Gündüzalp, 1952:g:2-3).

5. Eğitim ve Öğretim Süreci İle İlgili Düşünceleri

Onun öğrenme ve öğretme ile ilgili olarak ele aldığı konular arasında; öğretimde yeterince araç-gerece yer verilmemesi, aktif öğretim metotlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, öğrenci başarısı için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı oluşturma gibi konular yer almaktadır.

Öğretimin bireyselleştirilmesi, daha somut hale getirilmesinde araç-gereçlerin rolü büyüktür. Gündüzalp (1960c: 7), okulların istenen başarıyı yakalayamamasının nedenlerinden birisinin de sınıflarda yeterli araç-gerecin bulunmaması olarak görür. Ona göre öğretimde aktif metoda yer vermenin çocuğun psikolojisine uygun olduğu bilimsel bir gerçek olup, her derecedeki okulların verimsizliğinin en önemli nedenlerinden birisi de bu gerçeğe uygun eğitim yapılamaması ya da yapılmamasıdır. Çünkü bu basit bir taklitçilikle çözülecek bir mesele değildir. Öğretimde aktif metodu uygulamak için bazı şartlar gerekmektedir. Elinde yeterli araç-gereci bulunmayan öğretmenlerin aktif öğretim metodunu uygulaması zor görünmektedir. O, bir taraftan öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenleri aktif metotları uygulamaya teşvik ederken diğer yandan da bunun şartlarının yerine getirilmemesini bir paradoks olarak görür. Ona göre; işlenen ders konusuna uygun birçok yardımcı ders kitabına, haritalara, resimlere, levhalara, diyalara, filmlere, fizik ve kimya aletlerine, iş derslerine ilişkin gerekli araç-gerece sahip olmayan okullarda öğretmenler aktif öğretim yapamazlar.

Başarılı bir öğretim için öğretmenlerin öğrencilerini bireysel olarak tanımaları yanında olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın da gerekli olduğunu ifade eden Gündüzalp (1956b:3; 1957b: 3), öğretmenin her zaman öğrencilerini teker teker ele alamayacağını, daha ziyade sınıf topluluğunu göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre sınıf içinde bir grup halinde toplanan ve aynı işlerle meşgul olup aynı yaşama kurallarına tabi tutulan çocuklar zamanla bazı yönlerden birbirlerine benzemeye başlarlar. Bu çocuklar; yaş, ilgi, bilgi ve görgü itibariyle de birbirine yakın olduklarından sınıf birliği, bireyleri bir seviyeye getirmek için adeta bir silindir görevi görür. Gündüzalp'e göre bu birlik içinde iyi bir topluluk havası yakalanabilirse eğitime oldukça katkı sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir sınıf birliği oluşturması gerekmektedir.

Gündüzalp, ilk yazdığı eserlerden itibaren ezberci eğitim anlayışına karşı çıkmış, uygulamalı eğitimi savunmuştur. Bu nedenle daha Cumhuriyetin ilk yıllarında John Dewey'in Türkiye'ye davet edilmesini büyük bir memnuniyetle karşılamış, Milli Eğitim Bakanlığı'nı kutlamıştır. Onun Dewey'in Türkiye'ye davet edilmesine duyduğu memnuniyetin altında, Dewey'in çocuklara her şeyin işbaşında öğretilmesini ön görmesi, ezberci bir eğitim anlayışına karşı çıkması, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme öğretme sürecinde dikkate alınması yatmaktadır. Gündüzalp, çocukları pasif kılan öğretim yöntemlerinden ziyade aktif kılan yöntemlerin kullanılmasını her fırsatta dile getirmiştir (Binbaşıoğlu, 2010: 21).

6. Köy Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri

Onun köy eğitimi hakkında düşünceleri; köye uygun öğretmen yetiştirmenin niçin bir gereklilik olduğu, köy öğretmeni yetiştirecek kurumların taşıması gereken özellikleri, köy okullarında devam meselesi, köylerde eğitimin bir ihtiyaç haline getirilmesi için nelerin yapılması gerektiği gibi konuları kapsamaktadır.

Gündüzalp (1950: 6; 1958b: 1-2), köye uygun, ayrı bir öğretmen yetiştirme anlayışının, içinde bulunan koşullar nedeniyle zorunluluk olduğunu belirtmektedir. O, Cumhuriyet kurulduğunda ülkeyi yönetenlerin ülke kalkınmasını sağlamaya çalışırken çok farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını, bu sorunların da en ağırlarından birisinin köy çocuklarının okutulması sorunu olduğunu ifade etmektedir. Mevcut öğretmen okullarının köye uygun öğretmen yetiştiremediğini ifade eden Gündüzalp, bu sorunu ilk kez 1920 yılında Kurtuluş Savaşı'nın en hareketli zamanlarında, 1920 yılı Temmuz ayında Maarif Vekili Hamdullah Suphi Tanrıöver tarafından düzenlenen "Maarif Kongresi"nde dile getirdiğini, şehir öğretmen okullarına paralel olarak köy öğretmen okullarının da kurulmasını gerektiğini belirtmiştir. Fakat onun bu düşüncesi komisyon üyeleri tarafından desteklenmemiş, hatta komisyon başkanı Nafi Atuf Kansu tarafından büyük eleştiri almıştır. Fakat Mustafa Necati'nin Maarif Vekili, Nafu Atuf Kansu'nun da onun müsteşarı olduğu 1926 yılında, Dewey'in raporunun uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu

raporda sadece öğretmen okullarının değil tüm okulların çevre şartları ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi tavsiye edilmiş, kısa bir süre sonra Kayseri ve Denizli'de köy öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır.

O, 1950 yılında kaleme aldığı yazısında geleceğin köy öğretmeni yetiştirecek olan kurumların taşımaları gereken vasıfları hakkında da bilgiler verir. Köy çocukları ve şehir çocukları aynı yaşam sürecinden geçmedikleri için, nasıl ki köy çocuklarının ihtiyacı olan bilgi ve eğitim çok basitse köy öğretmenlerin sahip olacakları bilgiler de basit olmalıdır. Köy öğretmenleri tabiat ve ziraat sahasında uygulamalı bilgi sahibi olmalı, hem köylüleri hem de çocukları iktisadi ve fikri açıdan aydınlatmalıdır. Ona göre köy öğretmeni yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarını köy hayatı içinde yetiştirmeleri gerektiği için şehir dışında kurulmalı, bu okullara köy çocukları kabul edilmelidir (Gündüzalp, 1950: 8).

Onun köy eğitimi ile ilgili olarak ele aldığı konulardan birisi de okula devam meselesidir. Ona göre göre köy çocuklarının okula devamsızlıklarının farklı nedenleri olsa da en önemli nedeni, köy insanlarının eğitime ihtiyaç duymamasıdır. Bu nedenle sadece kanun çıkarmak ve uygulamakla köy insanını okula devam ettirmek çok zordur. Çünkü Gündüzalp'e göre şehirlerde bile insanların %95'inin okullara devam etmesi bu kanunlar dolayısı ile değil, şehirde yaşayan en cahil insanların bile ilköğretimin gerekliliğine ve önemine inanmış olmasındandır. İlköğretime devam zorunluluğunu ön gören kanunlar olmasa da şehirde bulunan insanların çocuklarının ilköğretime devam oranları her hâlükârda %95 gibi oranlarda olacaktır (Gündüzalp, 1952d: 2).

Gündüzalp köylerde eğitimin bir ihtiyaç haline getirilmesi için sadece okul açmanın yeterli olmadığını belirtmekte ve bu ihtiyacın oluşturulması için bir dizi öneri getirmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir (Gündüzalp, 1952e: 2):

- Köye medeniyet sokmak için sadece okul değil, köyleri şehre bağlayacak yolların yapılması gerekmektedir.
- Köy odalarına kadar radyo sokulmalı, yayınların en ücra köylere kadar yapılabilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Okulu bulunan köylere telefon bağlanmalı, haftada en az iki kez posta hizmeti sağlanmalıdır.
- Okulu bulunan köylere okuma odaları yapılmalı, buralar dergi ve kitaplarla beslenmelidir.
- Köylerde farklı mesleklere yönelik kurslar açılmalı, köy çocuklarına defter, kitap ve diğer kırtasiye malzemeleri ücretsiz verilmelidir.
- İlçelerin sayısı arttırılmalı, birbirine yakın köyler birleştirilerek bucak haline getirilmeli ve kaymakamlarla bucak müdürlerinin sık olarak köylere ziyaret etmeleri sağlanarak köy halkı ve devlet arasındaki iletişimin kurulmasına çalışılmalıdır.
- Askere alınan köylülere mutlaka okuma yazma öğretilmeli, köylere içme suyu sağlanmalı, sulak alanlar kontrol altına alınarak bataklıklar kurulmalıdır.

7. SONUÇ

Mehmet Fuat Gündüzalp, daha Cumhuriyet kurulmadan önce, pedagoji eğitimi almaları için Avrupa'ya gönderilen arasında yer almıştır. Onun eğitim hakkındaki düşüncelerin oluşmasında kısa bir süre olsa da Almanya'da almış olduğu pedagoji eğitiminin etkisi olmuştur. Onun ülkemiz eğitim anlayış ve uygulamalarına olan katkısı sadece öğretmenlik ve yöneticilik ile değil, aynı zamanda yazmış olduğu telif ve tercüme eserler yoluyla da olmuştur. Onun özellikle eğitim bilimi, öğretmenlik mesleği, okul, eğitim-öğretim süreci ve köy eğitimi hakkındaki düşünceleri yaşamış

olduğu dönemdeki sorunları yansıtması yanında günümüz eğitim anlayış ve uygulamalarının anlaşılmasında da önemli katkılar sağlamıştır.

Gündüzalp, kalkınma ve köy eğitimi arasındaki ilişkiyi görmüş, bu nedenle nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde olması nedeniyle köyün şartlarını bilen, köyde başarılı olabilecek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için köye uygun, şehirden ayrı öğretmen yetiştirme kurumlarının açılması üzerinde durmuştur. Onun bu düşüncesinin, daha sonraları Dewey'in raporunda da yer alması ve ardından da köye uygun öğretmen yetiştirme kurumlarının açılmaya başlanması ülke eğitiminin ihtiyaçlarını ne kadar iyi analiz ettiğini ortaya koymaktadır.

Onun eğitim ve öğretim süreci ile ilgili görüşleri de çağdaş eğitimcilerin düşüncelerine oldukça yakındır. O, eğitim ve öğretim sürecinde aktif metotların uygulanmasını önemli bulmuş, bu konuda okullarda yeterli araç-gerecin sağlanması ve olumlu bir sınıf ortamı ile öğrenci başarısının artacağını belirtmiştir.

Gündüzalp, okullarda öğretime ağırlık verilirken, eğitime yeterince yer verilmemesini büyük bir eksiklik olarak görmüş, okulların verimsizliği ile ilgili sorunların nedenlerine değinmiş, okulu daha etkin kılabilecek öneriler getirmiştir. O, demokratik değerlerin toplumda yer edinebilmesi için okula önemli görevler yüklemiş, bilinçli yurttaş yetiştirmenin önemine işaret etmiştir.

Gündüzalp, yaşamı boyunca öğretmenliğin kendine has bir meslek olduğunu söylemiş ve bu konuda mücadele etmiştir. O, eğitim seferberliğine girişilse bile bilimin kılavuzluğundan ayrılmamak gerektiğini belirtmiş, diğer meslekten insanların da öğretmen olabilmelerini eleştirmiştir. Ona göre öğretmenlerin sadece öğretim yönleri değil rehberlik yönleri de geliştirilmeli, bu konuda iş başı eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmenlerin yükseköğretim görememeleri yine onun en önemli eleştiri konularından birisi olmuştur.

KAYNAKÇA

ALPAN, N. (1955). Fuat Gündüzalp'i okurken, Köy ve Eğitim, Sayı: 22, ss. 18-23.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1984). Eğitimci Fuat Gündüzalp'in bazı eğitim görüşleri, *Çağdaş Eğitim*, Sayı: 90, ss. 5-11.

BİNBAŞIOĞLU, C. (2009). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

BİNBAŞIOĞLU, C. (2010). *Eğitimci M. Fuat Gündüzalp'in hayatı ve eserleri (Öğretmen Meslek Kitapları Klavuzu'nun 6. Cildinin önsözü),* Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi Yayınları.

GÜNDÜZALP, M. F. (1950). Köy enstitüleri kurulmazdan önce, Öğretmen, Sayı: 30, ss. 8-9.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952a). Köy enstitüleri tarihe karışırken, *Yeni Okul,* Sayı: 12, ss. 8-12.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952b). Amerikalı eğitim uzmanları ve demokrasi, *İlköğretim Dergisi, 17*(324), ss. 4213.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952c). Meslek heyecanını diri tutmak meselesi, *İlköğretim Dergisi, 17*(326), ss. 4244-4245.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952d). Köy okullarında devamsızlığın asıl sebebi, *İlköğretim Dergisi, 17*(328), ss. 2.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952e). Köy okullarına devam sağlamak için, *İlköğretim Dergisi, 17*(329), ss. 2.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952f). İlkokul öğretmenlerinin üniversitede okumaları meselesi, *İlköğretim, 17*(338), ss. 2-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1952g). Beşinci milli eğitim şurası arifesinde bazı düşünceler, *İlköğretim, 17*(333), ss. 2-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1954a). Test çalışmaları, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 8, ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1954b). Test çalışmaları, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 10, ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1955a). Eğitim psikolojisi ve biz, *Köy ve Eğitim*, Sayı: 18, ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1955b). Amerikanvari bir (eğitsel rehberlik) yapamamamızın sebepleri, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 15, ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1955c). Amerikanvari bir (eğitsel rehberlik) yapamamamızın sebepleri II, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 16, ss. 3-5.

GÜNDÜZALP, M. F. (1956a). Bir (genel eğitim) ilmi var mıdır?, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 24, 3-5.

GÜNDÜZALP, M. F. (1956b). Sınıf psikolojisi, *Köy ve Eğitim, 2*(23), ss. 3-5.

GÜNDÜZALP, M. F. (1957a). Okullarımızda kendi kendini idare ve demokrasi eğitimi, *Tedrisat Mecmuası*, Sayı: 53, ss. 2-5.

GÜNDÜZALP, M. F. (1957b). Sınıflarda önder öğrenci tipleri ve vasıfları, *Köy ve Eğitim, 3*(35), ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1958b). Sosyal bilgiler programında toplulaştırma problemi, *Birlik,* Sayı: 1, ss. 34-37.

GÜNDÜZALP, M. F. (1958b). Cumhuriyet devrinde köy okulları problemi, *Köy ve Eğitim, 4*(47), ss. 1-2.

GÜNDÜZALP, M. F. (1959). Öğretmen okullarında keyfiyet meselesi, *Köy ve Eğitim,* Sayı: 59, ss. 1-3.

GÜNDÜZALP, M. F. (1960a). Öğretmenlik bir meslek değil midir?, *Eğitim Hareketleri*, Sayı: 69, ss. 3-6.

GÜNDÜZALP, M. F. (1960b). Öğretmenlik bir meslek değil midir?, *Birlik,* Sayı: 15, ss. 75-78.

GÜNDÜZALP, M. F. (1960c). Ders araçları fabrikaları, *Mesleki ve Teknik Eğitim,* Sayı: 89, ss. 7-8.

GÜNDÜZALP, M. F. (1961a). Okul eğitimi yetersizliği hakkında, *Mesleki ve Teknik Öğretim,* Sayı: 105, ss. 4-5.

GÜNDÜZALP, M. F. (1961b). Kabiliyetlerin gelişmesine imkân verelim, *Mesleki ve Teknik Öğretim,* Sayı: 98, ss. 3-4.

GÜNDÜZALP, M. F. (1962). İmtihan yönetmelikleri değiştirilmelidir, *Mesleki ve Teknik Öğretim,* Sayı: 115, ss. 10-11.

Öğretmen Dünyası (1984). Mehmet Fuat Gündüzalp, *Öğretmen Dünyası*, Sayı: 55, ss. 18.

TAŞDEMİRCİ, E. (2001). 1936 yılında Sovyet Rusya'da yükseköğretim hakkında hazırlanmış bir rapor ve bu raporun Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi bakımından önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 11, ss. 1-37.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 741-759, ANKARA-TURKEY

TARSUS ŞEHRİNİN ALANSAL GELİŞİMİNE (1985-2011) EKOLOJİK BAKIŞ*

*Ali Ekber GÜLERSOY***
*Mehmet Ali ÇELİK****
*Mehmet Emin SÖNMEZ*****

ÖZET

Tüm habitatlar içerisinde dinamizmi en yüksek olanı beşerî ortamdır ve söz konusu ortamın merkezini şehirler oluşturur. Gittikçe kalabalıklaşan insan toplulukları, farklı canlı ortamlarını kendi yaşam alanlarına uygun hale dönüştürmektedir. İnsan, söz konusu süreçte, yaşam alanını genişletip çevresini kendisine göre tasarlarken bir çok ekolojik ortamı da yok etmektedir. Ekolojinin bir parçası olan insan, böylesi bir süreçte, bilinçsiz bir şekilde asıl zararı kendisine vermektedir. Bu araştırmada Tarsus şehrinin alansal gelişimi ile yakın çevresi arasındaki ilişki ekolojik açıdan irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, ilk aşamada şehirsel gelişimi tespit etmek amacıyla uzaktan algılamada su indeksi yöntemi kullanılmıştır. Şehirsel gelişimin hangi yöne doğru olduğunu ve bu gelişimin tarım alanlarına etkisini tespit etmek amacı ile Normalize Fark Bitki İndeksi (NDVI) oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Tarsus şehrinin, 1985-2011 yılları arasındaki dönemde, alansal olarak oldukça büyüdüğü tespit edilmiştir. Nitekim 1985 yılında 1.644 hektar alan kaplayan Tarsus şehri, 2011 yılında neredeyse % 100'lük bir artış göstererek 3.123 hektara ulaşmıştır. Söz konusu süreçte, şehrin yakın çevresinde bulunan tarım sahalarının bir kısmının yerleşim ve sanayi alanlarına dönüştürüldüğü, buna karşın yeni alanların tarıma açılmasıyla tarım sahalarının da 5.992 hektardan, 6.848 hektara yükseldiği görülmektedir. Şehrin alansal gelişimi, tarım sahalarının yer aldığı doğu ve güneydoğu yönünden çok, şehrin kuzeybatısındaki otoban yoluna ve nispeten yüksek mera sahalarına doğru gerçekleşmektedir. Tarsus şehrinin alansal gelişiminin ekolojik açıdan zengin canlı yaşamını barındıran orman alanlarına veya ekonomik açıdan önem arz eden verimli tarım sahalarına doğru gerçekleşmemesi, hem ekonomik hem de ekolojik açılardan olumlu bir kentsel büyüme örneği oluşturmaktadır. Böyle olmakla birlikte evsel, tıbbi ve endüstriyel atıkların düzensiz şekilde depolanması ve sanayi tesislerinin çoğunda atık suların arıtılmadan alıcı ortama verilmesi vb. gibi sorunların ivedilikle çözülmesi gerekmektedir.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: gulersoy74@gmail.com
*** Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü
**** Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü

Anahtar kelimeler: NDVI, Su İndeksi, Tarsus Şehri, UA, Zamansal Değişim.

ECOLOGICAL OVERVIEW TO SPATIAL DEVELOPMENT (1985-2011) OF TARSUS CITY

ABSTRACT

The dynamically highest one among all habitats is human environment and habitat of the said environment is cities. Human communities with ever-increasing population transform different living environments into their habitat. Human, during the said progress, also destroys a lot of ecological environments while designing its circle in its own way by extending its habitat. Human who is a part of ecology gives self-the actual harm during such a progress. In this research, we investigated spatial development of Tarsus city and tried to examine this development ecologically. Within this scope, method of water index was used in the first stage to determine urban development in remote sensing. Normalized Difference Vegetation Index (NDVI) was established to determine the direction of urban development and the effect of this development on agricultural lands. In consequence of the investigation it was determined that Tarsus city had highly grown spatially during the term between the years of 1985-2011. As a matter of fact, covering an area of 1644 ha in 1985, Tarsus city reached to 3123 ha in 2011 showing an increase of almost 100%. It is seen that some part of agricultural areas in immediate surroundings of the city was transformed into settlement and industrial areas, nevertheless, agricultural areas increased from 5992 ha to 6848 ha with opening new areas to cultivation. Spatial development of the city occurs toward highway in northwest of the city and toward relatively high pasture areas rather than east and southeast directions where agricultural areas are located at. Due to the fact that spatial development of Tarsus city is not toward forest areas in which there is an ecologically rich living life or toward productive agricultural areas which are of importance economically, it forms a positive example of urban development both economically and ecologically. But yet, problems such as storing of domestic, medical and industrial wastes disorganizedly, and releasing of waste waters in most industrial facilities to the receiving environment without refining etc. needs to be solved urgently.

Key Words: NDVI, Water Index, Tarsus City, UA, Temporal Changes.

1. Giriş

Ekoloji ve ekonomi unsurları insanlar için büyük önem arz eden, eşit yaklaşımı gerektiren ve aynı zamanda birbirini tamamlayan iki kavramdır. Fakat insanlar yaşamını sürdürmek ve daha iyi koşullarda yaşamak için sürekli olarak ekonomiye önem vermiş ve doğal ortamı ihmal etmiştir. İnsan yaşamı için ekonomi kadar büyük önem arz eden ekosistemlerin göz ardı edilmesi, beraberinde önemli klimatolojik sorunların yaşanmasına, doğal afetlerin artmasına ve doğada geri

dönülemez tahribatların meydana gelmesine sebep olmuştur. Sonuçta doğal ortama gereken önemin verilmemesi ekonominin de zarar görmesine de neden olmaktadır.

İnsan ekolojisi olarak coğrafya, kent ekosisteminde doğal ve kültürel unsurların birbiriyle uyumunu ve koruma-kullanma dengesini gözetmektedir (Barrows, 1923: 39-52). Kentlerin yaşanabilirliği ve sürdürülebilirliğiyle ilgili çalışmaları kapsayan kentsel ekoloji ise kentsel büyümenin ekolojik yaklaşımla planlanması olarak tanımlanmaktadır. Etki alanı en geniş insan ekosistemleri olan kentler, doğal ortam şartlarına uygun bir yerleşim düzenine sahip olmalıdır. Başka bir deyişle, kentleşme ekolojik anlamda yıkıcı bir degradasyona neden olmamalıdır. Kentsel mekâna/ekosisteme ilişkin analizler üç adımda gerçekleştirilmektedir. Bunlar; 1. adım: kentin yerleştiği alanın doğal ortam unsurlarının tanımlanması ve analizi, 2. adım: kentsel mekân organizasyonunun tanımlanması, 3. adım: kentsel mekân organizasyonu ile doğal ve kültürel çevre faktörlerinin karşılıklı etkileşimi, kent doğasına yansımalarının belirlenmesi ve geleceğe yönelik çözümler önerilmesidir (Karadağ, 2009: 33-43).

Gelişen ekonominin ve artan nüfusun bir sonucu olan ve doğal peyzajı büyük oranda yeniden biçimlendiren şehirleşme hareketleri, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de 20. yüzyılın ortalarında ivme kazanmıştır (Yüceşahin vd., 2004: 24; Ünlü, 2009: 145). Şehrin nüfus ve alansal gelişimi iyi kontrol edilmediğinde ve belli bir plan ile denge gözetilmediğinde birçok ekolojik problem ortaya çıkmaktadır (Karabulut vd., 2006: 1; Yıldırım ve Kılıç, 2006: 1). Tarsus şehri ile birlikte Çukurova'da bulunan Mersin ve Adana ile ilgili yapılan çalışmalarda şehirleşmeye bağlı birçok sorun tespit edilmiştir. Bu sorunlar içerisinde, verimli tarım arazilerinin yok edilmesi, dikkat çekmektedir. Sönmez (2011)'in Adana ile ilgili yaptığı çalışmada, şehrin alansal gelişiminin hızlı olmasının tarım alanlarını daralttığı ve buna karşın tarıma uygun olmayan marjinal toprakların tarıma açıldığı tespit edilmiştir (Sönmez, 2011: 60). Karabulut vd. (2007)'nin Mersin şehri için yaptıkları çalışmada da tarım alanlarının tahrip edildiği ve bu durumun doğal peyzajın bozulmasına neden olarak, çeşitli doğal afetlerin oluşumunu da hızlandırdığı sonucuna varılmıştır (Karabulut vd., 2007: 13).

Türkiye, hızlı ve dinamik bir değişim sürecinden geçmekte ve hızlı kalkınma ile çevrenin korunması arasında dengeyi sağlamakta güçlük çekmektedir. Ekonomik olarak hızla büyüyen, sosyal ve kültürel olarak gelişme seyri içinde olan ve değişen Türkiye'de arazi kullanım şekilleri de hızlı bir değişim göstermektedir. Bu değişimlerin izlenmesi ve boyutunun kısa sürede belirlenmesi, ileride olabilecek sorunların önceden tespiti ve önlem alınması açısından önemlidir. Bu konuda, uzaktan algılama teknolojisi önemli kolaylıklar sağlamakta, birçok bilimsel ve planlama çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada da Tarsus şehrinin alansal gelişimi ve gelişiminin yönünü belirlemek amacıyla 1985-2011 yıllarına ait farklı uydu görüntüleri (IKONOS ve Landsat) kullanılmıştır. Böylece şehrin alansal gelişimi ile yakın çevresinin arazi kullanımında meydana gelen değişimler ve gelişim yönü tespit edilerek, Tarsus'ta şehirleşme ile doğal ortam unsurları ve tarım arazileri arasındaki ilişki irdelenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırma Alanı

Yaklaşık 214 km²'lik bir alan kaplayan inceleme sahası, Akdeniz Bölgesi'nin Adana Bölümü'nde, Mersin iline bağlı, Tarsus şehri ve yakın çevresini kapsamaktadır. Çukurova'nın kuzeybatısında bulunan Tarsus şehri, Berdan (Tarsus) Çayı batısı ve doğusunda yaklaşık 31 km²'lik bir alana yayılmıştır (Şekil 1). Batısında Mersin, doğusunda Adana şehri bulunan Tarsus'un, Akdeniz ve dağlık alanlara sınırı olmamasına karşın, güneyinde Akdeniz, kuzeyinde Torosların bir bölümünü oluşturan Bolkar Dağları yer alır.

Aşağıda Tarsus şehri ve yakın çevresinin doğal ortam unsurları tanımlanacak, bu unsurların şehrin alansal gelişimi ve mekân organizasyonlarıyla ilişkileri belirtilecektir.

1.1.1. Araştırma Alanının Ekolojik Özellikleri

Araştırma alanının temelini oluşturan Paleozoik kristalize kireçtaşları Tarsus kuzeybatısında dar bir alanda yayılış gösterirken, Alt ve Orta Miosen'e ait kırıntılı (konglomera, kumtaşı) ve karbonatlı birimlere (marn, kireçtaşı) Tarsus'un batısında ve kuzeyindeki dağlık-platoluk alanlarda, geniş yüzeyler halinde rastlanmaktadır. Pliosen çökeller (çakıltaşı, marn, jips, anhidrit), söz konusu dağlık-platoluk sahayı güneybatıdan-kuzeydoğuya doğru bir kuşak halinde çevrelemektedir. Tarsus şehrinin kuzeybatıya uzanan kesimi bu jeolojik birim üzerinde yer almaktadır. Tarsus şehrinin önemli bir kısmının da üzerinde yer aldığı Plio-Kuaterner sedimentler (çakıl, kum, kaliş), sahanın batısında ve kuzeyinde uzanmaktadır. Tarsus Çayı'nın eseri olan alüvonlar ise sahanın güneyinde ve doğusunda yayılış göstermektedir. Şehrin önemli bir kısmı da alüvyonlar üzerinde yer almaktadır (Göney, 1976: 16; Hocaoğlu, 2004: 13-17; Öner, Hocaoğlu ve Uncu, 2005: 82).

Kuzeyde Bolkar Dağları'nın güney etekleri ile güneyde Akdeniz arasında yer alan inceleme alanını jeomorfolojik açıdan havza tabanı (Tarsus=Berdan Ovası), etek düzlükleri-birikinti konileri ve yüksek rölyef (dağlık-tepelik alan) şeklinde üç ana birime ayırmak mümkündür. Bolkar Dağları'nın güney eteklerinin uzantısı durumundaki tepelik alanlar, kabaca kuzeydoğu-güneybatı yönünde uzanmaktadır. Ortalama yükseltisi 500 m'yi aşmayan tepelik alanlar, araştırma sahasının yüksek rölyefini oluşturmaktadır. Sahanın en yüksek noktası, Eshab-ı Kehf (Ziyaret Dağı: 497 m) Tepesi'dir. Tepeler, Tarsus Çayı batısında sırtlar üzerinde yer alırken, doğusunda birbirinden bağımsız olarak uzanırlar. Bu tepelerin güneyinde uzanan Orta Miyosen-Pliyosen formasyonlar üzerindeki monoklinal şekiller yüksek rölyefin bir diğer unsurudur. Yüksek rölyef ile Tarsus (Berdan) Ovası arasında uzanan etek düzlükleri ve birikinti konileri geçiş kuşağı niteliğindedir. Bu sahadaki etek dolguları kırmızı renkli kaliş oluşumları içermektedir (Hocaoğlu, 2004: 123). Toroslardan, Akdeniz'e doğru basamaklar halinde inen, interglasyal döneme ait, değişik yükseltilerde, kuzeyden güneye, 3 flüvyal taraça mevcuttur. Bu taraçalardan Toros dağları 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, Tarsus Çayı'nın oluşturduğu Berdan Ovası uzanmaktadır. Eğim ve yarılma derecesi, taraçalarda ve ovada güneye doğru azalmaktadır (Erinç, 1953: 155; Ardos, 1995: 31). Tarsus Ovası, Çukurova'nın batı kesirninde, Bolkar Dağları'ndan beslenen Tarsus Çayı ve nispeten Seyhan Nehri'nin getirdiği alüvyonlarla oluşmuştur. Tarsus şehri, Tarsus Çayı'nın Holosen'den önce oluşturduğu eski büyük alüvyon konisinin yüksek geri kesiminde kurulmuş ve gelişmiştir (Öner, Hocaoğlu ve Uncu, 2005: 82). Başka bir deyişle, şehir, büyük ölçüde etek düzlükleri-birikinti konileri üzerinde yer almakta ve güneyde alüvyal tabana fazla sarkmamasına karşın, kuzeyde ve özellikle kuzeybatıda nispeten dağlık-tepelik alanlara (eğim % 2-5) kadar yayılmaktadır. Şehir, sözü edilen sahada 10-90 m. yükseltiler arasında uzanmakta ve şehrin güneybatısında Karabucak Bataklığı yer almaktadır.

Tarsus şehri ve yakın çevresinde Akdeniz iklim şartları hüküm sürmektedir. Nitekim araştırma alanının yıllık sıcaklık ortalaması 18 ºC iken, ortalama sıcaklığın en düşük olduğu ay Ocak (9 ºC), en yüksek olduğu ay Temmuz'dur (27 ºC). Çalışma sahasında maksimum sıcaklıklar 43 ºC'ye (26 Ağustos 1942) kadar çıkarken, minimum sıcaklıklar -9,6 ºC'ye (5 Mart 1953) kadar inmektedir. Yıllık sıcaklık farklarının (18 ºC) nispeten az olduğu inceleme sahasında, vejetasyon süresi genel olarak 260 günün üzerindedir. Bu durum Türkiye'nin en verimli ve geniş ovalarından birisi olan Tarsus Ovası'nda, yıl boyunca tarım yapılmasını sağlamaktadır. Söz konusu potansiyel, Tarsus şehrinin gelişiminde önemli rol oynamıştır. Arazi kullanımı ve şehirleşme açısından bir diğer önemli iklim unsuru yağıştır. Araştırma alanında yıllık ortalama yağış miktarı 579 mm olup yılın 71 günü yağışlı geçmektedir. Tarsus'un gerisinde birdenbire yükselen ve Tarsus Çayı'nı besleyen Bolkar Dağları yamaçlarında yağışın daha fazla olması, şehir planlaması açısından

dikkate alınması gereken bir durumdur. Yağışın yarısının kış mevsiminde düştüğü (289 mm) inceleme sahasında, evapotranspirasyonun yağışlardan fazla olduğu devre, başka bir deyişle sulama ihtiyacının arttığı dönem, genel olarak Mayıs-Ekim ayları arasıdır. Yıllık yağış miktarının maksimum 1262 mm ile minimum 320 mm arasında ölçüldüğü araştırma alanında, günlük ekstrem yağışlar 185 mm'ye (Kasım) kadar çıkabilmektedir. Başka bir deyişle yıllık yağışın yaklaşık 1/3'ü bir günde gerçekleşmiştir. Yağışların sağanak karakterde olması, inceleme alanında, şehir planlaması açısından dikkate alınması gereken bir durumdur. Yıl boyunca, yaz dönemi hariç kuzeyli rüzgârların etkisinde kalan Tarsus'ta hâkim rüzgâr yönü kış mevsiminde kuzey ve kuzeybatı, yaz mevsiminde güneydir. 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 % 70 olduğu Tarsus çevresinde, 36 gün kapalı geçmekte ve günlük güneşlenme süresi, ortalama 9 saat olarak gerçekleşmektedir (Hocaoğlu, 2004: 61-98; www.mgm.gov.tr).

Araştırma alanının en önemli akarsuyu olan Tarsus Çayı, Bolkar Dağları'ndan Mersin Körfezi'ne kadar 142 km uzunluğunda olup, 2900 km^2'lik su toplama havzasına sahiptir. Ovada yatak eğimi ‰ 1 olan Tarsus Çayı, orta ve yukarı çığırında ‰ 20'den fazla yatak eğimine sahiptir. Bu durum tarihsel dönemlerde taşkınların oluşmasına ve akarsuyun sık sık yatak değiştirmesine neden olmuştur. Yıllık ortalama akımı 37 m^3/sn olan (1300 hm^3/yıl) Tarsus Çayı, en fazla suyu Mayıs (84,7 m^3/sn) ayında, en az suyu da Ekim (12,8 m^3/sn) ayında akıtmaktadır. Yaz ve sonbahar aylarında akımda görülen azalmaya karşın, Kasım ortalarından itibaren yağışların artması ve ilkbaharda karların erimesiyle akım değerleri yükselmektedir. Tarsus Çayı'nda maksimum akım 574 m^3/sn (1983-1984 Aralık), minimum akım 0,7 m^3/sn (1980-1981 Ekim, Kasım) olarak gerçekleşmiştir. Tarsus Çayı yıllık ortalama 504,5 ton/gün sediman taşımaktadır. 1984 yılında işletmeye açılan Tarsus Çayı üzerindeki Berdan Barajı, Mersin ili ve Tarsus ilçesinin içme suyu ihtiyacını karşılaması yanında, yaklaşık 25 000 hektarlık bir tarım alanının (*Berdan I. ve II. Merhale Projesi Mersin-Tarsus Ovaları Sulaması kapsamında*) sulanmasını sağlamakta, Tarsus şehri ve Tarsus Ovası'nı olası taşkınlardan korumaktadır. Sözü edilen barajdan elektrikte (48 GWh/yıl) elde edilmektedir. Tarsus şehri, 1905-1906 yılları arasında inşa edilen ülkemizin ilk hidroelektrik santraline de ev sahipliği yapmıştır. Araştırma alanında yeraltısuyu, kalınlığı yaklaşık 100-150 m civarında olan Tarsus Ovası'ndaki alüvyonların kumlu-çakıllı seviyelerinde depolanmaktadır. Ovada içme, sanayi ve sulama suyu amaçlı 1099 kuyu açılmış olup yılda ortalama 76 000 000 m^3 su çekilmektedir (Göney, 1976: 60-65; Hocaoğlu, 2004: 125; Mersin Valiliği, 2012: 29-106).

Tarsus Ovası'nda Tarsus Çayı ve Seyhan Nehri tarafından taşınan sedimentlerden oluşan alüvyal topraklara geniş bir alanda rastlanmaktadır. Alüvyal topraklar, kireçli olup bünyeleri orta ve ağırdır. Eğimin düşük olduğu ovanın güneyinde drenaj problemi yaşanmaktadır. Bu nedenle, söz konusu alanlarda 1950'li yıllarda drenaj kanalları açılmıştır. Şehrin güneybatısında yer alan Karabucak Bataklığı'nda nemli koşullarda gelişen ve organik maddece zengin hidromorfik alüvyal topraklar yayılış gösterir. Tarsus şehrinin kuzeydoğusunda (Koson Deresi civarı) ve güneybatısında (Huzurkent çevresi) dağlık-tepelik alanlardan kaynağını alan derelerin getirmiş olduğu iri unsurlu kum ve çakıllardan oluşan birikinti konileri üzerinde kolüvyal topraklar oluşmuştur. Bu toprakların yüzeyi eğimli ve drenajı iyidir. Tarsus'un kuzey ve kuzeybatısında yer alan kalişler üzerinde rendzinalara rastlanır. Koyu gri, açık sarımsı gri renkte olan rendzinalar, kireçce zengin olup, yaz döneminde ayrışma hızlı olduğu için organik madde açısından nispeten fakirdir. İnceleme alanının kuzeybatısında Eshab-Kehf tepesi çevresinde, Paleozoik kristalize kireçtaşları, Neojen kireçtaşları ve marnlar üzerinde (*Huzurkent batısında, Tarsus'un kuzeyinde Bolatlı ve Akgedik köyleri çevresinde ve Yenice'nin kuzeybatısında*) Kırmızı Renkli Akdeniz (Terra-Rossa) toprakları

gelişmiştir (Göney, 1976: 51-55; KHGM, 1991: 35; Hocaoğlu, 2004: 113-116; Atalay, 2011: 373, 406, 442-443).

Tarsus ve yakın çevresi ekolojik açıdan, Akdeniz Bölgesi içinde Akdeniz ikliminin hüküm sürdüğü Akdeniz Alt Bölümü'nde yer almaktadır (Atalay, 2002: 108). Kserofit karakterli bitkilerin hâkim olduğu araştırma alanında, Tarsus şehrinin kuzeyindeki yüksek alan ile Tarsus Ovası'nda doğal vejetasyonun dağılımını jeomorfolojik özellikler ve antropojen etkiler belirlemiştir. Doğal bitki örtüsünün büyük ölçüde tahrip edildiği araştırma alanında, ormanlık alanlar ve makiler sahanın kuzeyinde parçalar halinde yayılış göstermektedir. Alüvyal ova tabanı ise yoğun tarımsal faaliyetler ve Karabucak Bataklığı'nın kurutulması için dikilen okaliptüsler (*Eucalyptus rostrata*) vb. nedeniyle doğal vejetasyonunu kaybetmiştir. Araştırma alanının kuzey ve kuzeybatısındaki dağlık-tepelik sahada kızılçam (*Pinus brutia*) ve meşe (*Quercus*) topluluklarına bakiyeler halinde rastlanmaktadır. Söz konusu ormanların çalı katında lavanta çiçeği (*Lavandula vera*), kekik (*Thymus vulgaris*), süpürge çalısı (*Calluna bulgaris*), katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*), ağaç fundası (*Erica arborea*) gibi maki elemanları yer almaktadır. Makilerin tahrip edilmesi ve yangınlar nedeniyle tarım alanları çevresinde, adaçayı yapraklı laden (*Cistus salviifolius*), abdestbozan (*Sarcopoterium spinosum*) ve karabaş otu (*Lavandula stoechas*) gibi garig türleri ortama hâkim olmuştur. Bu türler dışında inceleme sahasında servi (*Cupresus pervieus*), kavak (*Populus*) ve çınar (*Platanus*) lara da rastlamak mümkündür (Göney, 1976: 59-60: Hocaoğlu, 2004: 116-119, Sandal, 2009: 27-28).

Aşağıda Tarsus şehri ve yakın çevresinin beşerî-ekonomik coğrafî özellikleri tanımlanacak, bu unsurların şehrin alansal gelişimi ve doğal ortam unsurlarıyla ilişkileri belirtilecektir.

1.1.2. Araştırma Alanının Beşerî-Ekonomik Coğrafî Özellikleri

Çukurova ve İç Anadolu arasındaki geçişin sağlandığı Gülek Boğazı'nın Akdeniz'e açıldığı alanın batı kesiminde yer alan Tarsus, geçmişten günümüze stratejik ve ekonomik açılardan önemli bir yerleşim alanı olmuştur. Antikçağlarda Kilikya'nın başkentliğini yapmış olan Tarsus, yerleşme tarihinin oldukça eski olduğu ve Neolitik Dönem'e kadar gittiği bir yerleşim birimidir. Neolitik Dönem'e tarihlenen Gözlükule Höyüğü'nde Kalkolitik Dönem'e ait tabakaların bulunması yerleşmenin eskiliğini ve aynı zamanda devamlılığını ifade etmektedir. Nitekim Tarsus, Erken Tunç Çağı'nın en önemli kültür merkezlerinden biri olmuştur (Akurgal, 2008: 10). 19. yüzyıl sonlarında, gerekli önlemlerin alınmaması sonucunda, Tarsus Çayı'nın getirdiği alüvyonlarla, deltadaki Aynaz Gölü bataklığa dönüşmüş ve Tarsus şehrinin denizle bağlantısı kesilmiştir. Tarsus limanının işlevini yitirmesi, kentin gelişimini olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörlerden biri olmuştur (Dinç, 2009: 185). Tarsus, idarî açıdan bir kaza olarak, 1867'de Halep Vilayeti'nin Adana Sancağı'na, 1877'de Adana Vilayeti'nin Adana Sancağı'na ve 1888'de ise Adana Vilayeti'nin Mersin Sancağı'na bağlanmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra (1924) Mersin iline bağlanan Tarsus, ülkemizin sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan önemli yerleşim birimleri arasında yer almaktadır. Köy idari alanları (132 köy) ile kentsel idari alanların (1 şehir, 5 kasaba), bir kentsel yerleşmenin (Tarsus şehrinin) merkezliğinde bir araya gelmesiyle oluşan Tarsus ilçesinin (Özçağlar, 2005: 17-18) toplam nüfusu 316 525 kişidir (www.tuik.gov.tr). Nüfusun 1/3'ünün 15-64 yaş grubunda yer aldığı Tarsus şehrinde çalışan nüfusun % 58'i tarım, % 29'u hizmet ve % 12'si sanayi sektörlerinde istihdam edilmektedir. Araştırmanın odak noktasındaki Tarsus şehri, 2011 yılı itibariyle 241 876 kişilik nüfusa sahip olup, şehir nüfusu, 1985-2011 yılları arasında % 65 oranında (95 374 kişi) artmıştır. Buna karşın, Tarsus ilçesinin kırsal kesimindeki nüfusu aynı dönemde % 36 (42 022 kişi) oranında azalmıştır. Bu durum, köylerden Tarsus şehrine yönelen göçlerle ilgilidir. Söz konusu göçler yanında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden yapılan göçler de şehrin büyümesini hızlandırmıştır. Nitekim, 1985-2011 yılları arasında şehir alansal olarak kuzey, kuzeybatı, batı ve güneybatı yönlerinde % 90 oranında (1479 ha) büyümüş, şehre adeta yeni bir

şehir eklenmiştir. Tarsus şehrinin hızlı büyümesine bağlı olarak yakınında bulunan bazı köyler (Bağlarbaşı ve Nacarlı köyleri gibi) Tarsus'un bir mahallesi olmuştur. Mersin ve Adana arasındaki E-24 ve Ankara'dan Torosları geçerek Çukurova'ya uzanan E-5 karayollarının kesiştiği bir konumda yer alan Tarsus'un gelişmesi, demiryolu ve E–5 karayolu boyunca batıya doğru gerçekleşen sanayi yapılaşmasıyla ilgilidir. 1970'lerde, sanayideki gelişmelere bağlı olarak, E-5 karayolunun çevresinde kentle bağlantısı zayıf olan alanlarda büyümeye başlamıştır. Şehir, günümüzde, toplu konut alanlarının kuzeye doğru genişlemesiyle büyümeye devam etmektedir (Şekil 4, 5 ve 6). Tarsus, E-24 karayolu boyunca Mersin merkez ilçe ile bütünleşme eğilimindedir.

Günümüzde 45 mahalleden oluşan Tarsus şehrinde, en fazla nüfusa sahip mahalleler sırasıyla Yeni (14 469 kişi), Anıt (14 216 kişi) ve Şehit İshak (12 286 kişi)'tır. Şehirdeki 33 303 binanın % 85'i (28 464 adet) konut amaçlı kullanılırken, % 5'i (1661 adet) sanayi-ticaret ve % 10'u ise eğitim-sağlık-spor-kültür-resmi kurum vb. amaçlı kullanılmaktadır. Tarsus'ta 2013 yılı imar planına göre şehir içi alan kullanımları açısından ilk sırayı konut alanları (1505 ha, % 36) almaktadır. Konut alanlarını yollar ve meydanlar (1205 ha, % 29), park alanları (421 ha, % 10), eğitim tesisi alanları (157 ha, % 4), sanayi alanları (112 ha, % 3), konut dışı kentsel çalışma alanları (akaryakıt istasyonları, resmi ve sosyal tesisler, depolar, otoparklar vb.) (109 ha, % 3), tarım alanları (104 ha, % 3) ve diğer alanlar (539 ha,% 12) takip etmektedir. Konut alanları, Tarsus Ovası'nın kuzeyinde yoğunlaşırken, sanayi tesisleri, E-24 karayolu boyunca şehrin güneydoğu ve güneybatısında sıralanmaktadır. Eğitim tesisleri şehir içerisinde münferit olarak yayılış göstermekle birlikte, yüksekokul ve fakülteler şehrin kuzeybatısında yer almaktadır (Tarsus Belediyesi, 2013: 5-6; Mersin Valiliği, 2012: 58-64).

Kabiliyet sınıfları açısından araştırma alanının % 6'sını I. sınıf, % 5'ini II. sınıf, % 15'ini III. sınıf, % 5'ini IV. sınıf, % 12'sini VI. sınıf, % 45'ini VII. sınıf ve % 12'sini VIII. sınıf araziler oluşturmaktadır. Ova ve vadi tabanlarında I. ve II. sınıf araziler; eğimin nispeten arttığı alanlarda III. sınıf; ova kenarlarında Tarsus Çayı ve kollarının oluşturduğu birikinti koni-yelpazeleri üzerinde IV. sınıf; ovayı çevreleyen kuşakta dağlık-tepelik alanların üzerinde VI. ve özellikle VII. sınıf araziler bulunmaktadır. VIII. sınıf araziler, taşlık-kumluk-bataklık-su yüzeyleri üzerinde yer almaktadır (KHGM, 1991: 43-48).

Kırsal nüfus oranı az olmasına karşın, Tarsus ve çevresinde tarım-hayvancılık önemli bir ekonomik faaliyettir. TÜİK verilerine (2011) göre toplam 104 498 hektarlık tarım alanının % 74'ü tarla ürünleri (77 328 ha), % 11'i sebze ürünleri (11 495 ha), % 7'si üzüm (7315 ha), % 5'i narenciye (5225 ha), % 2'si zeytin (2090 ha) ve % 1'i meyve (1045 ha) üretimine ayrılmıştır. İnceleme sahasında en çok üretilen tarımsal ürünler sırasıyla; buğday, mısır (dane), arpa, üzüm (Tarsus beyazı, Yalova incisi vb.), narenciye (portakal, limon, mandalina), pamuk, susam, zeytin, ayçiçeği, fiğ (yeşil), mısır (silaj) ve soyadır. Tarsus çevresinde hayvancılık ta önemli bir uğraştır. Hayvan varlığının yaklaşık yarısını koyunlar (53 450 baş) oluştururken, sığır (31 650 baş) ve kıl keçisi (22 400 baş) koyunları takip etmektedir. Tarsus'ta et tavuğu (broiler) yetiştiriciliği de (Köy-Tür, Garip Tavukçuluk, Mizan tavuk çiftlikleri vb.) önemlidir (www.tuik.gov.tr; Tarsus İlçe Tarım Müdürlüğü, 2013).

Ülkemizin sanayileşme sürecinde ön plana çıkan yerleşim birimlerinden birisi de Tarsus'tur. Şehirde 1863'te bir çırçır fabrikası açılmış ve bu fabrika 1877'de Türkiye'nin ilk iplik fabrikası olan 'Mavromati ve Şurekası İplik Fabrikası'na dönüştürülmüştür. Sonraki süreçte birçok iplik, dokuma fabrikaları ile çırçır, prese atölyeleri açılmıştır. İnceleme sahasında sanayi faaliyetleri, Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda da gelişimini sürdürmüştür. 1950'li yıllarla birlikte Tarsus çevresini Anadolu'ya bağlayan modern ve genişletilmiş yolların açılması ile şehir ticareti canlanmıştır. 1970'lerden itibaren imalat sanayi çeşitlenmiş ve diğer sanayi kollarında büyük tesisler kurulmuştur. Böyle olmakla birlikte araştırma alanında dokuma ve giyim sanayi

eski önemini yitirmemiştir. Günümüzde Tarsus Küçük Sanayi Sitesi 273 işyeriyle şehrin zanaatkârlarına (yaklaşık 2000 kişi) ev sahipliği yapmaktadır. 1995 yılında Tarsus'a 12 km uzaklıkta Huzurkent Kasabası kuzeyinde 380 ha'lık bir alanda hizmete giren Mersin Tarsus Organize Sanayi Bölgesi, Tarsus şehri ekonomisinde önemli bir yere sahiptir. Sözü edilen organize sanayi bölgesinde ve Tarsus şehrinde yer alan sanayi tesislerinin sektörel dağılımı ise şöyledir; gıda-içki-tütün (57 tesis), kimya-petrol (23 tesis), dokuma-giyim-deri (16 tesis), metal eşya, makine ve teçhizat (15 tesis), metal ana sanayi (15 tesis), taşa ve toprağa dayalı (14 tesis), orman ürünleri (9 tesis) ve kâğıt (5 tesis). Bu fabrikalardan Çukurova Sanayi, Berdan Tekstil, İzocam, Trakya Cam, Çukurova Makine İmalat Sanayi, yöre ekonomisine önemli katkılar sağlamaktadır (Bozlak, 2008: 85-90; Dinç, 2009: 272-283; Mersin Valiliği, 2012: 385-394; Sandal, 2009: 132-137).

Tarsus, Mersin ve Adana arasındaki E-24 ve Ankara'dan Torosları geçerek Çukurova'ya uzanan E-5 (TEM) karayollarının kesiştiği bir konumda bulunmaktadır. Pozantı-Tarsus-Adana karayolu (E-5), Ortadoğu ülkeleri ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ni Batı Anadolu'ya ve Avrupa'ya bağlamaktadır. Söz konusu yol, Türkiye'nin en yoğun ulaşım güzergâhları arasında yer almaktadır. 19. yüzyıl sonlarında Mersin Limanı'nı iç kesimlere bağlamak için inşa edilen Tarsus-Mersin-Yenice demiryolu hattı, şehrin ekonomik yaşamında 1950'li yıllara kadar ayrı bir öneme sahip olmuştur. O yıllardan günümüze araştırma alanında karayolu taşımacılığı ön planda olsa da, 1964 yılında açılan Mersin Limanı'nın yöre ekonomisine katkısı önemlidir. Liman yanında Adana Havaalanı ve Mersin Serbest Bölgesi'nin varlığı, yöre ticaretinin canlı olmasını sağlayan etkenlerdendir. Yenice'de yapılacak Çukurova Bölgesel Havalimanı, Tarsus şehrinin ekonomik-kültürel fonksiyonunu çeşitlendirecektir. Tarsus ve çevresinde üretilen tekstil ürünleri, yaş sebze ve meyve, cam, yemeklik yağ, kuruyemiş, çeşitli kimyasal maddeler, makine yedek parçaları, araç filtreleri, orman ürünleri vb. birçok ülkeye ihraç edilmektedir. Yurtdışından ise makineler ve yedek parçaları vb. ithal edilmektedir. Tarsus, iç ticaret açısından da önemli bir merkezdir. Başta turunçgiller olmak üzere pamuk, buğday, sera sebzeleri, bağ ve kışlık sebze ve meyveler, Tarsus toptancı halinde Türkiye'nin değişik bölgelerinden gelen tüccarlara satılmaktadır. Tarsus Ticaret Borsası ise hem şehir hem de yöre ekonomisinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Bozlak, 2008: 92-94; Dinç, 2009: 293-298; Mersin Valiliği, 2012: 394-400).

Tarsus, Hıristiyanlar ve Müslümanlar için çok sayıda dinsel amaçlı ziyaret yerlerine (*Hıristiyanlar için önemli bir hac yeri olan St. Paulus'un doğduğu ev, Eshab-ı Kehf mağarası, Danyal peygamberin mezarı, Bilal Habeşi'nin mescidi vb.*) ve çok sayıda antik yapı ve yerleşmeye (*Gözlükule Höyüğü, Kleopatra Kapısı, Tarsus Kalesi gibi*) ev sahipliği yapmaktadır. Turizm yoğun bir şekilde yapılmamakla birlikte, Tarsus şehri için ilerleyen yıllarda önemli bir ekonomik potansiyel arz etmektedir. Araştırma alanında koruma statüsüne sahip alanlar da mevcuttur. Bunlar: Hopur-Topaşır Yaban Hayatı Geliştirme Sahası, Kadıncık Vadisi Yaban Hayatı Geliştirme Sahası; Tarsus İlçe Merkezi Arkeolojik Sit Alanı, Tarsus Şelalesi Doğal Sit Alanı; Tarsus Şelale Bölgesi Doğal Sit Alanı, Deniz Kaplumbağaları Üreme Alanları, Berdan Barajı Mesire Yeri Doğal Sit Alanı, Tarsus şehri kuzeyindeki Kentsel Sit Alanı ve Kaburgagediği-Morcakaya Mesire Yeri'dir (Dinç, 2009: 298-311; Mersin Valiliği, 2012: 237-279).

Değinilmesi gereken bir diğer husus, Mersin Üniversitesi'ne bağlı Teknik Eğitim Fakültesi, Tarsus Teknoloji Fakültesi, Tarsus Meslek Yüksek Okulu, Tarsus Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu'nun Tarsus'ta ki varlığıdır. Bu eğitim kurumlarında yaklaşık 2000 öğrenci eğitim görmekte ve 42 öğretim elemanı görev yapmaktadır (www.mersin.edu.tr). Tarsus'a 16 km uzaklıkta yer alan Mersin Çağ Üniversitesi kampüs alanı da şehrin cazibesini artıran etkenlerdendir.

1.1.2.1. Tarsus'ta Kentsel Planlama Çalışmaları

Tarsus'ta kentsel planlama çalışmaları, 1940'lı yıllarla birlikte başlamıştır. İlk plan 1940 yılında yapılmış, ancak planlar çarpık kentleşmeyi engelleyememiştir. Şehrin plansız gelişimini önlemek amacıyla 1967-73 revizyon planları yapılmıştır. Bu planlarda sanayi ve küçük zanaatlar için şehrin doğusunda Adana çıkışında gelişme alanları oluşturulmuş ve yeni konut alanları öngörülmüş, ancak söz konusu düzenlemeler yeterli olmamıştır. Durum böyleyken, 1986'da hazırlanan imar planı çerçevesinde, Kırklarsırtı ve Kalburcu toplu konut alanları oluşturulmuş ve böylece plansız gelişme engellenmiş, şehrin gelişimi kuzeybatıya yönlendirilmiştir. Bunun sonucunda konut gelişmesinin ana yönü, sözü edilen toplu konut alanlarının bulunduğu kuzeye doğru gerçekleşmiş, ticari merkez de aynı yönde Atatürk Caddesi boyunca gelişmiştir. 1960'larda gerçekleşen ulaşım ağındaki gelişmeler ve buna paralel olarak sanayinin gelişimi, geleneksel konut merkezindeki konut karakterinin ticaret ve idari işlevlere dönüşmesine yol açmıştır (Tarsus Belediyesi, 2013: 5-6; Mersin Valiliği, 2012: 431-433).



Şekil 1. Tarsus şehrinin lokasyon haritası.

2. Materyal ve Metot

Tarsus şehri ve yakın çevresini kapsayan bu çalışmada, uzaktan algılama yöntemi ile çalışma sahasının bitki ve su indeksleri oluşturularak, şehrin gelişimi ile yakın çevresindeki tarım alanları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. İlk olarak şehrin alansal gelişimini tespit etmek amacıyla geliştirilen yöntemlerden birisi olan "su indeksi" kullanılmıştır. Şehir alanının tespiti için uydu görüntüleri üzerinde öncelikle bina, yol gibi insan yapımı özelliklerin çıkarılması esas alınmıştır (Karabulut vd., 2006: 3). Landsat uydu görüntülerinde "su indeksi"ni oluşturmak için:

Su indeksi = (Band 1 + Band 2 + Band 3) / (Band 4 + Band 5 + Band 7)

formülü kullanılmıştır.

Uygulanan "su indeksi" formülü ile uydu görüntüleri üzerinde, şehir alanı, su ve diğer sahalar olmak üzere üç sınıflama yapılmıştır. 1985 ve 2011 yıllarına ait görüntülerin üzerinden şehir alanı çizilerek vektör veri elde edilmiştir. Elde edilen vektör formatındaki şehir alanına ait katmanları üst üste çakıştırmak suretiyle şehir alanında meydana gelen değişim hesaplanmıştır. Uydu görüntüsü üzerinden sayısallaştırılan şehir alanı ile oluşturulan "su indeksi" sonucu her iki yöntemde de şehir alanları benzer rakamlar vermiştir. Bu durum "su indeksi"nin güvenirliğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Şehirsel gelişimin hangi yöne doğru olduğunu ve tarım alanlarına etkisini tespit etmek için Normalize Fark Bitki İndeksi (NDVI) oluşturulmuştur. NDVI görüntüleri hesaplamak için Landsat uydusundaki 3. Band olan kırmızı ve 4. Band olan yakın infrared band kullanılmıştır. Normalize Fark Bitki İndeksini oluşturmak için:

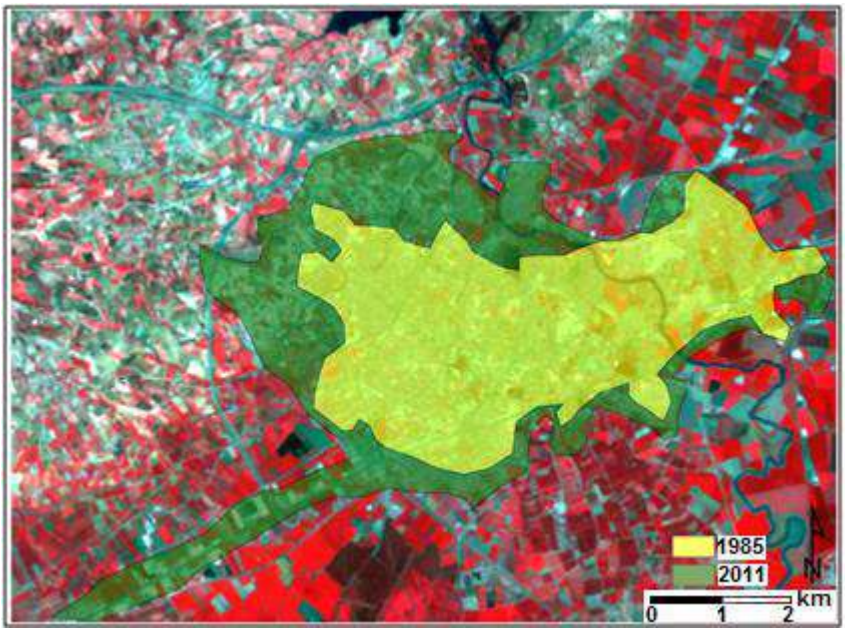
NDVI= (Yakın İnfrared band - Kırmızı Band) / (Yakın İnfrared band + Kırmızı Band)

formülü kullanılmıştır Bu formül –1 ila 1 arasında değişen NDVI değerlerini üretir. Negatif değerler su, kar, bulut ve bitkiden yoksun nemli alanları belirtirken, pozitif değerler de bitki örtüsünün varlığını ifade eder (Myneni, 1996: 699; Çelik ve Karabulut, 2013: 38; Gülersoy, 2013: 1922).

3. Bulgular ve Tartışma

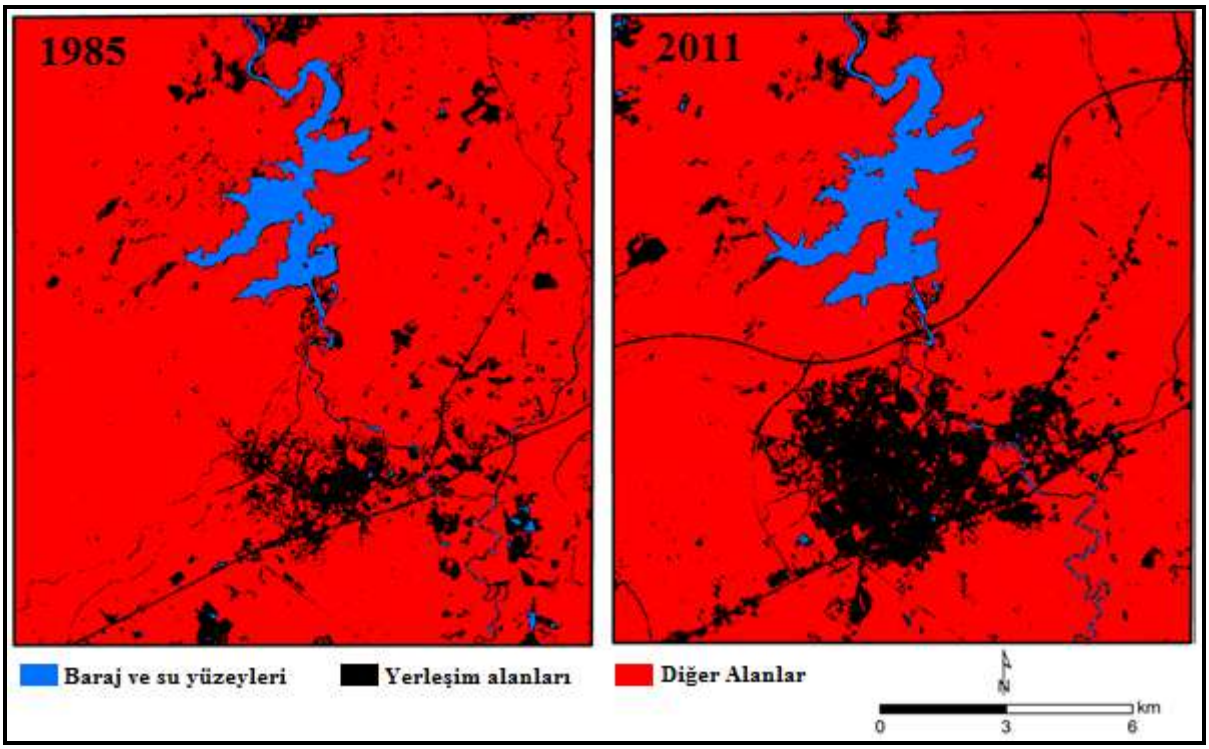
Tarsus şehri ve yakın çevresinin doğal ortam unsurları, kentsel mekân organizasyonu ile şehrin alansal gelişimi arasındaki ilişkilerin ekolojik bakış açısıyla sorgulandığı bu araştırmada, aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tarsus ve yakın çevresi jeomorfolojik açıdan havza tabanı (Tarsus=Berdan Ovası), etek düzlükleri-birikinti konileri ve yüksek rölyef (dağlık-tepelik alan) şeklinde üç ana jeomorfolojik üniteden meydana gelmektedir. Tarsus şehri alansal olarak, büyük oranda jeomorfolojik özelliklere bağlı gelişmektedir. Şehrin alansal gelişimi kuzey ve kuzeybatısındaki yüksek alanlara doğru olurken, şehrin doğusundaki Berdan Ovası, bu gelişiminden fazla etkilenmemiştir. Şehrin alansal gelişiminin ovadan ziyade kuzeye doğru kaymasında, 2000'li yılların başında, Tarsus şehrinin kuzeyinde inşa edilen Mersin-Adana-Ankara otoyolu oldukça etkili olmuştur. Tarsus şehri, 1985'ten 2011 yılına kadar, alansal olarak hızlı bir büyüme süreci yaşamıştır. Nitekim 1985 yılında 1644 hektar olan Tarsus şehri alanı, 2011 yılına gelindiğinde neredeyse % 100'lük bir artışla 3123 hektara ulaşmıştır (Şekil 2, 3 ve 6).

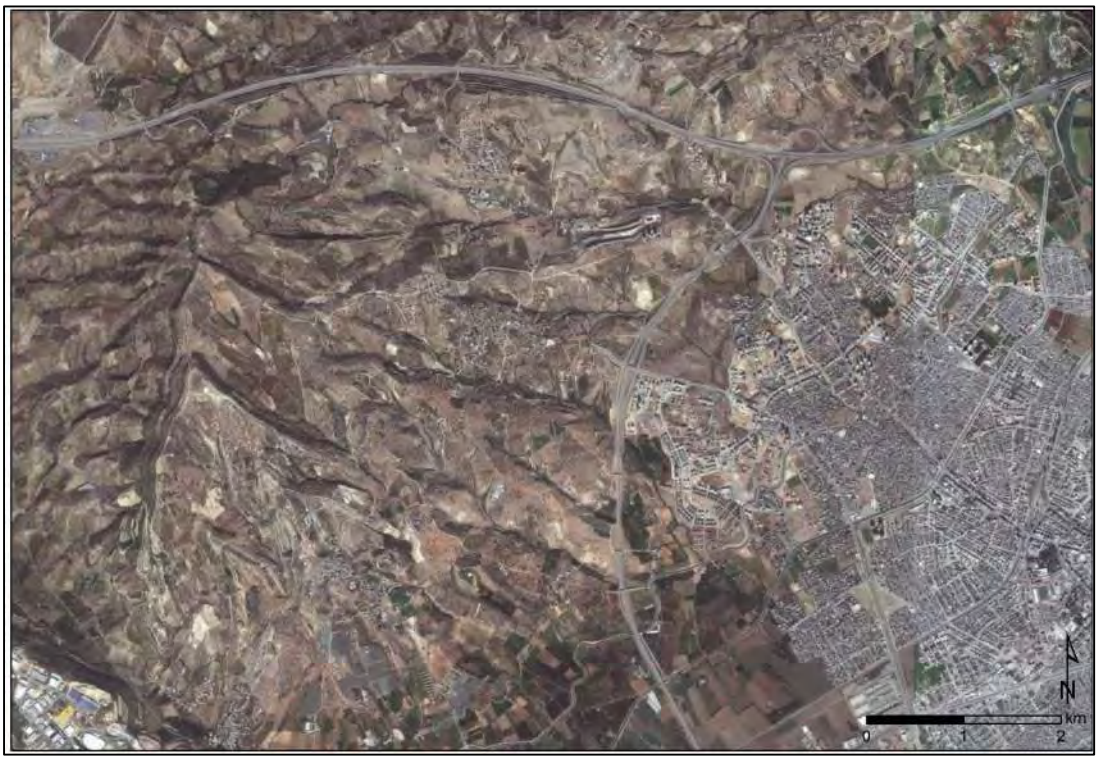


Şekil 2. 1985 ve 2011 yılları arasında Tarsus şehrinin alansal gelişimi (Landsat TM).

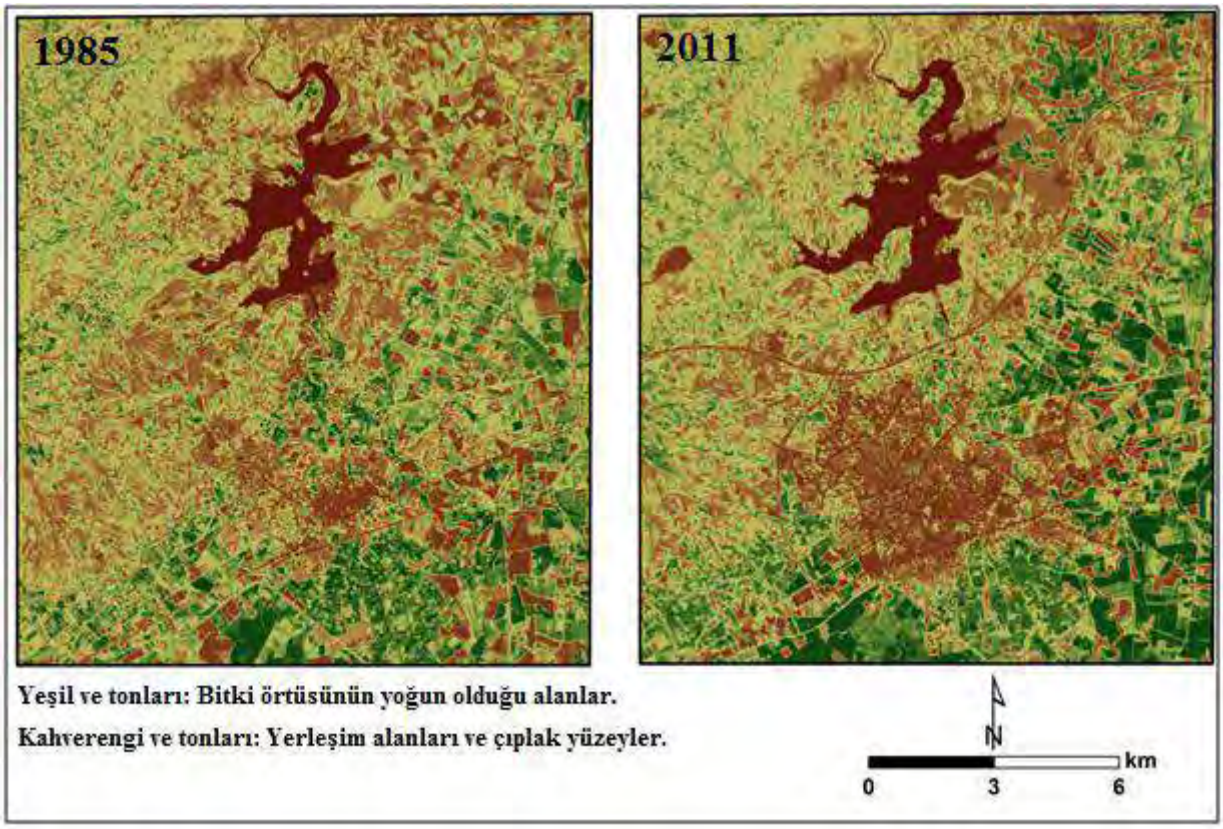
Şekil 2'deki Landsat TM görüntüsünde belirtildiği üzere şehrin kuzey ve kuzeybatısındaki alanların genelde mera ve çıplak yüzeylerden meydana geldiği, fakat diğer yönlerden tarım sahalarıyla çevrelendiği gözlenmektedir. Büyüklüğü değişmekle beraber şekil 2'de de görüldüğü gibi düzgün çizilmiş geometrik şekiller halinde olan kırmızı alanlar, sulu tarım yapılan sahaları göstermektedir. Nitekim bu alanların (Şekil 5) biomas aktiviteleri de yüksek olduğu için söz konusu alanlardaki (Şekil 2) kırmızı renk oldukça canlıdır. Hâlbuki şehrin kuzey ve kuzeybatısındaki mera sahalarında kırmızı renk çok canlı olmadığı gibi geometrik şekle de sahip değildir. Bu durum arazi kullanımındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Şehrin 1985-2011 yılları arasındaki gelişimi dikkate alındığında, şehrin büyük oranda kuzey ve kuzeybatı yönlerindeki mera ve çıplak sahalara doğru geliştiği görülmektedir. Dolayısıyla şehrin alansal gelişiminden tarım sahalarının fazla etkilenmediğini söylemek mümkündür. Bu durum, Türkiye'deki diğer şehirlerin aksine, Tarsus'ta, doğal ortama daha duyarlı alansal bir gelişmenin yaşandığını göstermektedir.



Şekil 3. Su indeksi hesaplamasına göre 1985 ve 2011 yıllarına ait yerleşim alanları ve su yüzeyleri (Landsat TM'den üretilmiştir).



Şekil 4. Tarsus şehrinin, kuzeybatıdaki yüksek alanlara doğru gelişimini gösteren uydu görüntüsü.



Şekil 5. NDVI hesaplamasına göre 1985 ve 2011 yıllarına ait yüksek ve düşük biomas aktiviteye sahip alanlar (Landsat TM'den üretilmiştir).

Çizelge 1. Bitki ve su indeksi hesaplamalarına göre Tarsus ve yakın çevresinde, yerleşim ve yeşil haldeki tarım alanlarının oranı (ha, %).

Yıl	Şehir (ha)	Şehir (%)	Tarım Alanı (ha)	Tarım Alanı (%)
1985	1644	7,6	5992	28
2011	3123	14,6	6848	32

Araştırma alanı ve çevresini kapsayan su ve bitki indeksine ait görüntüler sayısal hale getirilmiş ve şekil 5'te gösterilmiştir. Şekil 5 ve çizelge 1'de görüldüğü üzere 1985-2011 yılları arasında, yeşil haldeki tarım sahalarında artış olduğu göze çarpmaktadır. 1985 yılında 5992 ha olan yeşil haldeki tarım sahaları 2011 yılına gelindiğinde 6848 hektarlık bir alana ulaşmıştır (Çelik ve Sönmez, 2012: 207). Yeşil haldeki tarım sahalarının 2011 yılında artış göstermesinde, değişen tarımsal ürün deseni oldukça etkili olmuştur. 1985 ve 2011 yıllarının Haziran aylarına ait NDVI görüntüler incelendiğinde, 1985 yılında hasat edilmiş bazı tarım sahalarının 2011 yılının yine aynı döneminde yeşil olduğu dikkati çekmektedir (Şekil 5). Bu durum Türkiye genelinde sulamalı tarıma geçişle ilgili olup (Sönmez, 2012: 39), özellikle son yıllarda, Türkiye'deki verimli ovalarda sık karşılaşılan bir durumdur. Çalışma sahası ve yakın çevresinde sulamalı tarıma geçilen ve tarıma açılan sahalar daha çok ova yüzeyindeki tarıma uygun alanlarda yer almaktadır.

Şehrin doğal ortam unsurları ile mekân organizasyonu ve alansal gelişimi arasındaki ilişkiler aşağıdaki gibidir.

Büyük ölçüde etek düzlükleri-birikinti konileri üzerinde yer alan ve güneydeki alüvyal tabanı işgal etmeyen Tarsus şehrinin dağlık-tepelik alanlara doğru gelişmesi, kentsel ekoloji ve jeoekolojik planlama açısından olumlu görünmektedir (Şekil 6). Bunun yanında, genel olarak 3. derece deprem bölgesinde yer almasına karşın, çevresindeki aktif fayların (Ecemiş Fayı, Namrun Fayı, Mut Fayı, Ovacık Fayı, Karsantı-Karaisalı Fayı vb.) üretebileceği büyük ölçekli bir deprem, Tarsus Ovası'nda alüvyal zemin üzerinde yer alan çok katlı yapılarda büyük hasarlara neden olabilecektir. Bu çerçevede, yeni bir imar planı hazırlanarak, özellikle alüvyal zemin üzerinde çok katlı yapılaşmaya izin verilmemeli, eski binalar depreme dayanıklı hale getirilmelidir.

Yıl boyunca tarım yapabilme ve diğer sosyo-ekonomik faaliyetleri gerçekleştirebilme imkânı sağlayan iklim şartları, Tarsus şehrinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Hâkim rüzgâr yönünün kış mevsiminde kuzey ve kuzeybatı, yaz mevsiminde güney olduğu Tarsus'ta, ana caddelerin ve sokakların kabaca kuzey-güney yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum rüzgâr sirkülasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle yeni açılacak caddeler ve sokakların da kuzey-güney yönlü olması gerekmektedir. Bunun yanında, Tarsus'un gerisinde birdenbire yükselen Bolkar Dağları yamaçlarında yağışın daha fazla olması, sel-taşkın riski açısından dikkate alınması gereken bir durumdur. Yağışların sağanak karakterde olması da, şehir planlaması açısından önem taşıyan bir diğer husustur.

Orta ve yukarı çığırında ‰ 20'den fazla yatak eğimine sahip olan Tarsus Çayı, geçmişte (1968, 1987 ve 2002 yıllarında) taşkınlara neden olmuş ve sık sık yatak değiştirmiştir. Böyle olmakla birlikte, 1984 yılında işletmeye açılan Tarsus Çayı üzerindeki Berdan Barajı, Tarsus şehri ve Tarsus Ovası'nı olası taşkınlardan büyük ölçüde korumaktadır.

Genel olarak % 31'i tarıma uygun alanlardan oluşan ve % 45'i mutlak surette orman örtüsü altında olması gereken Tarsus ilçesinde, tarım alanları % 53'lük, orman alanları ise % 30'luk bir paya sahiptir. Başka bir deyişle, tarıma uygun olmayan alanlarda (% 22) tarım yapılmakta, orman alanı olması gereken alanlar, başka amaçlarla (% 15) kullanılmaktadır. Böylesi bir durum, Tarsus ilçesinin % 64'ünde şiddetli erozyon yaşanmasına neden olmaktadır.

Tarsus şehrinde yeşil alanların ve parkların ancak % 10'luk bir paya sahip olması, kent ekolojisi açısından olumsuz bir durumdur. Şehrin batısında düzenlenmesi planlanan fuar alanına ek olarak, şehrin genelinde, yeşil alanların ve parkların artırılması gereklidir. Yapılacak ağaçlandırmalarda Akdeniz Fitocoğrafyası'na ait kserofit karakterli ağaç ve çalı türleri kullanılmalı, su tüketimi fazla olan okaliptüs vb. gibi türler tercih edilmemelidir.

1985-2011 yılları arasında Tarsus şehir nüfusu % 65 oranında (95 374 kişi) artmış, buna paralel olarak şehir alanı da aynı dönemde % 90 oranında (1479 ha) büyümüştür. Şehrin göçler yoluyla aşırı nüfuslanması, çevresel taşıma kapasitesini zorlayacak ve arazilerin degrade olmasına, şehir mekân organizasyonunun daha karmaşık bir hal almasına, kentlilik bilincinin kaybedilmesine ve dolayısıyla Tarsus şehrinin yaşanabilirlik düzeyinin düşmesine neden olacaktır.

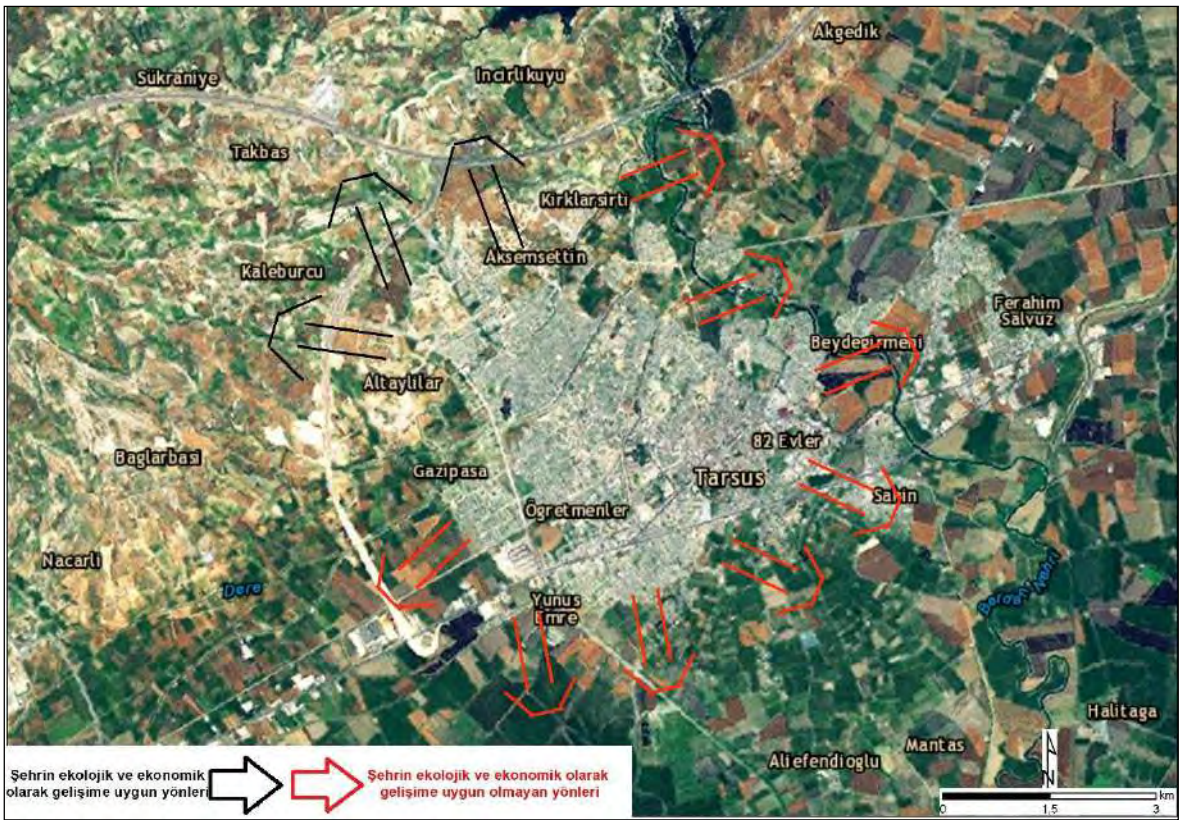
Mersin ve Adana arasındaki E-24 ve Ankara'dan Torosları geçerek Çukurova'ya uzanan E-5 karayollarının kesiştiği bir konumda yer alan Tarsus'ta çalışan nüfusun % 58'i tarım, % 29'u hizmet ve % 12'si sanayi sektörlerinde istihdam edilmektedir. Tarsus, bir sanayi ve ticaret şehri olması yanında, tarım ve turizm potansiyelinin yüksekliğiyle de dikkat çekmektedir. Sahip olduğu eğitim kurumları, şehrin nüfuslanmasında ve büyümesinde etkili olmaktadır.

Şehir içi alan kullanımı açısından konut alanları ve yollar-meydanların önemli bir paya sahip olduğu Tarsus şehri, ekolojik açıdan önem taşıyan koruma statüsüne sahip alanlara da

sahiptir. Buna ek olarak, 8000 yıllık bir tarihi mirasa sahip olan şehir, kültürel miras değerlerine de ev sahipliği yapmaktadır. Sözü edilen kültürel miras değerlerinin korunmasına yönelik çalışmalar, başta Koruma Bölge Kurulu ve diğer kamu kurum-kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla sürdürülmeli, bu alanlarda yapılaşmaya izin verilmemelidir.

1940'lı yıllarda yön verilmeye çalışılan kentsel yerleşme düzeni, çarpık kentleşmeyi engelleyememiştir. Ancak, 1986'da şehrin kuzeybatısında oluşturulan toplu konut alanları, plansız gelişmeyi büyük ölçüde engellemiş, şehir kuzeybatıya doğru büyümüştür. Tarsus şehrinin kuzeybatı yönünde gelişmesi, ekolojik açıdan da doğru bir uygulamadır (Şekil 2, 4 ve 6). Mevcut durum devam ettirilmeli ve kentin otoyolun kuzeyine geçmesi engellenmelidir. Böylelikle Mersin ve Tarsus'un içme suyu ihtiyacını karşılayan Berdan havzasının ekolojik açıdan korunması da mümkün olacaktır. Şehir gelişiminin kuzeybatıya yönlendirilmesi sonucunda, kentin güneyinde yer alan tarım alanlarının işgali engellenecektir. Şehrin gelişeceği kuzeybatıdaki alanlar % 5-15 arası bir eğime sahip olduğu için altyapı maliyeti düşecek ve içme suyu, pis su, kanalizasyon gibi sistemlerin işlemesi, kentin az eğimli alanlarına göre daha kolay olacaktır.

Tarsus şehrinde doğal ortam unsurları ile şehir mekân organizasyonları arasındaki uyumsuzluk, bazı çevresel sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Şehirde ve yakın çevresinde yerleşim birimlerinde evsel, tıbbi ve endüstriyel katı atıklar, düzensiz şekilde depolanmaktadır (kireçleme vb. yaparak gömme). Bunun yanında evsel ve sanayi atıkları vidanjörlerle sulama kanallarına ve kullanılmayan arazilere gelişigüzel boşaltılmaktadır. Ambalaj atıkları ise kaynağında ayrı toplanmakta ve ambalaj üreten tesislerde geri dönüşümü sağlanmaktadır. Tarsus gibi potansiyeli güçlü bir yerleşim biriminde evsel ve endüstriyel atıkların geri dönüşümünü sağlayacak, hatta enerji üretecek tesislerin ivedilikle kurulması gerekmektedir. Mersin-Tarsus Organize Sanayi Bölgesi'nde atık su arıtma tesisi olmasına karşın, diğer sanayi tesislerinde drenaj kanalları ile toplanan ve arıtılmadan alıcı ortama verilen atıksular nehir, deniz ve toprak kirliliğine yol açmaktadır. Bunlara ek olarak akaryakıt ve yıkama istasyonlarından kaynaklanan atık yağlar da diğer kirlilik unsurlarıdır (Mersin Valiliği, 2012: 452-528). Nitekim Berdan Çayı sedimentinde yapılan bir araştırmada, yüksek düzeyde ağır metal birikimine rastlanmıştır (Özbay vd., 2013: 73). Şehir merkezindeki sanayi tesislerinin bacalarına filtre takılmaması ve kış aylarında kalitesiz kömür kullanımı hava kirliliğine yol açmaktadır. Bunlar yanında şehir merkezinin etrafını saran tarım alanlarında hasattan arta kalan anızların yakılması, şehir ve yakın çevresinin ekolojisini olumsuz etkileyen nedenler arasındadır (Köroğlu, 2008: 92-97).



Şekil 6. Tarsus şehrinin ideal gelişme yönleri ve gelişmemesi gereken yönler.

4. Sonuç ve Öneriler

Çevresel problemlerin şiddetinin giderek arttığı günümüzde, insan yaşamının ve ekonominin sürdürülebilirliği, ekolojik planlamayla, başka bir deyişle doğal ortam-insan ilişkileri planlamasıyla mümkündür. Bu çalışmada, ekolojik açıdan, Tarsus şehrinin alansal gelişimi ve şehrin yakın çevresinin arazi kullanımı üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Tarsus şehri, 1985-2011 yılları arasında, şehrin çekirdek kısmından kuzey ve kuzeybatıya doğru, alansal olarak yaklaşık 2 katı gelişme göstermiştir (1985 yılında 1644 ha, 2011 yılında 3123 ha). Bu alanlar, çevresine göre nispeten yüksek ve eğimli sahalardan oluşmaktadır. Şehrin alansal gelişiminden tarım sahalarından ziyade, mera ve çıplak yüzeyler etkilenmiştir. Şehrin yakın çevresindeki tarımsal potansiyeli yüksek sahalar ise büyük ölçüde, amacına uygun olarak kullanılmaktadır. Türkiye genelinde tarım sahalarının yerleşmeye açıldığı ve buna karşılık tarıma uygun olmayan sahaların tarımsal amaçlı kullanıldığı bir ortamda, Tarsus şehrinin alansal gelişim açısından olumlu bir örnek oluşturduğu söylenebilir. Şehrin alansal gelişiminden tarım sahalarının ve yer altı suyu akiferlerinin fazla etkilenmemesi kentsel ekoloji açısından olumludur. Böyle olmakla birlikte kentin otoyolun kuzeyine geçmesi engellenmelidir. Böylelikle Mersin ve Tarsus'un içme suyu ihtiyacını karşılayan Berdan havzasının ekolojik açıdan korunması da mümkün olacaktır. Şehrin gelişeceği kuzeybatıdaki alanlar % 5-15 arası bir eğime sahip olduğu için altyapı maliyeti düşecek ve içme suyu, pis su, kanalizasyon gibi sistemlerin işlemesi, kentin az eğimli alanlarına göre daha kolay olacaktır.

1985 yılında 5992 ha olan yeşil haldeki tarım sahaları, 2011 yılına gelindiğinde 6848 hektarlık bir alana ulaşmıştır. Araştırma alanında tarım sahalarının 2011 yılında artış

göstermesinde, değişen tarımsal ürün deseni (sulamalı tarıma geçiş) ve artan nüfusun tarımsal ürün ihtiyacını karşılamak vb. gibi faktörler etkili olmuştur.

Şehir genel olarak 3. derece deprem bölgesinde yer almasına rağmen, çevresindeki aktif fayların neden olabileceği büyük ölçekli bir deprem, Tarsus Ovası'nda alüvyal zemin üzerinde yer alan çok katlı yapılarda büyük hasarlara neden olabilecektir. Bu nedenle alüvyal zemin üzerinde çok katlı yapılaşmaya izin verilmemeli, eski binalar depreme dayanıklı hale getirilmelidir.

Tarsus şehrinin gelişmesinde, verimli Çukurova'nın bir parçası olması yanında, yıl boyunca tarım yapabilme ve diğer sosyo-ekonomik faaliyetleri gerçekleştirebilmeye imkân sağlayan iklim şartlarının da büyük etkisi olmuştur. Ana caddelerin ve sokakların hâkim rüzgâr yönüne paralel olarak kabaca kuzey-güney yönlü uzandığı Tarsus'ta, şehrin gerisindeki dağlık-tepelik alanların fazla yağış alması, sel-taşkınlara neden olabilecektir. Bunun önlenebilmesi için, dereler ve kanalların sürekli olarak ıslah edilmesi, gerekli yerlerde, yağış sularının birikebileceği küçük havuz ve göletlerin yapılması gereklidir. Ortalama 329 günün açık geçtiği ve günlük güneşlenme süresinin ortalama 9 saat olduğu Tarsus ve çevresinde, güneş enerjisinden elektrik üretmek için gerekli çalışmalara hız verilmesi gerekmektedir. Bunlar yanında, şehrin içerisinden geçen Tarsus (Berdan) Çayı, Eskişehir Porsuk Çayı ve Afyon Akarçay örneklerinde olduğu gibi ıslah edilmeli, Tarsus Çayı ve çevresi teknelerle seyahat edilebilen bir rekreasyon sahasına dönüştürülmelidir.

Araştırma sahasında tarıma uygun olmayan alanlarda (% 22) tarım yapılması ve orman alanı olması gereken alanların başka amaçlarla (% 15) kullanılması, erozyonun şiddetlenmesine yol açmaktadır. Nitekim sahanın % 64'ünde şiddetli erozyon yaşanmaktadır.

Tarsus şehrinde yeşil alanların ve parkların ancak % 10'luk bir orana sahip olması, kent ekolojisi açısından olumsuz bir durumdur. Bu çerçevede, şehirde yeşil alanların ve parkların artırılması gereklidir. Yapılacak ağaçlandırmalarda yöre iklim şartlarına uyum sağlayacak kserofit karakterli ağaç ve çalı türleri kullanılmalı, su tüketimi fazla olan okaliptüs vb. gibi türler tercih edilmemelidir.

Ekonomik açıdan çok fonksiyonlu bir yapıya sahip olan Tarsus şehrinin göçler yoluyla aşırı nüfuslanması, arazilerin degrade olmasına ve şehir mekân organizasyonunun daha karmaşık bir hal almasına vb. gibi sorunlara yol açabilecektir. Bunun önüne geçebilmek, yerel ölçekte güçlü bir şehir kamuoyu oluşturmakla ve ulusal ölçekte ise kır-kent bütünleşmesinin sağlanmasıyla mümkündür.

Doğal miras değerleri yanında, 8000 yıllık yerleşim tarihine ve buna paralel olarak kültürel miras değerlerine sahip olan Tarsus'ta, ekolojik açıdan önem taşıyan koruma alanları da mevcuttur. Bu alanlarda yapılaşmaya izin verilmemeli, söz konusu değerler ve alanlar, yaşanabilir kent vizyonu çerçevesinde şehrin turizm ve rekreasyon faaliyetlerine entegre edilmelidir.

Tarsus şehrinde doğal ortam unsurları ile şehir mekân organizasyonları arasındaki uyumsuzluk, bazı çevresel sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Şehirde ve yakın çevresinde yerleşim birimlerinde evsel, tıbbi ve endüstriyel katı atıklar, düzensiz şekilde depolanmakta veya vidanjörlerle sulama kanallarına ve kullanılmayan arazilere gelişigüzel boşaltılmaktadır. Tarsus'ta evsel ve endüstriyel atıkların geri dönüşümünü sağlayacak hatta enerji üretecek tesislerin bir an önce tesis edilmesi gerekmektedir. Mersin-Tarsus Organize Sanayi Bölgesi dışında diğer sanayi tesislerinde drenaj kanalları ile toplanan ve arıtılmadan alıcı ortama verilen atıksular nehir, deniz ve toprak kirliliğine neden olmaktadır. Bunlara ek olarak akaryakıt ve yıkama istasyonlarından kaynaklanan atık yağlar da kirliliğe yol açmaktadır. Nitekim Berdan Çayı'nda ağır metal kirliliği söz konusudur. Şehir merkezindeki sanayi tesislerinin bacalarına filtre takılmaması ve kış aylarında kalitesiz kömür kullanımı hava kirliliğine yol açmaktadır. Bunlar

yanında şehir merkezinin çevresindeki tarım alanlarında anızların yakılması, şehir ve yakın çevresinin ekolojisini olumsuz etkileyen nedenler arasındadır.

Tarsus şehrinin yaşanabilir bir yapıya kavuşması için, çevresindeki doğal ortam şartlarına uygun bir yerleşim düzenine sahip olması ve kentsel mekân organizasyonunun buna göre şekillenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Tarsus şehri ve Tarsus Çayı Havzası hatta Mersin-Adana şehirlerini de kapsayacak doğal-beşerî ortam ıslah çalışmalarının yapılması gerekmektedir. İnterdisipliner bir bakış açısını ve işbirliğini gerektiren bu çalışmaların odak noktası, arazilerin kabiliyet sınıflarına uygun olarak kullanılması ve Mersin-Tarsus-Adana şehir ve kır mekân organizasyonlarının ekolojik bakış açısıyla şekillendirilmesi olmalıdır.

KAYNAKÇA

AKURGAL, E. (2008). *Anadolu Kültür Tarihi*. Ankara: TÜBİTAK.

ARDOS, M. (1995*). Türkiye Ovalarının Jeomorfolojisi Cilt 1*, İstanbul: Çantay Kitabevi.

ATALAY, İ. (2002). *Türkiye'nin Ekolojik Bölgeleri*, İzmir: Meta Basımevi.

ATALAY, İ. (2011). *Toprak Oluşumu, Sınıflandırılması ve Coğrafyası*, İzmir: Meta Basımevi.

BARROWS, H. (1923). "Geography As Human Ecology", *Annals of the Association of American Geographers*, 13 (1): 1-14.

BOZLAK, A. (2008). *Tarsus'un (Mersin) Beşeri ve Ekonomik Coğrafya Özellikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÇELİK, M. A., SÖNMEZ, M. E., (2012). Tarsus Şehrinin Zamansal Değişimi ve Yakın Çevresindeki Tarım Sahalarına Etkisinin Uzaktan Algılama ile İncelenmesi (1985-2011), *2. Tarsus Kent Sempozyumu 15-17 Kasım 2012*, 206-213.

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.

DİNÇ, A. (2009*). Tarsus Çayı Havzası'nın Coğrafi Etüdü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ERİNÇ, S. (1953). "Çukurova'nın Alüvyal Morfolojisi Hakkında", *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 3-4: 149-159.

GÖNEY, S. (1976). *Adana Ovaları I*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

GÜLERSOY, A. E. (2013). "Farklı Uzaktan Algılama Teknikleri Kullanılarak Arazi Örtüsü/Kullanımında Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi: Manisa Merkez İlçesi Örneği (1986-2010)", *Turkish Studies*, 8 (8): 1915-1934

http://www.mgm.gov.tr. (Erişim Tarihi: 13.11.2013).

http://www.tuik.gov.tr. (Erişim Tarihi: 13.11.2013).

http://www.mersin.edu.tr. (Erişim Tarihi: 13.11.2013).

KARABULUT, M. (2006). "NOAA AVHRR Verilerini Kullanarak Türkiye'de Bitki Örtüsünün İzlenmesi ve İncelenmesi", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4 (1): 29-42.

KARABULUT, M., KÜÇÜKÖNDER, M., GÜRBÜZ, M. ve SANDAL, E. K. (2006). "Kahramanmaraş Şehri ve Çevresinin Zamansal Değişiminin Uzaktan Algılama ve CBS

Kullanılarak İncelenmesi", *4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri Bildiri Kitabı*, 1-8, İstanbul: Fatih Üniversitesi.

KARABULUT, M., SANDAL, E. K. ve GÜRBÜZ, M. (2007). "20 Kasım-9 Aralık Mersin sel felaketleri: Meteorolojik ve hidrolik açıdan bir inceleme", *KSÜ Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10 (1): 13-23.

KARADAĞ, A. (2009). "Kentsel Ekoloji: Kentsel Çevre Analizlerinde Coğrafi Yaklaşım", *Ege Coğrafya Dergisi*, 18 (1-2): 31-47.

KÖROĞLU, V. (2008). *Tarsus'ta Çevre Sorunlarıyla İlgili Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

KHGM (1991). *İçel İli Arazi Varlığı*, Tarım Orman ve Köy İşleri Bakanlığı Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları İl Rapor No: 33, Ankara.

MERSİN VALİLİĞİ (2012). *Mersin İli Çevre Durum Raporu (2011)*, T.C. Mersin Valiliği Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü, Mersin.

MYNENİ, R. B., KEELİNG, C. D., TUCKER, C. J., AARAR, G., & NEMANİ, R. R. (1997). "Increased Plant Growth in the Northern High Latitudes from 1981 to 1991", *Nature*, 386: 698-702.

ÖNER, E., HOCAOĞLU, B. ve UNCU, L. (2005). "Tarsus Ovasının Jeomorfolojik Gelişimi ve Gözlükule Höyüğü", *Türkiye Kuaterner Sempozyumu TURQUA-V, 2-5 Haziran, Bildiriler Kitabı*: 82-89.

ÖZBAY, Ö., GÖKSU, M. Z. L., ALP, M. T., SUNGUR, M. A. (2013). "Berdan Çayı (Tarsus-Mersin) Sedimentinde Ağır Metal Düzeylerinin Araştırılması", *Ekoloji Dergisi*, 22 (86): 68-74.

ÖZÇAĞLAR, A. (2005). "Türkiye'de Mülki İdare Bölümlerinin İdari Coğrafya Analizi", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3 (1): 1-25.

SANDAL, E. K. (2009). *Tarsus İlçesi'nin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, Malatya: Özserhat Yayıncılık.

SÖNMEZ, M. E. (2011). "Adana Şehrinin Alansal Gelişimi ve Yakın Çevresinin Arazi Kullanımında Meydana Gelen Değişimler", *Türk Coğrafya Dergisi*, 57: 55-69.

SÖNMEZ, M. E. (2012). "Kızıltepe İlçesinde Bitkisel Ürün Deseninde Meydana Gelen Değişimler ve Olası Olumsuz Sonuçları", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 10(1): 39-62.

TARSUS BELEDİYESİ, (2013). *Tarsus (Mersin) 1/1.000 Ölçekli Revizyon+İlave Uygulama İmar Planı Açıklama Raporu*, Tarsus.

TARSUS İLÇE TARIM MÜDÜRLÜĞÜ (2013). *Bitkisel ve Hayvansal Üretim İstatistikleri*, Tarsus.

ÜNLÜ, T. (2009). Kentsel Dönüşüm Sürecinin Tasarlanması: Tarsus Tarihi Ticaret Merkezi, *Planlama*, 3(4): 145-157.

YILDIRIM, Ü. ve KILIÇ, F. (2006). "Uzaktan Algılama Yöntemleri ile Afyonkarahisar'ın Şehirsel Gelişiminin İzlenmesi", *4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri Bildiri Kitabı*, 1-6, İstanbul: Fatih Üniversitesi.

YÜCEŞAHİN, M., BAYAR, R., ve ÖZGÜR, E. (2004). "Türkiye'de Şehirleşmenin Mekânsal Dağılışı ve Değişimi", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 2(1): 23-39.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 761-786, ANKARA-TURKEY

YÖNTEM OLARAK MÜHENDİSLİK-DİZAYNA VE DERS MATERYALİ OLARAK LEGOLARA ÖĞRETMEN İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ*

*Kibar SUNGUR GÜL***
*İsmail MARULCU****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenligi bölümünde ögrenim gören ögretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmenlerinin yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara bakış açılarının incelenmesidir. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 3 ve 4. sınıf ögrencileri (n=26) ve Kayseri ilinde görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri (n=22) ile yürütülmüstür. Araştırmada karma (mixed) metod kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçlarından anket yöntemi, nitel veri toplama araçlarından mülakat ve serbest çizim yöntemleri kullanılmıştır. Arastırmada tek-grup öntest-son test yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yaşar, Baker, Robinson-Kurpius, Krause ve Roberts (2006) tarafından geliştirilen 2010 Mühendislik Egitimi Anket'i kullanılmıstır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının ders materyali olarak legoların kullanımına iliskin bakış açılarını değerlendirmek amacıyla anket soruları oluşturulmuştur. Bu sorulara ek olarak mühendisler ve mühendislik süreciyle ilgili 6 açık uçlu ve bir çizim sorusu olusturulmuş ve kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarından olusan iki gruba seminer düzenlenmiştir. Her iki gruba seminerin basında mühendislik-dizayn ve legolarla ilgili anket uygulanmıstır. Sonra mühendislik-dizayn yöntemi ve lego materyalleri tanıtılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan mühendislik-dizayn tabanlı etkinlikler uygulanmıstır. Bu eğitimin sonunda aynı anket yeniden uygulanmıştır. Anket maddelerinden elde edilen veriler SPSS 16.00 paket program aracılığıyla, görüşme soruları betimsel analize tabi tutularak ve serbest çizimler ise değerlendirme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda anketin mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık ile lego kullanımın önemi ve legolara aşinalık boyutları incelendiğinde, ögretmen öntest- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Ancak öğretmenlerin mühendisliğin ve mühendislerin özelliklerine ilişkin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>.05$). Araştırma sonucunda anketin mühendisliğin önemi ve mühendislige aşinalık,

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

** Arş. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, El-mek: k.sungur@nevsehir.edu.tr
*** Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, El-mek: imarulcu@erciyes.edu.tr

mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri ile lego kullanımın önemi ve legolara aşinalık boyutları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öntest-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Sonuçlar, ögretmenlerin ve ögretmen adaylarının mühendis ve mühendislik hakkında az çok bilgi sahibi olduklarını ancak fen egitiminde yöntem olarak mühendislik-dizaynı ve ders materyali olarak legoları kullanacak düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermistir.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik-dizayn; Legolar; Fen ve teknoloji egitimi; Ögretmen ve ögretmen adayları

INVESTIGATION OF IN SERVICE AND PRE SERVICE SCIENCE TEACHERS' PERSPECTIVES ABOUT ENGINEERING-DESIGN AS AN INSTRUCTIONAL METHOD AND LEGOS AS AN INSTRUCTIONAL MATERIAL

ABSTRACT

The aim of this study is to examine pre-service and in-service elementary science teachers' perspectives on engineering-design as a method and legos as course materials. The subjects of the study were 3rd and 4th grade pre-service elementary science teachers (n=26) at Erciyes University in the 2012-2013 academic year, and in-service teachers (n=22) who were working in Kayseri. The mixed method approach was used in this research. A survey, as a quantitative data collection tool, hand drawings and interviews as qualitative data collection tools were

used. One-Group Pretest-Posttest Quasi-experimental Design was used in the study. 2010 Engineering Education Survey when was developed by Yasar, Baker, Robinson-Kurpius, Krause and Roberts (2006) was used as a data collection instrument. Survey questions was created in order to assess pre service and in service elementary science teachers' perspectives on the use of legos as course material. In addition to these questions, 6 open-ended and drawing questions about the engineers and engineering process were developed and used. A seminar on the use of engineering-design and legos in science instruction was organized for teachers and teacher candidates in research. At the beginning of the seminar both groups were pre-surveyed on engineering design and legos. Then engineering-design method and lego materials were to the pre-service and in-service teachers. The same questionnaire was re-administered at the end of the seminar. The data collected through questionnaire was by using SPSS 16.0 package program Interview questions were analyzed by using descriptive analysis techniques, and hand drawings were analyzed by using a rubric. The study revealed that teachers' scores on the importance of engineering, familiarity with engineering and familiarity with legos, and importance of using legos increased significantly (p< .05). However teachers' scores on characteristics of engineering and engineers did not change significantly (p>.05). The study revealed that teacher candidates' scores on the importance of engineering, familiarity with engineering, characteristics of engineering and engineers, familiarity with legos, and

importance of using legos increased significantly (p< .05). Results have shown that teachers and teacher candidates had somewhat knowledge about engineers and engineering, but they were not so familiar with the use of engineering-design as an instructional method and legos as a course material in science education.

Key Words: Engineering-design; Legos; Science and technology education; Teachers and teacher candidates

1. GİRİŞ

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, ona bağlı olarak teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen bilimlerinin ve teknolojinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde hissedildiği günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen eğitiminin anahtar bir rol oynadığı bilinen bir gerçektir (MEB, 2006). Bu sebeple gelişmiş ülkeler başta olmak üzere toplumlar, fen eğitimine ve fen okuryazarlığına katkıda bulunmak için birçok öğretim programı geliştirmişlerdir. Bu çalışmaların en önemlileri; Fen Müfredatı Geliştirme Çalışması [Science Curriculum Improvement Study-SCIS], California için Fen İçerik Standartları, Proje 2061, Fen Öğretiminde Temel Yaklaşımlar [Foundatioanal Approaches in Science Teaching-FAST], Galaksi Fen Sınıfı [Galaxy Classroom Science-K-5], Fende Gelişimsel Yaklaşımlar [Developmental Approaches in Science], İlköğretim Okulu Fen Projesi [Elemantary School Science Project]. Fen Müfredat Geliştirme Çalışması (SCIS); yaş grubu 5-12 arası olan öğrencilerin, fen ve doğa bilimleri ile ilgili konularda bilgi sahibi olmaları ve fen okuryazarı olmalarını hedeflemiştir. Proje 2061'de, fen bilimleri öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve fen bilimleri öğretiminde yeni yaklaşımlara olan ihtiyaç vurgulanmıştır (Ayas ve Çepni, 2011).

Çağdaş fen eğitimi programlarının temel amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (AAAS, 1993). Ülkemizde yenilenen fen ve teknoloji öğretim programıyla birlikte bireysel farklılıkları ne olursa olsun her bireyin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi önemsenmiştir. Fen okuryazarlığı; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmelerini, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değerlerin birleşimidir (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006).

Son yıllarda özellikle öğrencilere fenle ilgili tüm bilgilerin öğretilmesinin zor olduğu ve dolayısıyla herşeyi öğretmekten ziyade bilimsel sorgulama sürecini öğretmek gerektiği şeklinde bir anlayış benimsenmiş ve buna bağlı olarak bilimsel sorgulama [scientific inquiry] yöntemi ortaya çıkmıştır.

Bilimsel sorgulama, bilimsel bilginin gelişimini sağlayan etkinlikler ve yöntemleri karşılayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Schwartz, Lederman & Crawford, 2003). Bilimsel sorgulama bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve bir bilim insanı gibi bilgiyi oluşturmalarını ve düşünmelerini sağlar (Schneider, Krajcik, Marx & Soloway, 2002). Bilimsel sorgulama yoluyla öğrenmede öğrenciler, bilimsel işlemleri ve fen bilimlerine ilişkin kavramları öğrenir; bu yolla öğrencilerin doğaya eleştirel gözle bakabilme yetenekleri gelişir.

Sorgulamaya dayalı fen öğretimi değişik şekillerde gerçekleştirilebilir. Bybee'ye (2000) göre bilimsel sorgulamanın fen eğitiminde kullanılması; bilimsel sorgulama becerisi, bilimsel sorgulama bilgisi ve fen öğretimi için pedagojik bir yaklaşım olarak kullanılması ile mümkün olmaktadır. Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu olan fen okuryazarlığının çekirdeğini bilimsel sorgulama anlayışı oluşturmaktadır.

Uzun yıllardır ABD'de yöntem olarak sorgulamaya dayalı fen eğitimi öğrenme ortamlarında değer görmekteydi (Çavaş, Bulut, Holbrook & Rannikmae, 2013). Ancak yeni jenerasyon fen standartları incelendiğinde, sadece sorgulamaya dayalı fen eğitimi değil mühendislik sürecinin de öğrenme-öğretme sürecine dahil edildiği görülmektedir (NGSS, 2013).

1.1 Mühendislik-Dizayn Yöntemi

Son yıllarda uluslar arası alanda mühendislik eğitimine verilen önemin artması dikkat çekmektedir. Özellikle ABD'de mühendislik eğitiminin okul öncesi ve 12 yıllık ilk ve orta öğretim fen dersi programına dahil edilmesi mühendisliğin önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi ve 12 yıllık ilk ve orta öğretim programına mühendisliğin eklenmesi sürecinin potansiyel sonuçları, matematik ve fenin ilişkisini öğrencilere tanıtmak, öğrencilerde FTMM [STEM] okuryazarlığını artırmak, FTMM kariyerlerine farkındalık ve ilgiyi artırma şeklinde sıralanabilir (Katehi, Pearson & Feder, 2009). Öğrencilerin mühendisleri ve yaptıkları işin önemini anlamaları onların bir kariyer olarak mühendisliği seçmelerine sebep olabilecektir.

Mühendislik süreci yeni bir şeyi tanımlama, nasıl çalıştığını öğrenme, yeni şeyler oluşturmak için bilgiyi kullanma ve başkaları için uygun hale getirme olarak tanımlanmaktadır (Brophy, Klein, Portsmore & Rogers, 2008). Mühendislik sadece bir tasarım süreci değil bireylerin karşılaştıkları sorunları etkili bir şekilde çözerken zengin öğrenme yaşantıları elde etme ve bilimsel sorgulama ile problem çözme becerilerini kazanma süreci olarak da düşünülebilir (Fortus, Dershimer, Krajcik, Marx & Mamlok-Naaman, 2004). Bu süreç bir grup insanın ortak çalışmasını gerektirdiği için bireyler sosyal becerilerini de geliştireceklerdir (Bucciarelli, 1996). Ayrıca mühendislik-dizayn tabanlı etkinlikler ile bireyler sorgulama becerilerini de kullanarak fen eğitiminin temel prensiplerini kazanırlar ve alana özgü derin bir kavramsal anlayış geliştirirler (Crismond, 2001; Fleer, 2000).

1.2 Fen Eğitiminde Mühendislik-Dizayn Yöntemi

Fen eğitiminde mühendislik dizayn yönteminin kullanılması ile öğrencilerin bu derse ilişkin kavramları öğrenmelerinin yanı sıra bilimsel düşünme becerilerini kazanmaları da mümkün olmaktadır (Chinn & Malhotra 2002). Sınıf içi etkileşimin ön planda olduğu fen öğretiminde dizayn yöntemi sayesinde bilgiyi anlamlandıran ve üreten aktif bireylerin etkin olması dikkat çekmektedir. Böylelikle öğrencilerin bilimsel sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayan problem çözme ortamı oluşturulmaktadır. Ayrıca mühendislik dizayn temelli fen eğitimi sayesinde öğrenciler derse karşı ilgili ve istekli hale gelmektedir (Çavaş vd., 2013). Alexander, Carr ve Schwanenflugel (1995) tarafından motivasyon faktörünün bireyin gelişiminde ve öğrenmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Öğrenciler fene karşı ilgi ve merak duyduğunda başarılarının da artacağı bilinmektedir.

Fen eğitiminde etkili olduğu düşünülen mühendislik dizayn yöntemine bağlı olarak geliştirilen Dizayn ile Öğrenme (DİÖ) [Learning by Design-LBD] (Kolodner vd., 2003), Dizayn Tabanlı Fen (DTF) [Design Based Science-DBS] (Fortus vd., 2004) vb. modellerin okul öncesi ve 12 yıllık ilk ve orta öğretimde kullanılması ile başarılı sonuçlar alınmıştır.

Fen eğitimine yönelik olarak orta okul öğrencileri için geliştirilen DİÖ modeli, öğrenilen bilgi ve becerilerin yeni durumlara transfer edilmesini kolaylaştırmak ve bilim insanlarının uygulamalarına yeterli düzeyde katılımı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Buna gore dizayn/yeniden dizayn döngüsü, problem tabanlı öğrenmeye bağlı olarak araştırılması gereken problemi belirleme, dizaynı planlama, oluşturma, test etme ve dizaynı analiz etme aşamalarında materyal kullanmayı gerektiren mühendislik süreç becerilerini kapsamaktadır. Araştırma/keşfetme döngüsü ise soruya netlik kazandırma, soru ile ilgili hipotezler üretme, araştırmayı planlama, analiz etme ve son olarak sunum ile paylaşım aşamalarından oluşan bilimsel süreç becerilerini

içermektedir. Bu işlemler sayesinde öğrencilerin birçok beceri ve uygulamaları görmeleri mümkün olmaktadır.

Ilgili literatür detaylı bir biçimde incelendiğinde fen eğitiminde mühendislik-dizayn yönteminin kullanılmasına yönelik olarak yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Hmelo, Holton & Kolodner, 2000; Çavaş vd., 2013; McKenna, Ann, Agogino & Alice, 1998; Penner, Lehrer & Schauble, 1998; Silk & Schunn, 2008; Barnett, 2005; Carlsen, 1998; Marulcu ve Sungur, 2012; Howes, 2001).

1.3 Fen Eğitiminde Araç-Gereç Kullanımı ve Lego Parçaları

Günümüz bilgi çağında sadece öğrencilik yıllarında bilgi edinen değil, yaşam boyu öğrenen, öğrendiklerini karşılaştıkları yeni durumlarda kullanabilen, işbirliğine açık, problem çözebilen, kendine güvenen ve etkili kararlar alabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş yaşama uyum sağlamaya dönük olan bu niteliklerin kazandırılması etkili bir öğrenme ve öğretme çevresinin oluşturulmasını gerektirmektedir. Etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilmesi öğrenme ortamlarının birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenmesiyle mümkün olmaktadır. İşitsel ve görsel açıdan zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını ve bu yöntemlere uygun araç-gereçlerle zenginleştirmeyi gerektirmektedir. Nitekim fen ve teknoloji dersinde araç-gereç kullanımı diğer derslere gore daha önemlidir (Kaptan, 1999).

Bu bağlamda düşünüldüğünde legolar öğrencileri derse istekli hale getirmek, onları öğrenirken eğlendirmek ve öğrenilen konuya ilgilerini çekmek amacıyla kullanılan güçlü bir materyaldir. Öğrencilerin başarılarının artması ise öğretmenin derse yönelik motivasyonunu sağlayacaktır. Lego materyallerinin kullanılması mühendislik süreci ile ilgili bilgi ve becerilerin fen ve teknoloji dersine entegre edilmesini de kolaylaştırmaktadır (Marulcu ve Sungur, 2012). Ders araç-gereci olarak legoların kullanılması, fen öğrenmenin ötesinde gerçek yaşam problemlerini sorgulama, fen kavramlarıyla çalışma ve öğretim teknolojilerini kullanma becerilerini de kazandırmaktadır. Ringwood, Monaghan ve Maloco (2005) Lego™ mindstorms gibi mühendislik teknolojileri ile öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmenin yanı sıra mühendislerin çalışma esnasındaki sosyal yönlerini tecrübe edinme fırsatı ile pratik ve eğlenceli mühendislik deneyimi kazanmalarının önemini vurgulamıştır.

Fen eğitiminde mühendislik dizayn yönteminin legolar aracılığıyla başarılı bir şekilde kullanılabilmesi öğretmenlerin bu konuda eğitim almasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim böyle bir ders, öğretmenlerden zamanı etkili kullanmalarını, öğretim materyallerine aşina olmalarını ve mühendislik-dizayn sürecini öğretme ve değerlendirme becerilerini gerektirmektedir (Marulcu, 2010).

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma metot kullanılmıştır. Araştırmada temel olarak nicel yöntem kullanılmış olup nitel yöntem nicel verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve serbest çizim yöntemi kullanılmıştır. Çizimler sayesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan şemaların çizime yansıtılmasıyla birlikte mühendislik ve mühendis ile mühendislerin çalışma alanlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkezinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Fen Bilgisi öğretmenlerinden başvuru yapan 22 kişi ve Erciyes Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından başvuru yapan 26 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Tablo 1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının demografik özellikleri

	Katılımcıların demografik özellikleri				
Öğretmen	Cinsiyet				
	Erkek N=10 (45.5%)			Kadın N=12 (54.5%)	
	Mezun Olunan Bölüm				
	Fen bilgisi öğretmenliği N=20 (91%)		Fizik öğretmenliği N=1(4.5%)	Biyoloji öğretmenliği (4.5%)	N=1
	Deneyim				
	Deneyimsiz (0) N=2 (9.1%)	1-5 Yıllık N=15 (68.2%)	6-10 Yıllık N=2 (9.1%)	11-15 Yıllık N=2 (9.1%)	16+ Yıllık N=1 (4.5%)
	Öğrenim durumu				
	Lisans (59%)	N=13	Yüksek lisans N=7 (32%)	Doktora (9%)	N=2
Öğretmen Adayı	Cinsiyet				
	Erkek (15.4%)		N=4	Kadın N=22 (84.6%)	

2.3 Materyallerin Geliştirilmesi

Öğretmen ve öğretmen adaylarına düzenlenen seminerde kullanmak amacıyla mühendislik-dizayn tabanlı etkinlikleri kapsayan bir kitapçık oluşturulmuştur. Bu kitapçık mühendislik-dizayn temelli üç hikâye ve çalışma yaprağı şeklinde iki materyal tasarlama etkinliğini içermektedir. Fen bilgisi dersine ait ünitelerden farklı sınıf düzeylerini ve ünite alt başlıklarını yansıtan hikâyeler araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Tablo 2. Etkinikler

Mühendislik-dizayn Tabanlı Etkinlikler	
1	**Basit Makineler-Çıkrık Tasarlama**
2	**Basit Makineler-Kasnaklar**
3	**Lego Gitar Dizayn Etme**
4	**Robot Programlamanın Tanıtımı**
5	**Lego Kaldıraç Tasarlama**

2.4 Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı olarak anket, nitel veri toplama araçlarından ise görüşme ve serbest çizim yöntemleri kullanılmıştır. Arafah (2011) çalışmasında katılımcılara deneysel bir çalışma uygulayarak öğretmenlerin mühendislik ve mühendisler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla ön-test ve son-test olarak kullanılan 2010 mühendislik eğitimi anketini kullanmıştır. Bu

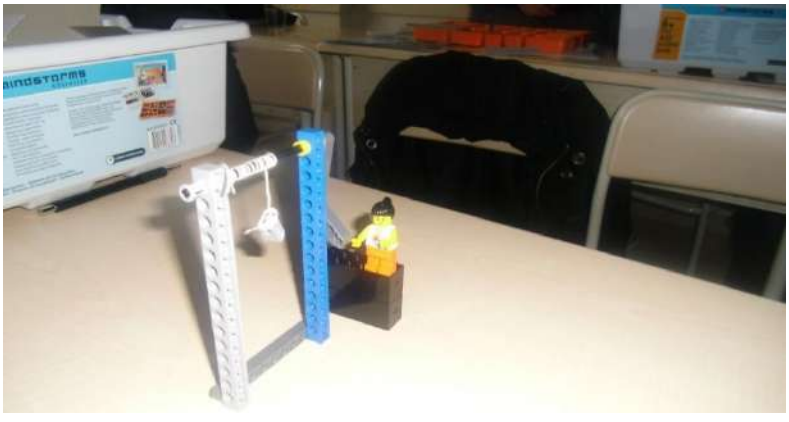
noktadan hareketle çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının mühendisliğe ilişkin bakış açılarını değerlendirmek amacıyla 2010 mühendislik eğitimi anketi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının ders materyali olarak legoların kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek amacıyla anket soruları oluşturulmuştur. Literatüre dayalı olarak oluşturulan soruların belirlenmesinde alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır.

2010 mühendislik eğitimi anketinde bulunan mühendisler ve mühendislik süreciyle ilgili dört açık uçlu soru, araştırmacı tarafından literatür ve uzman desteği ile genişletilerek soru sayısı yediye çıkarılmıştır. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan her iki gruptan eşit sayıda olmak üzere gönüllülük dikkate alınarak seçilen bireylere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Buna ek olarak Knight ve Cunningham (2004) tarafından öğrencilerin mühendislik ve mühendisler hakkındaki düşüncelerini araştırmak amacıyla geliştirilen "Bir Mühendis Çiz Testi'nden [Draw an Engineer Test (DAET)]" esinlenerek "Mühendisler ne yapar" konulu bir çizim sorusu oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Özellikle mühendislerin uğraş alanlarına yönelik çizim yapmaları istenilmesiyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının mühendislerin ne yaptığı hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşmeye katılmak isteyen bireylere görüşme öncesinde "Mühendisler ne yapar?" konulu serbest çizimler yapmaları ve çizdikleri resmi yazılı olarak açıklamaları istenmiştir.

2.4.1 Veri Toplama- Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan iki grup bulunmaktadır. Her iki gruba farklı günlerde bir gün süreyle düzenlenen seminerin başında mühendislik-dizayn ve legolarla ilgili anket uygulanmıştır. Mühendislik-dizayn yöntemi ve lego materyalleri tanıtılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlikler sırasıyla uygulanmıştır. Örnek olması bakımından "Çıkrık tasarlama" etkinliğinde bireylerden hikâye metnini okumaları ve metnin sonundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan lego materyallerini kullanarak Canan'ın bahçesi için bir çıkrık tasarlamaları istenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları tasarladıkları çıkrıklar üzerinde konunun anahtar kavramlarını pekiştirme ve önemli kuramları uygulama fırsatına ulaşmışlardır.



Resim 1. Seminerde tasarlanan çıkrıklardan bir örnek

Dördüncü etkinlik olarak uygulanan "Robot programlamanın tanıtımı" etkinliği kapsamında ise gösteri yapılarak bir robotik hayvan modelinin bazı uyarıcılara karşı vermiş olduğu tepkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliğin sonunda gerçek hayvan davranışları ile gözlemledikleri robotik davranış modellerinin uyarıcı-tepki türlerini eşlemeleri istenen bir tablo bulunmaktadır.



Resim 2. Robotik hayvan modeli[1]

Etkinliklerin bitiminde ön-test olarak verilen anket yeniden uygulanmıştır. Son test uygulandıktan sonra belirlenen on öğretmen ve on öğretmen adayının "Mühendisler ne yapar?" konulu çizim yapmaları ve resmin altına çizdikleri resimleri açıklayan birkaç cümle yazmazları istenmiştir. Arafah'ın (2011) belirlediği dört açık uçlu sorudan ve literatürden destek alınarak araştırmacılar tarafından eklenen yeni sorular ışığında görüşme yapılmıştır. Görüşme süresi cevaplayıcıların sorulara verdikleri cevaplara göre değişkenlik göstermiştir. Görüşme verileri cevaplayıcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan likert tipi ve açık uçlu maddeler ile bir çizim sorusundan oluşan yazılı anket öğretmen ve öğretmen adaylarına seminerin yapıldığı sınıf ortamında uygulanmıştır. *Mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık, mühendislerin ve mühendisliğin özellikleri* ile Lego kullanımının önemi ve Legolara aşinalık 5'li Likert tipi sorular SPSS paket programı vasıtasıyla bağımlı değişkenler t testine tabi tutulmuştur. Ayrıca anketlerden elde edilen veriler betimsel istatistik tekniği ile analiz edilmiştir.

Görüşme esnasında alınan veriler betimsel analize tabi tutulup kod isim kullanılarak bire bir aktarılmış ve tartışma bölümünde nicel verilerin desteklenmesinde bazı cevaplardan yararlanılmıştır. Serbest çizimler ise çizim değerlendirme formu oluşturularak iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğretmenlerin Mühendis ve Mühendislik Algılarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

.....Öğretmenlerin mühendis ve mühendislik hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla anketin "Mühendisliğin Önemi ve Mühendisliğe Aşinalık ile Mühendislerin ve Mühendisliğin Özellikleri" boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t testi Tablo 3'de verilmiştir.

[1] http://lousmi.edublogs.org/2009/10/02/lego -robots/

Tablo 3. Öğretmenlerin mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık ile mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri anket'inden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı değişkenlerde t-testi sonuçları

Puan	*Ölçüm*	*N*	$\overline{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
M	Ön test	22	3,81	.39	21	-3,78	.001
	Son test	22	4,02	.35			
M.Ö.	Ön test	22	3,83	.30	21	-,75	.461
	Son test	22	3,89	.43			

M: *Mühendisliğin Önemi ve Mühendisliğe Aşinalık,* ***M.Ö.:*** *Mühendisliğin ve Mühendislerin Özellikleri*

Tablo 3 incelendiğinde mühendislik-dizayn yönteminin tanıtıldığı seminer sonrasında öğretmenlerin mühendisliğin önemine ilişkin düşüncelerinde ve mühendisliğe aşina olma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t = - 3,78, p<.05). Öğretmenlerin uygulama öncesi mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3,81 iken, mühendislik yöntemine ilişkin seminer sonrasında $\overline{X}$ =4,02'ye yükselmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin mühendislik dizayn yöntemi ile ilgili aldıkları eğitimin, mühendisliğin önemine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine ve mühendisliğe aşinalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde mühendislik dizayn yönteminin tanıtıldığı seminer sonrasında öğretmenlerin mühendisliğin ve mühendislerin özelliklerine ilişkin puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=-,75, p>.05). Öğretmenlerin uygulama öncesi mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3,83 iken, ilgili seminer sonrasında $\overline{X}$ =3,89'a yükselmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin mühendislik dizayn yöntemi ile ilgili aldıkları eğitimin, mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri ile ilgili algılarında çok küçük bir artış sağladığını gösterir.

Görüşmede sorulan ilk soru, öğretmen ve öğretmen adaylarının "mühendislik" kavramını; iki, üç ve dördüncü sorular, öğrenme-öğretme yöntemi olarak mühendislik ve fen eğitimi ile mühendisliğin ilişkisini; beşinci soru öğretim programında mühendislik yönteminin yer alması durumundaki engelleri; altıncı soru, lisans eğitiminde mühendislik yöntemini ve son olarak böyle bir yöntemin öğrencilerde geliştirdiği becerileri nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin Görüşleri

1. Soru: ***Mühendislik hakkında ne biliyorsunuz?***

A1: İnsanların hayatını kolaylaştıran her şeyin üretiminde payının olduğunu düşündüğü mühendisliği fen bilimlerinin uygulama alanı olarak görmektedir.

A2: Mühendisliği bir dizayn etme süreci olarak görmekte ve karmaşık bilgisayar programlarından bahsetmektedir.

A3: Mühendisliği, matematik ve fen ilişkisi olarak görmekte ve mühendisliğin parçadan bütüne gidilerek öğretilebileceğini ifade etmektedir.

A4: Mühendislerin matematik ve fizik alanlarında başarılı olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

A5: Mühendislerin etrafını diğer insanlardan farklı gördüğünü savunmakta ve fen bilimlerinden yaralandıklarını öne sürmektedir.

A6: Mühendisleri yaratıcı olarak nitelendirmiştir.

A7: Mühendisleri, hayatımızı kolaylaştıran eşyaları bilimsel yöntemleri kullanarak tasarlayan kişiler olarak nitelendirmektedir.

Öğretmenler bu maddeye genel olarak mühendislerin fen ve matematik alanlarında iyi olduğu ve çevrelerinde gördükleri herşeyi bilimsel yöntemleri kullanarak tasarladıkları şeklinde bir açıklamada bulunmaktadırlar.

2. **Soru:** ***Sınıfta mühendislik nasıl öğretilebilir? Örnek bir etkinlik söyleyebilir misiniz?***

A1: Mühendisliğin fen kavramlarıyla ilişkili olarak öğretebileceğini, daha çok fizikte uygulama alanı bulan mühendisliğin kimya alanında yer almaması gerektiğini belirtmiştir. Örnek etkinlik olarak Ses ünitesindeki akciğerleri ve atom modellerini vermiştir.

A2: Sınıfta mühendisliğin tüm aşamalarının öğretilmesinin mümkün olmadığını ileri sürmektedir.

A3: Mühendislik temeline dayanan ısı yalıtımı gibi konuların öğretiminde kolaylık sağlayacağını ifade etmektedir.

A4: Mühendisliğin legolarla öğretilebileceğini düşünmektedir. Derse mühendislikten uzman davet edilerek çocukların materyal tasarlamalarına destek olunması gerektiğini belirtmiştir. Örnek bir etkinlik olarak birleşik makine tasarlamayı önermiştir.

A5: Mühendisliğin sadece zihinsel olarak öğretilebileceğini, tasarlama kısmının alanda olması gerektiğini düşünmektedir. Örnek etkinlik olarak güneş saatini önermektedir.

A6: Bir şeyi hayal etme ve tasarlama aşamalarını içeren etkinliklerle mühendisliğin öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Örnek bir etkinlik olarak hücre ve organelleri verilmiştir.

A7: Örnek etkinlik olarak eğik düzlem ve makaraları önermektedir.

A8: Örnek etkinlik olarak iskelet ve kas sistemini önermiştir.

A9: Mühendisliğin basit araç gereçlerle öğretilebileceğini düşünmektedir.

Öğretmenler genel olarak mühendisliğin sınıfta basit araç gereçler ve legolar aracılığıyla öğretilebileceğini düşünmektedirler. Örnek etkinlik olarak daha çok fizik olmak üzere biyoloji dersinden de örnek konu başlıkları ve modeller önerilmiştir.

3. **Soru:** ***Mühendislik eğitimi fen eğitimi içine dâhil edilmeli midir? Neden?***

A1: Mühendisliğin Türkiye'nin gelişmişlik düzeyini artırması ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde etkili olması bakımından fen eğitimine dâhil edilmesi gerektiğine inanmaktadır.

A2: Mühendislik ve fen eğitiminin ilişkili olduğuna ve bu sebeple fen eğitimine entegre edilmesi gerektiğine inanmaktadır.

A3: Mühendisliğin düşünme stili olduğunu ve fen eğitimine dâhil edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

A4: Öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağladığı için öğretim programına entegre edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

A5: Basit araç-gereçlerin farklı işlevleri olduğunu görme fırsatı sağlayan mühendisliğin sınıfta öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

A8: Mühendisliğin fen eğitimine dahil edilmesi gerektiğini düşünmekte olup bilim uygulamaları gibi seçmeli dersler ve sosyal kulüplerle uygulamalı olarak öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Teorik kısmının ise derste verilmesi gerektiğine inanmaktadır.

A9: Mühendislerin çalışma yöntemlerinin fen eğitimine uyarlanabileceğini düşünmekte ve bu sayede fen eğitimin daha kaliteli olacağına inanmaktadır.

Öğretmenler genel olarak fen ile mühendisliğin ilişkili olduğunu düşünmekte olup bu sebeple mühendislik eğitiminin fen eğitimine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

4. Soru: ***Mühendislik yöntemi hakkında ne biliyorsunuz?***

A1: Mühendislik yönteminde fayda-zarar analizi kullanıldığını ve en verimli ürünün tercih edildiğini belirtmiştir. Mühendislik yönteminin bilimsel yöntem basamaklarına da benzediğini ileri sürmektedir.

A3: Mühendislik yöntemini düşünme-tasarlama ve uygulama basamaklarına indirgemiş olup mühendisliğin grup çalışması gerektirdiğini ileri sürmektedir.

A5: Mühendislik yöntemini bilimsel araştırma süreci olarak görmektedir.

A8: Mühendislik yöntemini gözlem, ihtiyaç belirleme, çözüm önerileri getirme, en verimli olan çözüm önerilerini uygulama ve son durumu değerlendirme olarak ifade etmektedir.

A10: Mühendislik yöntemini problem çözme yöntemi olarak görmektedir.

Mühendislik yöntemi genel olarak bilimsel yöntem basamaklarına benzetilmiştir.

5. **Soru:** ***Eğitim fakültelerinde mühendislik-dizayn temelli bir dersin olmasını ister miydiniz? Neden?***

A1: Diğer geleneksel yöntemlere göre etkili olduğunu düşündüğü mühendislik yönteminin öğretmenlerin analitik düşünme becerilerini geliştirmesi ve öğretmenlere öğretme sürecinin etkiliğini değerlendirme fırsatı tanıması bakımından Eğitim fakültelerinde yer alması gerektiğini düşünmektedir.

A2: Mühendislerin sistemli çalıştıklarını ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunu iddia etmektedir. Çok yönlü düşünmeyi sağladığı için lisans eğitiminde böyle bir dersin olması gerektiğine inanmaktadır.

A3: Eğitim Fakültelerinde mühendislik-dizayn temelli bir dersin olması öğretmenin, bu mesleğin niteliklerini taşıyan ve istekli olan öğrencileri yönlendirme fırsatı olabileceğini ifade etmektedir.

A4: Öğrencilere geniş çaplı yardımda bulunmak için Eğitim fakültelerinde böyle bir dersin olması gerektiğini belirtmektedir.

A5: Öğretmenlerin farklı yöntemleri sınıfta kullanmaları açısından lisans eğitiminde mühendisliğin yer alması gerektiğini ileri sürmektedir.

A6: Eğitim Fakültelerinde böyle bir dersin olması gerektiğini düşünmekte ve bu süreçte öğretmenlerin üretici düşünme becerilerini kazanabileceğini ifade etmektedir.

Öğretmenler genel olarak mühendislik yönteminin öğrencilerde farklı beceriler geliştirmesi ve öğretmenlere öğretim sürecinde farklı bakış açısı kazandırması nedeniyle eğitim fakültelerinde böyle bir dersin olması gerektiğini düşünmektedirler.

6. Soru: ***Mühendislik dizaynla temellendirilmiş bir ders, öğrencilerin hangi becerilerini geliştirebilir?***

A1: Öğrencilere yaratıcı, analitik ve gerçek yaşam problemlerine dayalı olarak düşünme ve bilimsel araştırma basamaklarını kullanma gibi faydalar sağladığını düşünmektedir.

A2: Mühendislik-dizayn temelli bir dersin, öğrencilerin el becerilerini ve psikomotor becerilerini geliştirmelerine; böylelikle yaratıcılık, hayal gücü ve inşa etme süreçlerini öğrenmelerine katkı sağladığını iddia etmektedir.

A3: Öğrencilere el-göz koordinasyonu sağlama, soyut şeyleri somutlaştırarak görsellik sağlama gibi faydalarının olduğunu düşünmektedir.

A6: Bu yöntem sayesinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir.

A7: Böyle bir dersin öğrencilerin yaratıcı düşünme, kendini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştireceğini düşünmektedir.

A8: Öğrencilerin hayal gücünü ve el becerilerini geliştireceğine inanmaktadır.

A9: Böyle bir fen eğitiminin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunacağını ifade etmektedir.

Öğretmenlere göre mühendislik-dizaynla temellendirilmiş bir ders, öğrencilerin yaratıcılık ve psikomotor becerileri ile hayal gücünü geliştirmektedir.

7. **Soru:** ***Öğretim programı değişikliğinde karşılaşılabilecek en büyük engeller nelerdir?***

A1: Öğretim programına entegre edilmesinde karşılaşılabilecek engelleri; Öğretmenden idari personele kadar eski yöntemlere saplantılı insanlar, zaman, öğretim programının yoğunluğu, öğrencilerin test tipindeki sınavlara odaklanması olarak sıralamaktadır.

A2: Öğretim programına entegre edilmesinde karşılaşılabilecek engelleri; öğretmenlerin bu konuda eğitim almamış olmaları, mevcut kitapların mühendislik yöntemine uygun olmaması ve maliyet olarak sıralamıştır.

A8: Uyum süreci öğretim programına entegre edilmesinde engel olarak belirtilmektedir.

A9: Mühendislik öğretim programına entegre edildiğinde ünite sayısı ve ünite alt başlıklarının yoğun olması sebebiyle sorun yaşanabileceğini ileri sürmektedir.

Öğretim programı değişikliğinde karşılaşılabilecek en büyük engeller ders süresinin yetersiz olması, öğretmen ve diğer personelin böyle bir yönteme yabancı olması ve ünitelerin mühendislik dizayn yöntemine göre yapılanmaması olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin, "Mühendisler ne yapar?" konulu çizimlerinden örnekler aşağıda verilmiş olup sonuçları araştırmacılar tarafından "Serbest Çizim Değerlendirme Formu" oluşturularak değerlendirilmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlere ait serbest çizimlerin değerlendirme sonuçları

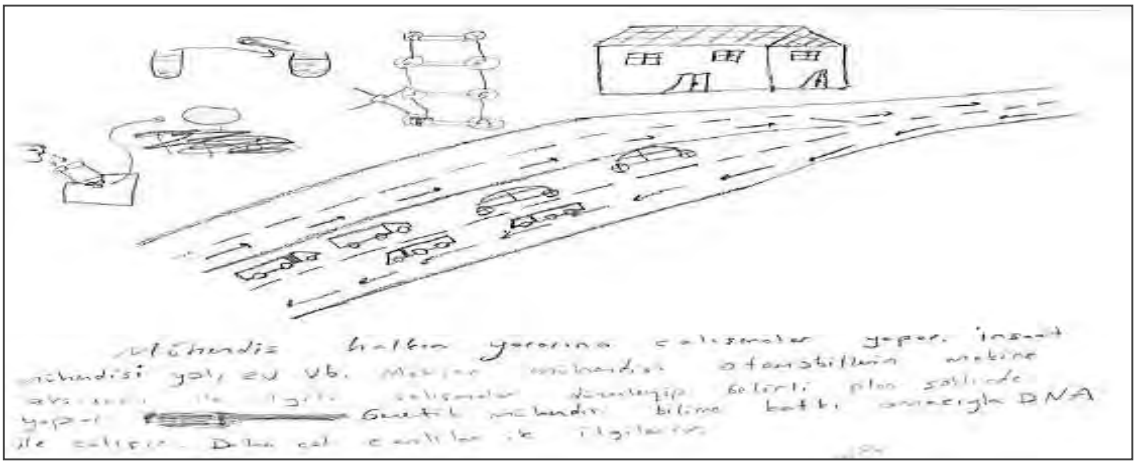
Çizim grupları	Çizim alt grupları	Kişi sayısı
Çalışma ortamı	Ofis	1
	Arazi	2
	Fabrika/Atölye/Laboratuvar	-
Mühendis	Birey	2
	Grup	1
Çalışma alanı	Çizim	6
	Material tasarım	1
	Denetim	-
Mühendislik alanı,	İnşaat mühendisliği, Bilgisayar mühendisliği, vb..	9
Çalışma alanı	Kuramsal	1
	Pratik	9

Sadece üç öğretmen çizimlerinde ofis, fabrika, atölye-laboratuar gibi çalışma ortamına yer vermiş olup ve Çizim 1 böyle bir çizime örnek olarak gösterilmektedir. Çizimlerinde mühendislerin birey ya da grup olarak çalışmalarına odaklanan üç kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakını çizimlerinde mühendislerin çalışma alanına odaklanmakta olup materyal tasarım, çizim ve denetim kategorilerine oranla daha fazla tercih edilmektedir. Öğretmenlerin tamamı çizimlerinde en çok tercih edilenden daha az tercih edilene göre sıralanan; inşaat, makine, bilgisayar, genetik, çevre mühendisliği vb. mühendislik alanlarına odaklanmaktadır ve Çizim 2 böyle bir çizime örnek olarak verilmiştir. Sadece 1 öğretmen mühendislerin çalışma alanlarını kuramsal ve pratik olarak çizmekte diğerleri ise pratik olarak düşünmektedir.

Çizim 1. Öğretmenlerden mühendislerin çalışma ortamı ve çalışma şekillerine (grup olarak çalışma) odaklanan bir çizim örneği



Çizim 2. Öğretmenlerden mühendislik alanlarına odaklanan bir çizim örneği



4.2. Öğretmen Adaylarının Mühendis ve Mühendislik Algılarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla "Mühendisliğin Önemi ve Mühendisliğe Aşinalık" ile "Mühendislerin ve Mühendisliğin Özellikleri" boyutlarından elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık ile mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri anket'inden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı değişkenlerde t-testi sonuçları

	Ölçüm	*N*	$\overline{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
M	*Ön test*	*26*	*3,68*	*.27*	*25*	*-7,49*	*.000*
	Son test	*26*	*4,07*	*.25*			
M.Ö	*Ön test*	*26*	*3,64*	*.37*	*25*	*-3,20*	*.004*
	Son test	*26*	*3,86*	*.29*			

M: *Mühendisliğin Önemi ve Mühendisliğe Aşinalık,* ***M.Ö.:*** *Mühendisliğin ve Mühendislerin Özellikleri*

Tablo 5 incelendiğinde mühendislik-dizayn yönteminin tanıtıldığı seminer sonrasında öğretmen adaylarının mühendisliğin önemine ilişkin düşünceleri ve mühendisliğe aşina olma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=-7,49, p<.05). Öğretmen adaylarının uygulama öncesi mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3,68 iken, mühendislik yöntemine ilişkin seminer sonrasında $\overline{X}$ =4,07'ye yükselmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının mühendislik dizayn yöntemi ile ilgili aldıkları eğitimin, mühendisliğin önemine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine ve mühendisliğe aşina olma düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde mühendislik dizayn yönteminin tanıtıldığı seminer sonrasında öğretmen adaylarının mühendisliğin ve mühendislerin özelliklerine ilişkin puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur, (t =-3,20, p<.05). Öğretmen adaylarının uygulama öncesi mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3,64 iken, mühendislik yöntemine ilişkin seminer sonrasında $\overline{X}$ =3,86'ya yükselmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının mühendislik dizayn yöntemi ile ilgili aldıkları eğitimin, mühendisliğin ve mühendislerin özelliklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Görüşleri

1. Soru: ***Mühendislik hakkında ne biliyorsunuz?***

B1: Teknolojik aletlerin bir çoğunu mühendisler yapıyor. Önce tasarlar sonra geliştirir. Televizyon bilgisayar gibi. Günlük yaşamı kolaylaştırır. Teknoloji geliştikçe farklı ürünler ortaya koyabilirler.

B2: Her ürün mühendislik sonucu oluşur.

B3: Günlük hayattaki her araç gereç onların elinden çıkar. Saç kurutma makinesi gibi. Fizikle ilgili bilgileri kullanarak araç dizayn eder. Teknolojik gelişmeyi biimsel bilgiye dönüştürme ve tersi de mümkündür.

B4: O bölümde okumuyorum. Seçmeyi düşünmedim. 4 yıl okuyorlar. Devlette veya özelde çalışıyorlar. Yeni bir ürün oluşturuyorlar.

B5: Mühendislik günlük hayatta akla gelen aletlerin düşünme becerileri kullanılarak tasarlanmasıdır.

B6: Fen ile ilgili ya da diğer alanlarla ilgili kanunları kullanır, ya da yeni bilgiler üretir, icatlar yaparlar.

B7: Teknik işlerde çalışırlar ve raporlar hazırlayıp işçilere verirler. Sayısal işlem kullanırlar.

B8: Genellikle bölümlerinden yola çıkarak inşaat, makine, biyomedikal mühendisliği dalları ile ilgili bilgim var.

B9: Mühendisler insanların yaşamlarını kolaylaştıran makineleri yapan, teknolojiyi geliştiren onları planlayan kişilerdir. Binaların planını çizen, bilgisayar mühendisi birçok yenilik getirirler. Bizim kullanacaklarımızı işlevsel hale getirmeye çalışırlar. Dizayn yaparlar.

B10: En iyi inşaat mühendisliğini bilirim. Mimarlar çizim yapar. Harita mühendislerinin işlerini biliyorum. Araziye gidiyor. Makine mühendisleri aletlerin kurulması, oluşturulmasında uzmandırlar.

2. **Soru:** ***Sınıfta mühendislik nasıl öğretilebilir? Örnek bir etkinlik söyleyebilir misiniz?***

B1: Kaldıraçlar lego materyalleri ile tahtada değil sadece uygulamalı olarak tasarlamaları ile öğretilebilir. Tahta parçaları kullanılabilir.

B2: Mühendislerin ne yaptığı ile ilgili bir video izletilir, problemlerin belirlenmesinden model oluşturulmasına kadar olan kısımlarda tiyatro yapılabilir.

B3: Önce teorik bilgi verilir. Sonra çevremiz geliştirebilir. Bilimsel yönden aktif olmaları sağlanır. Bu sayede icat ederler ve sonuçta teorik bilgiyi kullanırlar. Mühendislik icat etmedir. Problem durumu önerip fikirler verilir. Bu basamaklar da mühendislik gerektirir.

B4: Belli projeler verilerek onlar hakkında düşünmeleri, yeni bir şey ortaya koymaları istenir. Proje konusu verilir, onlar konuyu araştırır, bize sorarlar.

B5: Legolar, alüminyum folyo, toplar, basit malzemelerle öğretilebilir.

B6: Makineyi icat etmek değildir. Fen ile ilgili bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanabilmedir. Teknolojik bir ürün olması gerekmez.

B7: Legolarla. Arazide çalışma yapılabilir. İnşaat alanında. İşlemler çocuklara sıralandırılmalıdır.

B8: Legolarla. Laboratuardaki makinelerin bozulma nedenlerini makine mühendisliği ile bağdaştırma, biyomedikal mühendisleri ise biyolojideki birçok uygulama alanından örneklerle anlatılabilir. Bir inşaatin nasıl yapıldığını inşaat mühendisi bağlamında gösterebilirim.

B9: Basit makineleri işlerken onu kullanan mühendislik dalı ile ilgili bağlantısı verilmelidir. Ama önce öğretmenler eğitilmeli bu konuda.

B10: Tam olarak öğretilemez. Günlük hayatla bağlantısı verilerek öğretilebilir.

3. Soru: ***Mühendislik eğitimi fen eğitimi içine dâhil edilmeli midir? Neden?***

B1: Evet. Fen-teknoloji ile ilişkilidir. Teknoloji de mühendislikle ilişkili olduğu için dahil edilmelidir.

B2: Evet. Mühendislik teknoloji ile ilgilidir. Fen eğitiminde bir ürün de mühendislik ürünüdür. Teknoloji her ikisinin ortak noktasıdır.

B3: Detaya inilmeden verilebilir. Fen doğa ile ilgilenir. Fen teoriktir mühendislik ise onun uygulamasıdır.

B4: İlişkili ama mühendislik eğitimi almak istesek o bölüme giderdik. Kararsızım.

B5: Kesinlikle. Derslerde yöntem çeşitliği sağlar, somutlaştırma, psikomotor beceri ve yaratıcı düşünme becerisi gelişir

B6: Eğer bir alan gerekiyorsa bu fen eğitimi olmalıdır. Mühendisler fen bilgilerini kullanır. Aynı zamanda matematik de bunlarla bütünleşir.

B7: Evet, Uğraştığı alanlar aynı. Çevre dersleri gibi alanlarda benzerlik vardır.

B8: İlişkileri yok. Mühendisliğe öğrenciler yönlendirilebilir. Mühendislikte fen ağırlıklıdır ama fen de mühendisliğin izlerini göremiyorum.

B9: Edilmeli. Öğrenciler feni soyut olarak düşünüyor. Gerçek hayatla ilgisi yokmuş gibi görüyorlar. Somut olarak görme imkânına ulaşırlar.

B10: Öğretim programı çok yoğun. Bu yüzden bir de mühendislik dahil edilirse bir şeyler çıkarılmalıdır.

4. Soru: ***Mühendislik yöntemi hakkında ne biliyorsunuz?***

B1: Böyle bir şey öğrenmedim. Mühendisliğin ilk yıllarında var olan eşyaları inceler. Tasarlama ve sonra ise kullanıma hazır hale getirirler.

B2: Problem belirleme, buna göre bir metot belirlenir, en iyi çözüm yolu belirlenir. Hipotez ve sonra model oluşturulur.

B3: Problem belirlenir ve diğer basamaklar oluşturulur ve sonuçlara ulaşılır. Hipotez kurulur, test etme süreci olur.

B4: İsterdim. Eğlenceliydi. Yararlı. Düşünme tasarlama eyleme dönüştürme de etkin

B5: Bilimsel basamakları gerektirir. Problem belirleme, çözüm, hipotez ,yeni çözümler.

B4: Mühendisler problemi belirler, araştırma yapar, model oluşturur. Modeli dener, olmuyorsa başa döner.

B5: Bilimsel basamakları gerektirir. Problem belirleme, çözüm, hipotez ,yeni çözümler. Başka bir yöntem olarak gözlem de olabilir. Bir ürüne bakarak benzerini ya da farklı bir versiyonunu tasarlar.

B6: Bilimsel araştırma yöntemi gibi problem belirlemeyle başlayıp çözüm yolları üretirler ve çözüm yollarından verimli olanı seçer ve sonucun iyi olup olmamasına göre başa dönülür.

B7: Benzer alanlar olduğu için. Yaşayarak öğrenme olmalı. Uygulamalı olmalı.

B8: Karasızım. Çok da Gerekli değil. Bağlantı göremiyorum. Çok zaman ayrılmalı. İlişkisi kuvvetli bir biçimde verilmeli. Çünkü öğrenciler sıkılabilir. O yüzden çok da gerekli değil.

B9: Mühendisler hayallerini kağıda aktarır ve en uygun fiyata en kaliteli ve verimli materyallerle hayallerini yaparlar.

B10: Güzel bir yöntem. Öğrenciler için zor. Sınıflar kalabalık uygulaması zor olur.

5. **Soru:** ***Eğitim fakültelerinde mühendislik-dizayn temelli bir dersin olmasını ister miydiniz? Neden?***

B1: İsterdim. Günlük hayatla gördükleri şeyleri bağdaştırmaları için öğrencilerime öğretmek isterdim. Günlük hayatla bağdaştırma ile daha kolay öğrenirler ve eleştirel düşünerek yeni ürünler geliştirmeleri mümkün olur.

B2: İsterdim. Geliştirir. Bazı şeylerin daha detaylı öğretimi gerçekleşir.

B3: İsterdim. Legolar çok eğlenceli ve 4 yıl boyunca olmalıdır. Legolar maliyetli bu yüzden daha basit malzemelerle de yapılabilir. Diğer basit malzemelerde düşünme ve zihin daha öne plandadır. Çünkü hazır parçalar yoktur.

B4: İsterdim. Eğlenceliydi. Yararlı. Düşünme tasarlama eyleme dönüştürme de etkin oluyoruz.

B5: Evet olmalıdır. Fen eğitimi ile mühendislik yapıları benzerdir. Materyallerin kullanımını öğrencilere öğretmek için biz de bilmeliyiz. Bu materyallerle oluşturulabilecekler konusunda öğrencilere rehberlik. Dersi nasıl anlaşılır hale getirilmesinde önemlidir.

B6: Evet, öğretmen adayları bu eğitimi almalı ki ilerde öğrencilerine kullanabilsinler.

B7: Evet isterdim. Çünkü eğlenceli. Uygulamalı olsa güzel olurdu. Kalıcı olur

B8: Karasızım. Çok da gerekli değil. Bağlantı göremiyorum. Çok zaman ayrılmalı. İlişkisi kuvvetli bir biçimde verilmeli. Çünkü öğrenciler sıkılabilir. O yüzden çok da gerekli değil.

B9: İsterdim. Birçok konuda eksiğiz. Modelleme konusunda problemlerimiz var. O yüzden iyi olur.

B10: İsterdim. Zevkli, eğlenceli.

6. Soru: ***Mühendislik dizaynla temellendirilmiş bir ders, öğrencilerin hangi becerilerini geliştirebilir?***

B1: Psikomotor, matematiksel düşünme becerisi, yeni fikirlere açık olma, ürün ortaya çıkarabilme

B2: Psikomotor, bedensel-kinestetik, aktif düşünme becerileri, mantıksal düşünme

B3: Psikomotor, zihinsel yönleri, sosyal becerileri. Ölçülebilir ve ölçülemeyen özellikler

B4: Düşünme, parçaları birleştirme bir araya getirme, el becerileri, zihinsel beceriler

B5: Üç boyutlu, yaratıcı, sosyal, bilimsel süreç becerileri, problem çözme psikomotor

B6: Psikomotor becerileri, günlük hayatın Fen eğitimine dahil etme becerisi

B7: Psikomotor, el , zihin becerileri ve görsel olarak da katkı sağlar.

B8: Psikomotor, el becerileri, zeka ve akıllarını kullanarak daha yaratıcı ürünler oluşturabilirler. Yaratıcı düşünme becerileri.

B9: Motor becerileri geliştirir. O dönem çocuğunun motor becerileri için kritik bir dönemdir. Sonraki dönemlerde mühendis olduklarında yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir.

B10: Motor, el becerileri, hayal gücü gelişir. Hayal ettiklerini yaparlar.

7. **Soru:** ***Öğretim programı değişikliğinde karşılaşılabilecek en büyük engeller nelerdir?***

B1: Maliyet, öğretmenlerin bu konuda yetersiz olması ve böyle bir ders almadılar. Sınıf ortamları müsait değil, öğrenci sayısı çok fazla.

B2: Zaman, öğretmenlerin yeterli bilgilendirilmesi

B3: Alışılmış programın aşılması zor, maliyet, öğretmenin yaratıcılığı ve hakimiyeti de sıkıntıdır. Eğitim fakültelerinde hazır olarak öğretmen bu konuda yetiştirilmelidr. Yoksa sıkıntılıdır. Okullar arası eşitsizlik olur. Özel ve normal okullar gibi.

B4: Öğrenciler bu derse alışık değillerdir ve zorlanabilir. Legolar maliyetli.

B5: Farklı bir yöntem olduğundan öğrenciler yabancılık çeker. Sınıfı kontrol etmek zor olabilir. Süre sıkıntısı. Öğretmenlerin yeterli düzeyde olmaması.

B6: Zaman, maddi sıkıntılar(malzeme, laboratuar ortamının donanımlı olması gibi)

B8: Zaman. Teorik ve uygulamalı olarak ders işlenmeli. Uygulama ise zaman alacaktır. Öğrenci sayısı fazladır. Öğrenciler bireysel olarak çalışma imkanı bulamayabilirler. Ancak grup çalışması ve öğretmenin müdahalesinin olması gerekebilir.

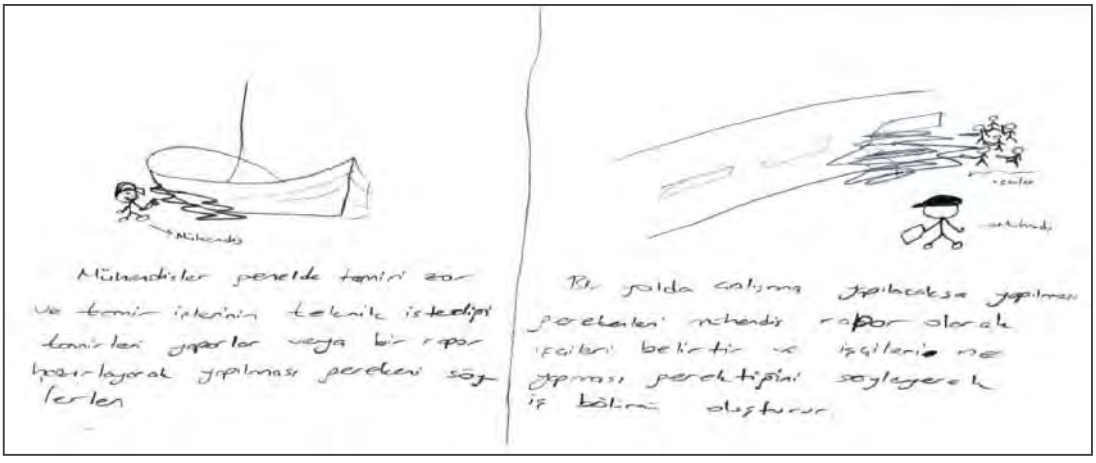
Öğretmen adaylarının, "Mühendisler ne yapar?" konulu çizimleri araştırmacılar tarafından "Serbest Çizim Değerlendirme Formu" oluşturularak değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 6'da verilmiş olup çizimlerden bazı örnekler sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen adaylarına ait serbest çizimlerin değerlendirme sonuçları

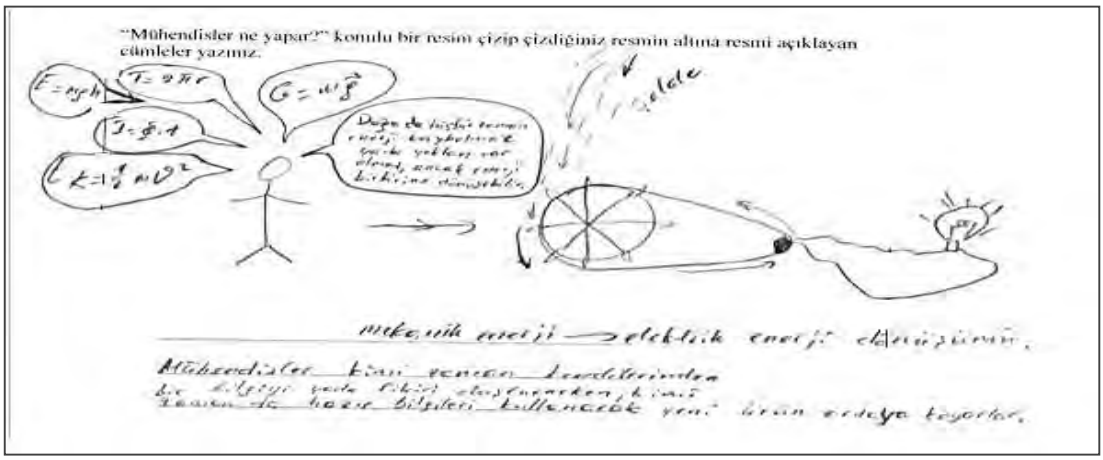
Çizim grupları	Çizim alt grupları	Kişi sayısı
Çalışma ortamı	**Ofis**	**3**
	Arazi	**4**
	Fabrika/Atölye/Laboratuvar	**1**
Mühendis	**Birey**	**6**
	Grup	**4**
Çalışma alanı	**Çizim**	**3**
	Materyal tasarım	**5**
	Denetim	**1**
Mühendislik alanı (İnşaat mühendisliği, Bilgisayar mühendisliği		**9**
Çalışma alanı	**Kuramsal**	**1**
	Pratik	**9**

Öğretmen adayları çizimlerinde mühendislerin çalışma ortamını ofis ve arazi olarak düşünmektedirler. Yalnızca bir öğretmen fabrika-atölye-laboratuar kategorisine uygun bir çizim yapmıştır. Öğretmen adayları mühendislerin daha çok bireysel olarak çalıştıklarını düşünmelerine rağmen grup ve birey-grup olarak çizim yapanlar da mevcuttur, Çizim 3 böyle bir çizime örnek teşkil etmektedir. Çalışma alanı olarak materyal tasarıma çizim kategorisine göre daha çok yer verilmiştir. Denetim ise yalnızca bir öğretmen adayı tarafından tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamına yakını çizimlerinde en çok tercih edilenden daha az tercih edilene göre sıralanan; inşaat, makine, elektrik- elektronik vb. mühendislik alanlarına odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarından sadece biri mühendislerin çalışma alanlarını pratik ve uygulamalı olarak düşünmekte diğerleri ise pratik olarak çizmektedirler. Çizim 4'te böyle bir çizime örnek verilmiştir.

Çizim 3. Öğretmen adaylarından mühendislerin çalışma şekillerine (birey ve grup) odaklanan bir çizim örneği



Çizim 3. Öğretmen adaylarından mühendislerin çalışma alanlarına odaklanan (pratik ve kuramsal) bir çizim örneği



4.3. Öğretim Aracı olarak Legolara İlişkin Öğretmenlerin Algılarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin fen eğitiminde mühendislik-dizayn yönteminde ders materyali olarak Lego kullanımının önemi ve Legolara aşinalık bölümünden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Lego kullanımının önemi ve Legolara Aşinalık Anket'inden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı değişkenlerde t-testi sonuçları

Puan	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
L	Ön test	22	3,84	.33	21	-4,49	.000
	Son test	22	4,11	.33			

L: *Lego Kullanımının Önemi ve Legolara Aşinalık*

Tablo 7 incelendiğinde mühendislik dizayn yönteminde ders materyali olarak legoların kullanıldığı seminer sonrasında öğretmenlerin Lego kullanımının önemine ilişkin düşünceleri ve Legolara aşinalık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur ($t=-4,49$, $p<.05$). Öğretmenlerin uygulama öncesi Lego kullanımının önemine ilişkin düşünceleri ve Legolara aşinalık puanlarının ortalaması $\overline{X}=3,84$ iken, mühendislik yöntemine ilişkin seminer sonrasında $\overline{X}=4,11$'e yükselmiştir. Bu bulgu mühendislik-dizayn yönteminde ders materyali olarak legoların kullanıldığı seminerin, Lego kullanımının önemine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine ve Legolara aşinalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

4.4. Öğretim Aracı olarak Legolara İlişkin Öğretmen Adaylarının Algılarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının fen eğitiminde mühendislik-dizayn yönteminde ders materyali olarak Lego kullanımının önemi ve Legolara aşinalık bölümünden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.Öğretmen adaylarının Lego kullanımının önemi ve Legolara Aşinalık Anket'inden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı değişkenlerde t-testi sonuçları

Puan	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
L	*Ön test*	*26*	*3,78*	*.49*	*25*	*-6,15*	*.000*
	Son test	*26*	*4,33*	*.38*			

L: *Lego Kullanımının Önemi ve Legolara Aşinalık*

Tablo 8 incelendiğinde mühendislik dizayn yönteminde ders materyali olarak legoların kullanıldığı seminer sonrasında öğretmen adaylarının Lego kullanımının önemine ilişkin düşünceleri ve Legolara aşinalık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur (t =- 6,15, p<.05). Öğretmen adaylarının uygulama öncesi Lego kullanımının önemine ilişkin düşünceleri ve Legolara aşinalık puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3,78 iken, mühendislik yöntemine ilişkin seminer sonrasında $\overline{X}$ =4,33'e yükselmiştir. Bu bulgu mühendislik dizayn yönteminde ders materyali olarak legoların kullanıldığı seminerin, Lego kullanımının önemine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine ve Legolara aşinalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERILER

Çağdaş fen eğitimi programlarının temel vizyonu bireysel farklılıkları dikkate alınmaksızın her bireyin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Fen okuryazarı bireyler olma, derse ilişkin temel bilgilerin yanı sıra araştırma-sorgulama, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile iletişim gibi temel becerilere sahip olmayı gerektirir. Çağın gereklerine paralel olarak bireylerden beklenen nitelikler artarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Fen eğitiminde yeni bir yöntem olan mühendislik-dizaynın ve ders materyali olarak legoların da öğretim sürecine katkı sağlaması bakımından araştırılması önem arz etmektedir. Son yıllarda bazı ülkeler mühendislik eğitimini fen eğitimine dâhil ederek okul öncesi ve 12 yıllık ilk ve orta öğretim programında zorunlu hale getirmekte ya da fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin ilişkili olarak öğretilmesini savunan FTMM eğitimine önem vermektedir. Türkiye'de ise somut bir örneği olmamakla birlikte FTMM eğitimine yönelik olarak bazı eğilimler söz konusudur. Bu durumda öğretim ortamlarının uygulayıcısı durumundaki öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında olan öğretmen adaylarına gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının mühendis, mühendislik algıları, yöntem olarak mühendislik-dizayn ve ders materyali olarak legolara bakış açıları incelenmiştir. Öğretmenlerin mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık ile mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri anket'inden elde edilen sonuçlar, mühendislik ve mühendisler hakkında seminerden önce ortalama düzeyde bilgi sahibi olduklarını ve böyle bir eğitimin öğretmenlerin algılarında olumlu yönde belirgin bir değişiklik yarattığını göstermektedir (Tablo 3).

Öğretmenlerin Lego kullanımının önemi ve Legolara aşinalık anketi'nden elde ettikleri sonuçlar, lego materyalleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve seminer sonrasında bu bilgilerinde önemli ölçüde değişim ve gelişim yaşandığını göstermiştir (Tablo 7).

Öğretmenler mühendisliği tanımlama noktasında mühendislik dallarına ve mühendislerin sahip olmaları gereken becerilere odaklanmaktadırlar. Mühendislik dizayn yöntemi ile fen eğitiminin legolar veya basit araç-gereçler aracılığıyla yapılabileceğini öne sürmektedirler. Öğretmenlerin çoğu mühendislik yönteminin öğrencileri farklı bilgi ve beceri yönünden geliştirmesi sebebiyle mühendislik eğitiminin fen eğitimine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler mühendislik yöntemini, bilimsel problem çözme yöntemine benzetmektedirler. Öğretim programı değişikliğinde karşılaşılabilecek başlıca engelleri zaman, maliyet ve yetişmiş insan gücü olarak açıklamaktadırlar. Bu engellere rağmen yöntemde çeşitlilik ve etkili bir fen eğitimi için Eğitim fakültelerinde mühendislik-dizayn temelli bir dersin olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre mühendislik-dizayn temelli fen eğitiminin öğretim programında yer almasının ön koşulu, lisans düzeyinde öğretmen adaylarına böyle bir eğitimin verilmesidir. Mühendislik-dizayn temelli bir dersin öğrencilerin yaygın olarak psikomotor, yaratıcı ve sosyal düşünme becerilerini geliştireceğini düşünmektedirler.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin verdikleri cevaplar mühendislikle ilgili temel bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Mühendislik ve mühendis algıları ise çoğunlukla mühendislik ürünleri ve mühendislik dallarına odaklanmaktadır. Fen eğitiminde mühendislik yöntemine ilişkin örnek etkinlik isimleri sunmalarına rağmen mühendislik sürecine fen kavramlarını öğretmede kullanacak nitelikte aşina olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin mühendisler hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlayan serbest çizimler de öğretmenlerin mühendis ve mühendislik hakkındaki görüşlerini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin mühendislik sürecine ilişkin bilgi, görüş ve algılarını inceleyen birçok çalışma mevcut olup elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir (Cunningham, Lachapelle & Lindgren-Streicher, 2006; Yaşar vd., 2006).

Bu açıdan bakıldığında, araştırmada elde ettiğimiz bulguların, Yaşar ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yaşar ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada Dizayn, Mühendislik ve Teknoloji (DMT) öğretmen anketi geliştirilmiş ve öğretmenlerin DMT'ye aşina olmadıkları ve aynı zamanda da DMT ile ilgili konuları öğretme konusunda kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır.

Hsu ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Dizayn, Mühendislik ve Teknoloji (DMT) algıları ve DMT'ye aşinalık durumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Bu öğretmenler DMT öğretiminin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin DMT'ye aşina olmadıkları ve deneyimli olmalarının DMT'ye aşina olmalarını ve DMT öğretiminin önemli olduğuna ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mühendisliği bir yöntem olarak sınıflarda uygulayacak olan öğretmenlere bu alanda profesyonel gelişim desteği sağlanmalıdır. Kimmel, Carpinelli ve Rockland (2007) çalışmalarında mühendisliğin öğretim programında yer alması ile yapılması gereken bazı düzenlemelere dikkat çekmektedir. Öğretmenleri mühendislik eğitiminde yeterli hâle getirmek amacıyla web ortamında teknik destek, öğretmenlerin görüşlerini ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar ve kişisel deneyimleri ile öğrenme gibi bir takım öneriler geliştirilmiştir.

Elde edilen bulgular öğretmen adayı boyutunda değerlendirildiğinde, mühendisliğin önemi ve mühendisliğe aşinalık ile mühendisliğin ve mühendislerin özellikleri anket'inden elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının mühendislik ve mühendisler hakkında önemli ölçüde bilgi sahibi

olduklarını ve böyle bir eğitimin öğretmen adaylarının algılarında olumlu yönde belirgin bir değişiklik yarattığını göstermiştir (Tablo 5).

Öğretmen adaylarının Lego kullanımının önemi ve Legolara aşinalık anketinden elde ettikleri sonuçlar, lego materyalleri hakkında fen derslerinde kullanabilecek kadar olmasa da bilgi sahibi oldukları ve seminer sonrasında bu bilgilerinde önemli ölçüde değişim ve gelişim yaşandığını göstermektedir (Tablo 8).

Görüşme verileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adayları mühendislerin günlük hayatta karşılaşılabilecek her türlü araç-gereci tasarladıklarını ve bu süreçte fen ve mühendislik ilişkisinin önemli olduğunu, mühendislik-dizayn yöntemi ile fen eğitiminin legolar aracılığıyla öğretilebileceğini düşünmektedirler. Mühendislik yöntemi sayesinde fenin günlük hayatla bağlantılı olarak öğretilebileceği öğretmen adaylarının üzerinde durduğu noktalardan biridir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı mühendislik eğitiminin fen eğitimine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmen adayları mühendislik yöntemini, bilimsel problem çözme yöntemine benzetmektedirler. Öğretim programı değişikliğinde karşılaşılabilecek başlıca engelleri zaman, maliyet ve yetişmiş insan gücü olarak açıklamaktadırlar. Bu engellere rağmen yöntemde çeşitlilik ve etkili bir fen eğitimi sağlaması bakımından Eğitim fakültelerinde mühendislik dizayn temelli bir dersin olmasını istemektedirler. Mühendislik-dizayn temelli bir dersin, öğrencilerin psikomotor becerilerini, yaratıcı ve zihinsel düşünme becerilerini geliştireceğini düşünmektedirler. Sonuç olarak öğretmen adaylarının da mühendis ve mühendislik hakkında ortalama bir bilgi düzeyine sahip oldukları ancak bir öğretim yöntemi olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara yabancı kaldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları eğitim süreçleri boyunca pedogojik alan bilgisi, alan dersleri ve genel kültür dersleri adı altında birçok ders alarak öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadırlar. Bu sebeple yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları son derece önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin mühendis, mühendislik ve mühendislik dizayn sürecine yönelik algılarını belirlemeye yönelik birçok çalışma mevcut olup öğretmen adaylarına yönelik böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaya göre öğretmen ve öğretmen adaylarının fen eğitiminde mühendislik-dizayn yöntemine aşina olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğesi olan öğretmenlerin bu yönteme ilişkin bilgi, tutum ve deneyim geliştirmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, alanda çalışan fen ve teknoloji öğretmenlerine mühendislik dizayn yöntemi ve bu yöntemin araçlarını tanıtıcı nitelikte, uygulamalı bir yapıda gerçekleştirilen mesleki profesyonel gelişim seminerlerinin sürekli olarak düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında bulunan öğretmen adaylarının Eğitim fakültelerinde özel öğretim yöntemleri gibi derslerde ya da ayrı bir ders olarak mühendislik dizayn yöntemine ilişkin ders içeriklerinin, teorik ve uygulamalı olarak öğretim programlarına birleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

ALEXANDER, J. M., CARR, M. ve SCHWANENFLUGEL, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.

American Association for the Advancement of Science [AAAS]. 1993. Benchmarks for science literacy. New York: Oxford University Press.

ARAFAH, M. M. (2011). *But what does this have to do wıth science? Buildıng the case for engineerıng in k-12.* Cleveland State University. Master's Thesis. Cleveland, OH, 53.

AYAS, A. P. ve ÇEPNİ, S. (2011). Eğitimde Program Geliştirme ve Bazı Fen ve Teknoloji Programları. Çepni, S. (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi* İçinde (ss. 14-30). Pegem Akademi Yayınları. 9. Baskı.

BARNETT, M. (2005). Engaging inner city students in learning through designing remote operated vehicles. *Journal of Science Education & Technology*, *14*(1), 87-100.

BROPHY, S. KLEIN, S. PORTSMORE, M. ve ROGERS, C. (2008). Advancing Engineering Education in P-12 Classrooms. *Journal of Engineering Education,369-387.*

BUCCİARELLİ, Louis L. 1996. *Designing engineers.* Cambridge, MA: MIT Press.

BYBEE, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrell, & E. van Zee (Ed.), Inquiring into inquiry learning and teaching in science. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science. (20–46).

CARLSEN, W. S. (1998). Engineering design in the classroom: Is it good science education or is it revolting?. *Research in Science Education*, 28(1), 51-63.

CHİNN, C. A. ve MALHOTRA, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86(2), 175-218.

CRİSMOND, D. (2001). Learning and using science ideas when doing investigate-and-redesign tasks: A study of naive, novice, and expert designers doing constrained and scaffolded design work. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 791-820.

CUNNİNGHAM, C. M., LACHAPELLE, C. P. ve LİNDGREN-STREİCHER, A. (2006). Elementary teachers' understandings of engineering and technology. Presented at the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Chicago, IL: American Society for Engineering Education.

ÇAVAŞ, B., BULUT Ç., HOLBROOK J. ve RANNIKMAE M. (2013). Fen Eğitimine Mühendislik Odaklı Bir Yaklaşım: ENGINEER Projesi ve Uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1(1), 12-22.*

FLEER, M. (2000). Working technologically: Investigations into how young children design and make during technology education. *International Joumal of Technology and Design Education,* 10(1), 43.

FORTUS, D., DERSHİMER, R. C., KRAJCİK, J. S., MARX, R. W. ve MAMLOK-NAAMAN, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science, 41*(10), 1081-1110.

FORTUS, D., DERSHİMER, R. C., KRAJCİK, J. S., MARX, R. W. ve MAMLOK-NAAMAN, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science, 41*(10), 1081-1110.

HMELO, C.E., HOLTON, D.L. ve KOLODNER, J.L. (2000). Designing to learn about complex systems. Journal of the Learning Sciences, 9(3), 247 - 298.

HOWES, E. (2001). Designing Structures and Research Texts: Situated Learning And Elementary Teaghing. *Re/constructing elementary science.* 0-8204-5200-9. 149-154.

HSU, M-C., PURZER S. ve CARDELLA M.E., 2011. Elementary Teachers' Views about Teaching Design, Engineering and Technology. *Journal of Pre-College Engineering Education Research,*1(2),31–39.

KAPTAN, F. Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi. (1999) Fen Bilgisi Öğretimi, Anı Yayıncılık. Ankara 1999.

KATEHİ, L., PEARSON, G. ve FEDER, M. (Eds.) (2009). *National Academy of Engineering and National Research Council report: Engineering in K-12 education*. Washington, D.C.: The National Academies Press.

KAVAK, N., TUFAN, Y. ve DEMİRELLİ, H. (2006). "FenTeknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3). 17.

KİMMEL, H., CARPİNELLİ, J. ve ROCKLAND R. (2007). Bringing Engineering into K-12 Schools: A Problem Looking for Solutions?, International Conference on Engineering Education – ICEE, Portugal.

KNİGHT, M. ve CUNNİNGHAM, C. M. (2004). Draw an Engineer Test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering. Presented at the ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, UT.

KOLODNER, J. L., GRAY, J. T. ve FASSE, B. B. (2003). Promoting transfer through casebased reasoning: Rituals and practices in Learning by Design™ classrooms. *Cognitive Science Quarterly,* 3(2), 119-170.

MARULCU, I. ve SUNGUR, K. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mühendis ve Mühendislik Algılarının ve Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna Bakış Açılarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi,* 12(1). 13-23.

MARULCU, İ. (2010). Investigating The Impact of A Legotmbased, Engineering-Oriented Curriculum Compared To An Inquiry-Based Curriculum On Fifth Graders' Content Learning Of Simple Machines. Doctor Thesis. Boston College Lynch Graduate School of Education Department of Teacher Education, Special Education, Curriculum and Instruction, Specialization in Mathematics, Science and Technology.

MCKENNA, Ann, AGOGİNO ve Alice (1998). A Web-based instructional module for teaching middle school students engineering design with simple machines, *Journal of Engineering Education*, 1-3.

MEB, 2006. Fen ve teknoloji dersi programı, İlköğretim 6,7,8. Sınıf. Ankara.

Next Generation Science Standards (2013). http://www.nextgenscience.org

PENNER, D.E., LEHRER, R. ve SCHAUBLE, L. (1998). From physical models to biomechanical systems: A design-based modeling approach. *Journal of the Learning Sciences, 7*(3 ve 4), 429-449.

RİNGWOOD, J. V., MONAGHAN, K. ve MALOCO, J. (2005). "Teaching engineering design through Lego ® Mindstorms™." *European Journal of Engineering Education,* 30(1),91-104.

SCHNEİDER, R.M., KRAJCİK, J.S., MARX, R.W. ve SOLOWAY, E. (2002). Performance of students in project-based science classrooms on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (5), 410-422.

SCHWARTZ, R. S., LEDERMAN, N. G. ve CRAWFORD, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, *88*(4), 610-645.

SİLK E. M. ve SCHUNN C. D. (2008). The Impact of an Engineering Design Curriculum on Science Reasoning in an Urban Setting, *Journal of Science Education and Technology*, *41*(10), 1081-1110.

YAŞAR, S., BAKER, D., ROBİNSON-KURPİUS, S. ve ROBERTS, C. (2006). Development of a survey to assess K-12 teachers' perceptions of engineers and familiarity with teaching design, engineering, and technology. *Journal of Engineering Education*, 205-216.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 787-800, ANKARA-TURKEY

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

*İlknur GÜVEN***

ÖZET

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgiye ulaşma kaynakları da çeşitlenmiş ve bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı kavramları önem kazanmıştır. Bilgiyi öğreten kişi rolündeki öğretmenlerin de bilgi okuryazarı ve medya okuryazarı olması onların yetiştireceği nesillerin de bu özelliklerle yetişmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve bu ikisi arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okuyan 1. sınıf ile 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı seviyelerini ortaya çıkarmak ve grupların bilgi okuryazarlığı seviyeleri ile medya okuryazarlığı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak için tasarlanmış betimsel ilişkisel tarama modelindedir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek maksadıyla 35 maddeden oluşan beşli likert tipi "bilgi okuryazarlığı ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerini tespit etmek için ise beşli likert tipinde toplam 17 maddeden oluşan "medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonunda hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğretmen adayları için bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı seviyeleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yokken, medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı.

* Bu çalışma 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında 21. Ulusal 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. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek:ilknur.guven@marmara.edu.tr

EXAMINATION OF INFORMATION LITERACY AND MEDIA LITERACY LEVELS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

With the development of technology information sources are diversified and the concept of information literacy and media literacy has gained significance. It is important for the teachers those have the duty of teaching information to be information literate and media literate because new generations will be raised by them. The aim of the study was to determine the level of information literacy and media literacy of the science teacher candidates those were 1st grade and 4th grade students of a science teaching program of a university in İstanbul, Turkey. In addition to this it was aimed to determine the relationship between information literacy and media literacy of the science teacher candidates. The research is a descriptive research designed as a relational survey method. In order to determine the level of information literacy of the candidate teachers "information literacy scale" was used which was a five-point likert -type scale with 35 items. In order to determine the level of media literacy of the candidate teachers five-point likert -type "media literacy scale" was used that was consisting of a total of 17 items.

The data obtained from the study were analyzed by SPSS software package. Analyses of the application of the scales to the 1st grade and 4th grade students a significant correlation was found between the information literacy and media literacy levels of the students. While any significant difference was not found between 1st grade and 4th grade teacher candidates' information literacy levels, a significant difference was found between the level of media literacy levels of these groups.

Key Words: Science teacher candidates, information literacy, media literacy.

1.Giriş

İnsanoğlu doğumundan itibaren birşeyler öğrenir. Öğrenilen bu şeyler kimi zaman bir beceri, kimi zaman ise bir bilgidir. Bilgi ve beceri aslında birbirine sarmal biçimde dolanmış iki kavramdır. Bilgi olmadan beceri olamaz, beceri kazanıldığında ise zaten birşeyler hakkında bilgi edinilmiştir. Teknolojinin ilerlemesi, haberleşme kanallarının artması ile bilgi de çok hızlı ve kolay iletilir olmuştur. Bu açıdan bakıldığında bir bilgiye kolay ulaşmak oldukça güzeldir. Ancak bilgiyi ileten kanalların artması ile bilgi kirliliği de ortaya çıkmıştır. İnsanların birbirleri ile çok ciddi konularda çok bilgili görünüme sahip biçimde konuştuğu durumlara hemen hemen her ortamda rastlamak mümkündür. Uzmanlık isteyen pek çok konuda konunun uzmanı olmayan kişilerin de çok rahatlıkla demeç verdikleri görülmektedir. Dolayısı ile artık ulaşılan her bilginin doğruluğu sorgulanmalı, dayandığı kaynaklar iyi araştırılmalıdır. Dolayısı ile ilk duyulan ya da edinilen bilgi her zaman doğru olmayabilir. Bu noktada seçici ve bilinçli davranma becerisi ön plana çıkmaktadır. Günümüzde medya bilgiyi ileten en önemli kanallardan biridir. Medya deyince akla ilk gelen medya araçları televizyon, gazete, dergiler, internet ve bilgisayardır. Bir konu hakkında bir bilgi tüm bu kanallar yardımıyla çok kolay dağıtılır. Özellikle de güncel bir konu gündeme

geldiğinde bu konu ile ilgili pek çok bilgi medya araçlarında dolaşmaya başlar. Ancak medyada çıkan her bilgi olduğu gibi alınmamalı, süzgeçten geçirilmeli, doğruluğu teyit edilmelidir.

Kaydedilen tarihin başından bu yana, "okuryazarlık" kavramı; "bir araya getirildiğinde anlamlı bir kelime oluşturan harflerin bir parça kağıt üzerine konulmuş "karalamalar"ını yorumlamak için sahip olunan beceri" şeklinde tanımlanmaktaydı. Genç bireylere her zamankinden daha karmaşık fikirleri anlamak ve açıklamak için kelimeleri bir araya getirmeyi öğretmek yüzyıllardır eğitimin hedefi oldu. Bugün etrafımızdaki dünya ile ilgili bilgiler sadece bir parça kağıda yazılmış kelimeler ile değil daha ve daha da fazlasıyla multi-medya kültürünün güçlü görüntü ve sesleri aracılığıyla bize gelmektedir. Eğer çocuklarımız hayatlarına bu multi-medya kültürü içinde yön vereceklerse, onlara nasıl basılı belgeleri "okuma" ve "yazma" öğretildiyse aynı şekilde bu görüntü ve sesleri de "okuma" ve "yazma" yı akıcı şekilde öğrenmeye ihtiyaçları var demektir. Bugün öğrenciler birşeyi bilmeye ihtiyaçları olduğunda neyi bilmeye ihtiyaçları olduğunu bulmayı öğrenmek ve ulaştıkları bilginin bilmeye ihtiyacı olduğu şey için faydalı olup olmadığını analiz etmek ve değerlendirmek için yüksek düşünce becerilerine sahip olmak zorundadırlar (Thoman ve Jolls, 2003).

21. yüzyılda toplumların endüstri çağından bilgi çağına dönüşümüyle ve teknolojinin çok hızlı biçimde ilerlemesiyle yeni okuryazarlık kavramları doğmuştur. Snavely ve Natasha (1997; akt: Aldemir, 2004) literatürde 34 farklı okuryazarlık kavramının olduğunu söylemektedir. Bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı bu dönüşümde ilk akla gelen kavramlardır. Bilgi Endüstrisi Birliği (Information Industry Association) Başkanı Paul Zurkowski "bilgi okuryazarlığı" kavramını ilk kullanan kişidir. Zurkowski 1974 te yaptığı tanımda "bilgi okuryazarı" olan bireyleri "*bilgi kaynaklarını işlerinde uygulama eğitimi almış kişiler*" olarak tanımlamaktadır (Owusu-Ansah, 2005). Amerikan Kütüphane Birliği tarafından hazırlanan bilgi okuryazarlığı nihai raporunda (ALA, 1989) ise bilgi okuryazarı bireyler bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bu ihtiyacın farkına varan, gerekli bilgiyi algılayan, değerlendiren ve etkili bir şekilde kullanılabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2010).

Bilgi okuryazarlığı dijital görsel ve medya okuryazarlıkları, akademik okuryazarlık, bilgiyi işleme, bilgi becerileri, veri yönetimi gibi kavramları kapsayan bir terimdir (SCONUL, 2011). Bu kapsamlı terim pek çok okuryazarlığı da bünyesinde barındıran bir şemsiye gibidir (Breivik, 2000). Sert(2008) de bilgi okuryazarlığını "teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık" gibi öne çıkan tüm okuryazarlık kavramları için şemsiye bir terim olarak tanımlamaktadır.

Eisenberg ve Berkowitz tarafından 1987'de (akt: Demiralay ve Karadeniz, 2009) geliştirilen "Big Six Skills (Big6, B6) Modeli" ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında yapılması gerekenler "bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi arama, bilgiyi bulma, bilgiyi kullanma, sentez yapma ve değerlendirme" şeklinde sıralanmıştır. Bilgi okuryazarı insanlar bilgiyi ve verileri toplamakta, kullanımında, yönetmekte, sentezlemekte etik bir tavıra sahip olduklarını gösteren bireylerdir (SCONUL, 2011). Bireyler ancak öğrenme yaşantılarının pasif alıcı olmaktan öteye geçebildiği ve bir problemi çözerken bilgiyi bulma ve değerlendirme işini yapabildiklerinde bilgi okuryazarı haline gelebilirler (Breivik, 2000).

Medya okuryazarlığı kütüphane okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi pek çok okuryazarlıkla birlikte bilgi okuryazarlığı şemsiyesi altında ele alınan bir kavramdır (Breivik, 2000; SCONUL, 2011). Bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı analitik becerilerin gerekliliği yönünden benzerlik gösterir (Koltay, 2011). Bilgi pek çok kaynaktan bize ulaşır ancak günümüzde bilgi edinmenin en kısa yollarından biri de medya araçlarını kullanmaktır. Ancak Koltay (2011)'ın da ifade ettiği gibi bilgi inanılmaz çoklukta ve değişkenlikle ve bu fazla sayıya ilaveten pek çok medya aracı ile belirsiz bir kaliteyle var olmaktadır. Bilgi kaynaklarının içinden

ihtiyaç duyulan bilginin seçilmesi en az bilgi kaynaklarının bulunması kadar önemlidir (Demiralay ve Karadeniz, 2009). Dolayısıyla doğru bilgi kaynaklarına ulaşmak için bilgi okuryazarı olmak kadar medya okuryazarı olmak da önem taşımaktadır.

"Medya Okuryazarlığı Projesi" (MLP, 1993) takımı tarafından medya okuryazarlığı kısaca "*her türlü medya mesajına ulaşmak, analiz etmek, değerlendirmek ve oluşturma yeteneği*" olarak tanımlanmaktadır. Aslında bu beceriler günümüzde en temel becerilerdir. Günümüzde pek çok insan bilgiyi yazılı, görsel ve sesli kaynaklardan edinmektedir. Bizi her gün bombardımana tutan medya mesajlarına karşı duyarlı olmak ve değişik medya araçlarını ve teknolojiyi kullanarak kendimizi ifade etmek için bu karmaşık medya çevresini yönetmek zorundayız. Medya okuryazarı bireyler televizyon, gazeteler, dergiler, kitaplar, reklam panoları, işaretler, paketler, market malzemeleri, video oyunları, müzikler, internet ve medyanın diğer araçları ile bize ulaşan karmaşık medya mesajlarını diğer insanlara göre deşifre etmede daha başarılıdırlar. Ayrıca medya okuryazarı bireyler medya kültüründe aktif rol alarak kendi medyalarını da oluştururlar (MLP, 1993). Çeşitli bağlamlarda ve çeşitli biçimlerdeki medya iletilerine erişebilme, bu iletileri doğru algılayabilecek donanıma sahip olma ve en sonunda bizzat iletiler üretebilme yeteneğini içeren medya okuryazarlığı kitlelere kontrol gücü veren, gerçek dünya ve medya tarafından yaratılan dünya arasındaki sınırın fark edilmesini sağlayan bir kavramdır (RTÜK, 2007).

Tüm dünyada medya okuryazarlığının bireylere kazandırılması ve medya mesajlarına ilişkin farkındalıkların artırılmasında eğitim ve öğretim kurumlarının ve öğreticilerin önemleri vurgulanmış, var olan öğretim programlarına çeşitli şekillerde bu okuryazarlıkların entegre edilmesi çalışmaları başlamıştır (Karaman, 2010). Medya okuryazarlığı özellikle Kanada, İngiltere, Avustralya, ABD gibi gelişmiş ülkelerde okul öncesinden başlayıp zorunlu eğitimin sonuna kadar başta anadili dersleri olmak üzere sosyal bilgiler, vatandaşlık ve sağlık eğitimi gibi derslerin içerisine entegre edilerek eğitim sisteminin doğal bir bileşeni haline gelmiştir (Tüzel, 2013). Medya okuryazarlığı boyutunda lider konumda bulunan Kanada'da medya okuryazarlıgı disiplinler arası bir yaklasım çerçevesince 1960'lı yılların sonundan itibaren İngilizce Dil Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Sağlık Egitimi ve Bilgi-İletisim Teknolojileri gibi programların bir parçası olarak temel egitim seviyesinde etkin olarak uygulanmaktadır (Altun, 2010). Ülkemizde de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığının birlikte yürüttüğü bir çalışma ile medya okuryazarlığının eğitim öğretim programına konulması söz konusu olmuştur (Karaman, 2010). Medya okuryazarlığı programı, medya metinlerine karşı bireylerin bilgi sahibi kılınıp, olası zararlı etkilerine karşı daha dirençli olmalarını sağlayan, bireyleri bilinçlendirerek medya kuruluşlarını daha dikkatli olmaya davet eden bir eğitim programıdır (RTÜK, 2007). Medya eğitimi öğretmen ve öğrencilere bilginin nereden geldiğini, kimin çıkarlarının servis edildiğini ve alternatif görüşleri nasıl bulacağını öğretir (Thoman ve Jolls, 2003).

Medya okuryazarlığı eğitimi; içeriğin bir ders altında sunulduğu "*Bağımsız Ders Yaklaşımı*" ve içeriğin uygun konu alanları ve bağlamlara göre mevcut derslerle ilişkilendirilerek kazandırılmasının amaçlandığı "*İlişkilendirme Yaklaşımı*" şeklinde iki farklı yaklaşım ile verilmektedir (Çakmak, 2013). İlişkilendirme yaklaşımı 30 Haziran-1 Temmuz 2012 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliğiyle düzenlenen Medya Okuryazarlığı Çalıştayı (RTUK, 2012) sonuç bildirisinde de "*Okul öncesinden itibaren bütün eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) ilgili derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek verilmelidir*" şeklinde vurgulanmıştır (Çakmak, 2013).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) bu alanda yaptığı çalışmalarla Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı alanlarını yaşam ve çalışma için gerekli bilgi, beceri ve tutum yetkinlikleri topluluğu şeklinde bir araya getirmektedir. UNESCO bilgi okuryazarı toplumları doğurmak için öğretmenler için model olan Medya ve Bilgi Okuryazarlığı

Programının hazırlanmasını içeren kapsamlı bir strateji geliştirmiştir. Bu amaçla UNESCO tarafından "Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Müfredatı" (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers-MIL) hazırlanmıştır. MIL medyanın her çeşidini ve kütüphaneler, arşiv, müzeler ve internet olmaksızın kullanılan teknolojiler gibi diğer bilgi sağlayıcıları bir arada düşünmektedir. Bu program öğretmenlerin MIL'i sınıflarına entegre edebilmeleri için gerekli pedagojik yaklaşımlara odaklanmaktadır. Bu yüzden bu konuda öğretmenlerin eğitimi ön plana çıkmaktadır (UNESCO, 2013). Ülkemizde de Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tarafından Eğitim Fakültesi'nin katkılarıyla geliştirilen "Hacettepe Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı (HÜBO) Programı" bu alanda yapılan çalışmalardan biridir. Bu program Creative Commons Lisansı altında lisans öğrencileri için geliştirilmiştir ancak daha önce bilgi okuryazarlığı eğitimi almamış ve bu konuda bilgi ihtiyacı duyan herkes tarafından kullanılabilir. Program altı bölümden oluşmaktadır: 1.Bilgi kaynakları ve kütüphanelerin genel özellikleri 2. Konu seçimi ve bilgi arama teknikleri 3.Hacettepe Üniversitesi kütüphaneleri kataloğunun kullanımı 4.Veri tabanları ve veri tabanlarının kullanımı 5. Web'de bilgi arama ve Web kaynaklarının değerlendirilmesi 6. Bilgi kaynaklarının kullanımıyla ilgili yasal ve etik konular (HUBO, 2010)

Fen ve teknoloji dersi konusu itibariyle pek çok konuda bilgi veren ve medya ve teknoloji araçlarından yararlanmayı içeren oldukça kapsamlı bir derstir. Bilgi ve medya okuryazarlığı bu derse entegre edilerek kolaylıkla kazandırılabilir. Gerek uluslararası alanda gerekse ülkemizde konuyla ilgili yapılan konferanslar, hazırlanan programlar konunun önemini ortaya koymaktadır. Ülkemizde gençlerin eğitiminde rol alacak, onların bilgi okuryazarı ve medya okuryazarı olarak yetişmesinde katkı sağlayacak olan fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin araştırılmasının önemli olduğu görüşünden yola çıkarak araştırma planlanmıştır. Bu çerçevede planlanan araştırmanın problem cümlesini "Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı düzeyleri nedir? Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1.1. Alt Problemler

1. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
    2.1. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı etkinliklerinde zorlanma dereceleri nasıldır?
3. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.Yöntem

Bu çalışma öğretmenlik eğitimine yeni başlamış olan 1. sınıf öğretmen adayları ile öğretmenlik eğitimini tamamlamak üzere olan 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı seviyelerini ortaya çıkarmak ve grupların bilgi okuryazarlığı seviyeleri ile medya okuryazarlığı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak için tasarlanmış betimsel ilişkisel tarama modelindedir.

2.1.Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 2011-2012 eğitim öğretim yılında 1. sınıfında öğrenim gören 49 ve 4. sınıfında öğrenim

gören 58 olmak üzere toplam 107 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni ise aynı üniversitenin eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.2.Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek maksadıyla Aldemir (2004) tarafından geliştirilen "bilgi okuryazarlığı ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek bilgi gereksiniminin tanımlanması, bilginin aranması, elde edilmesi, kullanılması, iletilmesi ve sürecin değerlendirilmesi basamaklarını içermektedir. Ölçekte öğretmen adaylarından ankette verilen ifadeleri değerlendirerek ilgili konudaki zorlanma derecelerini belirtmeleri istenmektedir. Ölçekte "çok zorlanıyorum= 1", "zorlanıyorum= 2", "kararsızım= 3", "zorlanmıyorum= 4" ve "hiç zorlanmıyorum= 5" şeklinde puanlanmıştır. Anketin cronbach alpha katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da cronbach alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerini tespit etmek için Karaman ve Karataş (2009) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 17 sorunun yer aldığı bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme şeklinde üç bölümden oluşmuştur. Sorular 5'li likert tipinde olup "hiçbir zaman=1", "nadiren=2", "ara sıra=3", "sıklıkla=4" ve "her zaman=5" şeklinde derecelendirilmiştir. Anketin cronbach alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan cronbach alpha katsayısı .93'tür.

Yukarıda belirtilen ölçekler öğretmen adaylarına 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında son ders haftasında uygulanmıştır.

2.3.Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı anketine vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen veriler SPSS programına işlenmiştir. Araştırmada kullanılan testleri belirlemek amacıyla her iki grup için de verilerin normalliğine bakılmıştır. Bir araştırmada grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov(K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada 1. sınıflar 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk testinden elde edilen değerler 4. sınıflar 50'nin üzerinde olduğu için de Kolmogorov-Smirnov testi dikkate alınmıştır. Normal dağılıma ait veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo1: Normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri

Ölçme Aracı	Sınıf düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig. (p)	Statistic	df	Sig. (p)
Bilgi okuryazarlığı	1. Sınıf	0,088	49	,200	,983	49	,703
	4. Sınıf	0,111	58	,072	,963	58	,074
Medya okuryazarlığı	1. Sınıf	,084	49	,200	,962	49	,112
	4. Sınıf	,095	58	,200	,956	58	,036

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 1. sınıflar için Shapiro-Wilks testine göre, 4. sınıflar için ise Kolmogorov-Smirnov(K-S) testine göre tüm değerlerin normal dağılımda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte (ikili

olarak) normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2007). Sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada ise verilerin normal dağılımda olmasından dolayı ilişkisiz gruplar t testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ait bulgular sırasıyla verilmiştir.

3.1.Bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

"Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemini cevaplamak için yapılan istatiksel işlemler ve sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo2: 1. Sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı bulguları

			Bilgi okuryazarlığı	Medya okuryazarlığı
1. sınıf	Bilgi okuryazarlığı	Correlation Coefficient	1	,450**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	49	49
	Medya okuryazarlığı	Correlation Coefficient	,450**	1
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	49	49
4. sınıf	Bilgi okuryazarlığı	Correlation Coefficient	1	,406**
		Sig. (2-tailed)	.	,002
		N	58	58
	Medya okuryazarlığı	Correlation Coefficient	,406**	1
		Sig. (2-tailed)	,002	.
		N	58	58

Tablodan görüldüğü gibi hem 1. sınıf hem de 4. sınıf fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. 1. sınıf öğretmen adayları için iki değişken arasındaki pearson korelasyon katsayısı 0,450, 4. sınıf öğretmen adayları için ise 0,406 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması orta; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Yukarıdaki verilere göre her iki grup öğretmen adayının da bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif olduğu söylenebilir. Buradaki iki değişkenin arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olması; öğrencilerin adı geçen okuryazarlık düzeylerinden birinin artması durumunda diğer okuryazarlık düzeyinin de artacağı ya da bu değişkenlerden birinin düşmesi durumunda diğerinin de düşme eğiliminde olduğunu gösterir.

3.2 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili bulgular

Araştırmanın "Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? " alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasındaki farka ilişkin ilişkisiz grup t testi sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p
1. sınıf	49	129,65	17,05	105	-,824	,412
4. sınıf	58	132,62	19,74			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyi ortalaması (X=132,62) 1. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyi ortalamasına (X=129,65) göre yüksektir. Ancak iki sınıf seviyesi arasındaki bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (t_{105}=-,824 p> ,05). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

Tablo 4: 1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerinde zorlanma dereceleri

	1.sınıf X_{ort}	4.sınıf X_{ort}
1.Ödev/Araştırma konusunu kendim belirlemek durumunda kaldığımda	3,24	3,60
2. Ödev/Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta	3,43	3,67
3. Ödev/Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	3,63	3,58
4. Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	3,67	3,91
5. Bilgi aramada konuyu en iyi ifade eden kelimeleri (anahtar kelimeleri) belirlemekte	3,73	3,86
6. Hangi tür bilgi kaynağının bilgi gereksinimi için daha uygun olduğuna karar vermekte	3,71	3,78
7. Farklı türdeki bilgi kaynaklarını (ansiklopedi, dergi, rehber, yıllık gibi) kullanmakta	4,04	3,90
8. Web kaynaklarını (elektronik dergiler, ansiklopediler, web sayfaları vb.) kullanmakta	4,82	3,93
9. Bilgiye erişimi sağlayan indeksleri ve elektronik veri tabanlarını seçmekte ve kullanmakta	2,96	3,55
10. Web arama motorlarını (google, altavista, arabul, gibi) kullanmakta	4,23	4,26
11. E-bilgi erişim sistemlerindeki (veri tabanları) yönlendirici bilgileri anlamakta ve uygulamakta	3,55	3,78
12. Bilgisayarla bilgi ararken tarih, dil ve tür gibi sınırlamalar yapmakta	3,65	3,88
13. Bilgisayarla bilgi ararken kavramlar arasındaki ilişkileri (“ve, veya, değil” ile) belirlemekte	3,67	3,81
14. Bilgi ararken başarısız olursam farklı arama yaklaşımlar denemekte	4,18	3,96
15. Kütüphane katalogları kullanmakta	3,53	3,54
16. Katalogda kaynaklarla ilgili sunulan bilgiyi anlamakta	3,73	3,84
17. Diğer kütüphaneleri kullanmakta	3,40	3,72
18. Elde ettiğim bilginin nitelik ve nicelik açısından konuya uygunluğunu değerlendirmekte	3,72	3,82
19. Bilgiyi, güncellik, güvenirlik, doğruluk, tarafsızlık gibi unsurlar açısından değerlendirmekte	3,65	3,72
20. Web kaynaklarını güvenirlik, doğruluk, tarafsızlık gibi unsurlar açısından değerlendirmekte	3,61	3,60
21. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyup temel fikrini belirlemekte	3,86	3,98
22. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	3,98	3,98
23. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	3,83	4,05

24. Önceki bilgilerimle yeni elde ettiğim bilgiyi ilişkilendirmekte	3,90	3,95
25. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	3,65	3,93
26. Ödev/araştırma yaparken çok sayıda kaynağı bir arada kullanmakta	3,81	3,91
27. Ödevin bölümlerini (kapak, içindekiler, giriş, gelişme, kaynakça, ekler, gibi) düzenlemekte	3,96	3,95
28. Ödev içinde hangi bilginin nereden alındığını göstermekte (gönderme/atıf, alıntı yapma)	4,55	4,40
29. Ödevde/araştırmada kullandığım farklı türde kaynakların kaynakça bilgilerini hazırlamakta	3,84	3,81
30. Ödev/araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	3,29	3,82
31. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak (ödev, rapor, makale, vb) sunmakta	3,90	4,00
32. Bilginin sunumunda sayfa sayısı, zaman gibi sınırlamalara uymakta	3,63	3,84
33. Bilginin sunumunda uygun teknolojiyi (power point, word dosyası) kullanmakta	3,59	4,02
34. Yaptığım ödevleri/araştırmaları eleştirmekte (güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamakta)	3,73	3,84
35. Bilgi ile ilgili faaliyetlerimden ileriye yönelik dersler çıkarmakta	3,76	3,90

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 1. Sınıf öğretmen adayları sadece 1 madde için "kararsızım" düzeyinde cevap vermişler, 29 madde için "zorlanmıyorum" seçeneğini işaretlerken 5 madde için "hiç zorlanmıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. 4. Sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ise hiçbir maddeye "kararsızım" düzeyinde cevap vermezken, 30 madde için "zorlanmıyorum" seçeneğini işaretlemişler, 5 madde için "hiç zorlanmıyorum" düzeyinde cevap vermişlerdir. Buradan hareketle tüm öğretmen adaylarının anket maddelerine çoğunlukla zorlanmıyorum seviyesinde cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca tablo daha yakından incelendiğinde 4. sınıf öğretmen adaylarının anket maddeleri ortalamalarının 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarına göre çoğunlukla daha yüksektir. Ancak ankette yer alan 5 madde için 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalaması 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından daha düşüktür. Bu 5 madde yakından incelendiğinde 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarının "farklı türdeki bilgi kaynaklarını kullanmakta", "web kaynaklarını kullanmakta", "bilgi ararken başarısız olursam farklı arama yaklaşımları denemekte", "ödev içinde hangi bilginin nereden alındığını göstermekte" ve "ödevde/araştırmada kullandığım farklı türde kaynakların kaynakça bilgilerini hazırlamakta" maddeleri için 1. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ortak özelliğinin bilgi kaynaklarına ulaşma ve bu kaynakları gösterme olduğu söylenebilir. Buradaki düşüş 1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmama durumunu da açıkladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili bulgular

Araştırmanın "Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? " alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri arasındaki farka ilişkin ilişkisiz grup t testi sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p
1. sınıf	49	64,69	9,92	105	-2,245	,027
4. sınıf	58	69,09	10,22			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (t_{105}=-2,245 p< ,05). 4. sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ortalaması (X= 69,09) 1. sınıf sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ortalamasından (X=64,69) anlamlı derecede yüksektir. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça medya okuryazarlık seviyelerinin de arttığı söylenebilir.

4.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonunda katılımcıların bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu da öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı seviyesinin arttıkça bilgi okuryazarlığı seviyesinin de artacağı anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı seviyesinin sınıf düzeyi artınca anlamlı düzeyde arttığı, 4. Sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin 1. sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyesi 1. sınıf öğretmen adaylarına göre biraz yüksek olsa da bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyesi arttığı halde bilgi okuryazarlığı seviyesinin istatiksel olarak anlamlı olacak biçimde artmamış olması dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinlikleri ile ilgili puanları her etkinlik için ayrı değerlendirildiğinde 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilginin kaynağını göstermeyi içeren 5 maddede 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum 4. sınıftaki öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla ödev hazırlamış ve sunum yapmış olmasından bu konudaki ihtiyaçlarının ve eksikliklerinin de farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim 1. sınıfta yer alan dersler temel dersler olduğundan öğrencilerin bilimsel içerikli kaynakları içeren bir ödev ve sunum hazırlama zorunlulukları 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha azdır. Dolayısıyla 1. sınıf öğretmen adayları bu konudaki eksikliklerinin çok da farkında olmayabilirler. Bu durum1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmama durumunu da açıklamaktadır. 4. sınıf öğretmen adaylarının "web kaynaklarını kullanma" ile ilgili 8. etkinlik puan ortalaması 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. 4. sınıf öğretmen adaylarının bu konuda daha çok zorlandıkları ve bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasındaki orta düzeydeki pozitif ilişki göz önüne alınırsa öğretmen adaylarının bilgi okuryazarı olması için daha fazla çaba sarf edilmesi ve bunun için de medya okuryazarlığını arttırıcı etkinliklerin öğretmen adaylarının eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının (Özbay ve Benzer, 2013; Karaman, 2010; Akkoyunlu, Kurbanoğlu 2003; Karaman ve Kara, 2009; Aldemir, 2004) ve ilköğretim öğrencilerinin (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001; Özmusul, 2012; Yazıcı Okuyan ve Maltepe, 2012) gerek bilgi okuryazarlığı ve gerekse medya okuryazarlığının incelenmesi ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Akkoyunlu ve Kurbanoğlu'nun (2003) çalışmasında bilgisayar

ve öğretim teknolojileri, ilköğretim matematik ve ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Karaman ve Karataş (2009) da çalışmalarında bilgisayara sahip olmanın medya okuryazarlık düzeyini anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bahsi geçen iki çalışmanın sonuçları birlikte yorumlanırsa bu çalışmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu destekler nitelikte olduğu görülecektir. Bilgi okuryazarlığının diğer okuryazarlık türlerini de içine alan şemsiye bir kavram (Breivik, 2000) olduğunun ifade edilmesinden ve bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığının birlikte anılmasından (UNESCO, 2013) dolayı çalışmada bu ikisi arasında bulunan pozitif ilişki önem taşımaktadır. Nitekim bilgiye pek çok medya aracı ile de ulaşıldığı günümüzde bireylerin her iki okuryazarlığının da birlikte geliştirilmeye çalışılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ilköğretim okullarında ayrı etkinliklerle kazandırılabileceği gibi var olan derslere entegre edilerek de ele alınabilir. Ancak bunun için önce öğretmen eğitimi gereklidir. Demiralay ve Karadeniz'in (2009) de belirttiği gibi öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmaları da gittikçe önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığının kazandırılması üniversitelerin sorumluluğu altındadır. Hacettepe Üniversitesinin hazırladığı "Hacettepe Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı (HÜBO) Programı" bu alana katkı sağlayan bir çalışmadır (HUBO, 2010). Medya okuryazarı bireyler yetiştirmek istiyorsak öncelikli olarak medya okuryazarı öğretmen yetiştirmek gerekir. Altun (2013)'un medya okuryazarlığının derslerle nasıl ilişkilendirileceği konusunda Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Görsel Sanatlar Müzik vb. öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlı yaptığı araştırmasında öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimini "medya ile öğretim" olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Altun (2013) çalışmasında öğretmenlerin medyayı sorgulanabilir, eleştirel olarak okunabilir bir metin olarak ya da öğrencilerin kendi mesajlarını üreterek kendilerini ifade edebilecekleri bir araç olarak algılamadıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla Altun (2013)'un çalışmasından çıkarılan sonuçla paralel olarak bu çalışmada amaçlanan öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında medya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve bu yönde geliştirici etkinlerle mezun olmadan medya okuryazarı olarak yetiştirilmelerine dikkatin çekilmesi önemlidir. UNESCO (2013) da bu alanda yaptığı çalışmalardan biri olarak "Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Müfredatı"nı hazırlamıştır. UNESCO 2015 sonrası kalkınma gündemi içinde medya ve bilgi okuryazarlığını teşvik etmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalardan bir diğeri de Hacettepe Üniversitesi Bilgi Yönetimi Bölümü ve Zagreb Üniversitesi İletişim Bilimleri tarafından UNESCO desteği ile 22-25 Ekim 2013 tarihleri arasında İstanbul'da Avrupa Bilgi Okuryazarlığı Konferansı'nın (ECIL, 2013) gerçekleştirilmesidir.

Altun (2013) çalışmasında öğretmenlerin medyayı çoklukla bir öğretim aracı olarak nitelendirdiklerinden medya okuryazarlığının tüm derslerle ilişkilendirilebileceğini ancak özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri ile ilişkilendirilebileceğini belirttiklerini ifade etmiştir. Fen Bilimleri öğretmenleri medya okuryazarlığını konu olarak çoğunlukla teknoloji ile, bir kısmı da bilimsel düşünme becerileri ile ilişkilendirmektedir (Altun, 2013). Fen bilimleri derslerinde medya okuryazarlığının öğretimine ilişkin çalışmalarda da (Sperry, 2012; Cooper, 2013) konunun çoğunlukla bilimsel düşünme becerileri üzerinden ele alındığı görülmektedir (akt: Altun, 2013). Fen ve teknoloji dersinin temel içeriğini ve bilgi okuryazarlığını öğretmek için web siteleri, belgesel filmler, köşe yazıları, yol kenarı tabelaları, kira sözleşmeleri vb çeşitli medya dökümanlarının öğretim materyali olarak kullanımı ve öğrencilerin kendi medya dökümanlarını üretmeleri (Sperry, 2012; Hobbs ve Jensen, 2009) de söz konusudur (akt: Altun, 2013). Ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi için özellikle öğretmen eğitimi konusunda etkili girişimlere ihtiyaç olduğu aşikardır. Nitekim Altun(2009)'un da belirttiği gibi seçmeli medya okuryazarlığı dersinin bugünlerde okullarımızda okutulmakta olduğu göz önüne alınırsa

öğretmenlere yönelik kapsamlı bir eğitim süreci önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Medya okuryazarı bireyler yetiştirilmesi için tüm öğretmenlere olduğu gibi fen ve teknoloji öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Bilgi ve medya okuryazarı bireyler yetiştirmek üniversitelerin görevi olduğuna göre lisans programları içerisinde yer alan derslere ilgili etkinlikler entegre edilerek eğitim yapılabileceği gibi ayrı seçmeli dersler de açılabilir. Demiralay ve Karadeniz (2009) de bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandıracak seçmeli bir ders açılabileceği gibi diğer derslerde gerçekleştirilen araştırma projelerinin, öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirilmesine olanak tanıyan etkinlikler temelinde tasarlanmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonunda da eğitim fakültelerinde bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı konularının profesyonel bir yaklaşımla ele alınması ve öğretmen adaylarının bu konudaki becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin, etkinliklerin ve projelerin yapılması ve bu konudaki uygulamalı çalışmalarla yapılan derslerin etkinliğinin saptanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ALA (1989) American Library Association. (1989). American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago: American Library Association.

AKKOYUNLU, B. & KURBANOĞLU, (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 24 :* 1-10.

ALDEMİR, (2004). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ALTUN, A. (2013). *Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri: medya okuryazarlığı derslerle nasıl ilişkilendirilebilir?* Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı. Cilt 1. 59-82 İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. http://www.byegm.gov.tr/uploads/docs/Bildiriler_Kitabi_1cilt.pdf adresinden 22.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

ALTUN, A.(2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 3. 97-109.

BREIVIK, P. S. (2000). *Information Literacy for the Sceptical Library Director*. IATUL Conference, 3-7 Haziran, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia. http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=iatul adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

DEMİRALAY, R., & KARADENİZ, Ş. (2009). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice (KUYEB), 10*(2), 819-851.

ECIL (2013). *The European Conference on Information Literacy* . http://www.ilconf.org/ adresinden 22.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

HUBO, 2010. *Hacettepe Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı Programı.* http://hubo.hacettepe.edu.tr/docs/hubo_gorme_engelli.pdf adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

KARAMAN , M. (2010). Öğretmen Adaylarının TV ve İnternet Teknolojilerini Kullanma Amaç ve Beklentilerinin Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* . *3/2*, 51-62.

KARAMAN, M.K. & KARATAŞ, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online, 8(3),* 798-808, 2009. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

KOLTAY, T. (2011) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture & Society*, 33(2), 211-221. DOI: 10.1177/0163443710393382 http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211.full.pdf+html adresinden 22.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

KURBANOĞLU, S. & AKKOYUNLU, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 : 81-88.

MLP (1993). *Media Literacy Project.* http://medialiteracyproject.org/sites/default/files/resources/Intro_to_Media_Literacy.pdf adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

OWUSU-ANSAH, E.K. (2005). Debating definitions of Information literacy: enough is enough! *Library Review*, *54(6)*,336-374.

ÖZBAY, M. &BENZER, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 29-40.

ÖZMUSUL, M. (21012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri: bilgi okuryazarlığı açısından bir çözümleme. *İlköğretim Online, 11(3),* 629-645 [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTUK) (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Ankara. http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAlkitabı.doc adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

SCONUL, 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education*. SCONUL Working Group on Information Literacy. http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf. adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

SERT, I. İ. (2008). *Bilgi okuryazarlığı penceresinden Türkiye gerçeklerine bir bakış. Okul Kütüphanecisi, Öğretmen ve Yönetici İşbirliği; Okul Kütüphanesi.* 44. Kütüphane Haftası Etkinliği. kutuphane.irmak.k12.tr/ikbm/isilsert.ppt. adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

THOMAN, E. & JOLLS, T. (2003). *Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education. Part I: Theory CML MediaLit Kit™ A Framework for Learning and Teaching in a Media Age*. Center for Media Literacy / www.medialit.org.

TÜZEL, S. (2013). *Okul ile öğrenci yaşamı arasındaki duvarları yıkmak: Popüler medyayı sınıfa taşımak.* Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı. Cilt 1. 13-39, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. http://www.byegm.gov.tr/uploads/docs/Bildiriler_Kitabi_1cilt.pdf adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

UNESCO (2013). Communication and Information. *http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/. adresinden 15.01.2014 tarihinde edinilmiştir.*

YAZICI OKUYAN, H. & MALTEPE, S. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına Yönelik Farkındalıkları Üzerine Bir Çalışma*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 801-810, ANKARA-TURKEY

KURTUBÎ TEFSİRİNDE İSTİARE SANATI*

*Osman KABAKÇILI***

ÖZET

Makale "İsitiarenin tanımı", "Kurtubî'ye göre Kur'anda isitiare sanatının uygulandığı ayetler" şeklinde bir giriş, iki ana başlık ve sonuçtan oluşur. Girişte Kurtubî'nin ilmi kişiliğinden bahsedilerek tefsir, fıkıh ve hadis ilimlerinde otorite olduğu belirtilir. Kurtubî tefsirinin fıkhi bir tefsir olduğu bilinmesine rağmen edebi sanatlar açısından da önemli bir tefsir olduğu vurgulanır. Makalenin amacı Kurtubî'ye göre istiare sanatının uygulandığı ayetlerin belirlenmesi ve bu ayetlerin anlaşılmasına katkıda bulunmaktır.

Kurtubî'ye göre istiare sanatının en belirgin özelliği olarak konuşan bir varlığa ait fiilin cansız varlığa veya hayvana nispet edilmesi olduğu üzerinde durulur. Kurtubî'nin ayetlerdeki istiare sanatını tespit ederken yaptığı tanıma bağlı kalmadığı belirtilir. Zaman zaman istiarenin genel tanımına göre yani, bir kelimenin başka bir kelimenin anlamında kullanılması bağlamında ayetlerde istiare sanatını belirlediği tespiti yapılır.

Kurtubî'nin istiare sanatının bulunduğunu belirttiği ayetler incelenerek anlam derinlikleri üzerinde durulur. Kurtubî'nin istiare sanatının bulunduğunu tespit ettiği bazı ayetler şunlardır: *"Onların kalplerinde hastalık vardır" (2/10) "Allah'ın boyasıyla boyanmışızdır." (2/138) "Allah'a ve Resûlüne savaş açanlar" (5/33) "Gaybın anahtarları yalnızca O'nun katındadır." (6/59) "Onlara merhamet ederek tevazu kanadını indir" (17/24) "İşte kitabımız, size karşı gerçeği söylüyor."(45/29)*

Sonuçta Kurtubî'nin Kur'an'da mecazın olduğu fikrinde olduğu belirtilir. Kurtubî'nin istiare sanatı ile mecaz arasındaki farka değinmediği vurgulanır. Kur'an'da istiare sanatının uygulandığı ayetlere işaret ettiği ancak istiarenin çeşidine değinmediği belirtilir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Mecaz, Kurtubî, Kur'an

---

*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 Bölümü, El-mek: doktorosman@mynet.com

THE ART OF METAPHOR IN THE TAFSIR OF KURTUBÎ

ABSTRACT

This article consists of introduction, two chapters which called "The definition of metaphor", "For Kurtubî the Koranic verses where metaphor has been used" and conclusion. In the introduction the scholarly personality of Kurtubî is explored and his authority in the tafsir, hadith and fiqh is indicated. There is also emphasized that although it is known that the tafsir of Kurtubî is interested in fiqh, his tafsir is significant in terms of literary arts, too. In the introduction it is remarked that the aim of the article is to specify the Koranic verses where Kurtubî thinks that metaphor has been used, and to contribute to the understanding of these verses.

The article examines Kurtubî`s definition of metaphor. For Kurtubî the distinctive characteristic of metaphor is referring of an action related to reasonable being to non-living thing or animal. But Kurtubî does not remain loyal to his definition while identifying the art of metaphor in the Koran verses. Occasionally he specifies the art of metaphor in Koran verses according to general definition which identifies metaphor as using a word in the meaning of other word.

The article explores and dwells on the depth of meaning of the Koran verses which are metaphorical according to Kurtubî. Some of Koran verses which Kurtubî specifies as metaphorical are: **"In their hearts is sickness"** (2/10) **"God's coloring"** (2/138) **"Who fight God and His Messenger"** (5/33) **"With Him are the keys of the unseen"** (6/59) **"And lower to them the wing of humility, out of mercy"** (17/24) **"This Book of Ours speaks about you in truth"** (45/29)

In the conclusion it is stated that Kurtubî thinks that there is metaphor in Koran. But Kurtubî does not deal with difference between metaphor and simile. He refers to Koran verses which are metaphorical, but does not deal with variety of metaphor.

Key Words: Tafsir, The Art of Metaphor, Kurtubî, Koran

Giriş

Kur'an'ın en belirgin özelliği belagat alanındaki üstünlüğüdür. Çünkü Kur'an bir benzerinin yapılamayacağı konusunda meydan okuyan kutsal bir kitaptır. Böyle bir kitabın şüphesiz edebi sanatlar açısından değerlendirilmesi gerekir. Nitekim Kur'an'ın tefsiriyle uğraşanlar bu gayretin içine girmişlerdir. Kur'an'ı tefsir eden en önemli âlimlerden biri de Kurtubî'dir. (ö. 671/1273) O Endülüs'te yetişen ve daha sonraları Mısır'da çalışmalarını sürdüren hadis, fıkıh ve tefsir alanında otorite olan bir âlimdir. Onun en önemli eseri el-Cami Li Ahkâmi'l-Kur'an isimli tefsiridir.[1] Bir ansiklopedi özelliği taşıyan bu tefsir ilim çevrelerinde çok ilgi görmüştür. Onun tefsiri fıkhî tefsir olarak bilinir ve tanıtılır. Ancak Kurtubî tefsiri edebî yönden de incelenmesi gereken önemli bir tefsirdir. Kurtubî tefsirinin bütün edebî yönlerini incelemek bir makalenin

[1] Kurtubî hakkında geniş bilgi için bkz. Suyutî, Celaleddin, ***Tabakatü'l-Müfessirin***, Leiden 1839, s.28,29; Davudî, Muhammed b. Ali, ***Tabakatü'l-Müfessirin***, Mısır 1972, II, 65-66; Zehebî, Muhammed Hüseyin, ***et-Tefsir ve'l-Müfessirun***, Kahire 1961, III, 123.

boyutlarını aşacağından biz bu çalışmamızda edebi sanatlardan sadece istiare sanatı üzerinde durmayı uygun bulduk. Kurtubî'ye göre Kur'an'ın hangi ayetlerinde istiare sanatının yapıldığını tespit ederek ilim dünyasına sunmayı hedefledik. Böylece Kurtubî tefsirinde istiare sanatının olduğu ayetlerin değerlendirilişini ortaya koymayı ve Kur'an'ın daha iyi anlaşılmasına bir nebze olsun katkıda bulunmayı amaçlamaktayız. Bu çalışmamızda Kurtubî'nin istiare sanatı olduğunu belirttiği on beş ayeti meallerden de karşılaştırarak anlam derinliklerinin ne ölçüde meallere yansıtıldığı üzerinde de duracağız.

I- İstiare Kavramının Tanımı

İstiare kavramı sözlükte; bir şeyi kaldırmak ve onu bir yerden alıp başka bir yere koymak, ödünç olarak istemek gibi anlamlara gelir.[2]

Terim olarak istiare: hakiki mana ile mecazi mana arasındaki benzerlikten dolayı bir kelimenin manasını başka bir kelime için kullanmaktır.[3]

Kurtubî istiare ile ilgili şu tanımı yapar: Herhangi bir fiil konuşan varlığa ait olmasına rağmen bir hayvana veya cansıza dayandırılırsa o istiaredir.[4] Bu tanıma göre Kurtubî istiarede en belirgin özellik olarak konuşan varlığa ait olan fiilin cansıza nispet edilmesini kabul etmektedir. Aşağıdaki ayeti buna örnek gösterebiliriz. *"Yine yola koyuldular. Nihayet bir şehir halkına varıp onlardan yiyecek istediler. Halk onları konuk etmek istemedi. Derken orada yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar gördüler. Adam hemen o duvarı doğrulttu. Musa, "İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın" dedi."*[5] Burada "yıkılmaya yüz tutmuş" ifadesi metne tam bağlı kalınarak çevrildiğinde "yıkılmayı isteyen duvar" şeklinde çevrilir. Bu ifade de Kurtubî'nin tanımına uygun bir istiaredir. Ancak çeviride istiare sanatının incelikleri kaybolmuştur. Bu durumu bir yönüyle normal karşılamak gerekir. Çünkü düzgün bir ifade ile yapılan çevirilerde metne çok bağlı kalmak mümkün değildir.

Kurtubî, yukarıda geçen ayeti Cumhura göre Kur'an'da mecaz bulunduğuna dair delil olarak sunar.[6] Alusî de bu ifadenin mecazı mürsel olabileceği gibi istiare de olabileceğini belirtir.[7]

Kurtubî'nin istiare sanatının olduğunu belirttiği ayetlerde kendi tanımının dışına çıktığı görülür. Şu ayette bu durumu görmek mümkündür: *"Yeminlerinizi aranızda hile ve fesat sebebi yapmayın. Sonra sağlamca bastıktan sonra ayak(larınız) kayar da Allah yolundan sapmanız sebebiyle kötü azabı tadarsınız*"[8] Burada düzgün halden kötü bir hale düşmeye benzetme vardır. Ayağın kayması kötü hale düşmek yerine istiare olarak kullanılmıştır.[9] Bu açıklamada konuşan bir varlığa ait olan bir fiilin cansıza veya hayvana nispeti söz konusu değildir. Ancak kavramın kendi

---

[2] Sekkâkî, Ebu Yakub Yusuf b. Ebî Bekr Muhammed b. Ali, ***Miftahu'l-Ulûm***, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1987, s. 369; İbn Manzur, Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mükrim b. Ali b. Ahmed, ***Lisanü'l-Arab***, Beyrut trs, IV, 618-619. Konu ile ilgili geniş bilgi için bkz. Menderes Coşkun, ***"Klasik Türk Şiirinde Mürekkep İstiare, Temsilî İstiare, Alagori,"*** Bilig,Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı, 38, Ankara 2006, s. 51-68; M. Halil Erzen, ***"Karamanlı Nizami Divanı'nda Teşbih ve İstiare Sanatlarının Kullanımı"***, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 23, Van 2012, 45-53 "Ali Kızılırmak, ***Kur'an'da Hakikat ve Mecaz,*** Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996; Ali Akay, ***Kur'an'da Temsili Anlatım***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlı Urfa 2003; Mustafa Yıldırım, "***Kur'an Sanatı ve Estetiği"*** İstem, sayı 16, Konya 2010, s. 167.

[3] İbn Kuteybe, Ebu Muhammed Abdullah b. Müslim, ***Te'vilü Müşkili'l-Kur'an***, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1981, s.135-184; Zerkeşî, Bedruddin Muhammed b. Abdullah, ***el-Burhan fî ulûmü'l-Kur'an***, Daru'l-Marife, Beyrut 1972, III, 435-436.

[4] Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ebu Bekr, ***el-Cami Li Ahkâmi'l-Kur'an,*** Kahire 1964, XI, 25; Kinayenin canlıya dayandırma olduğu hakkında bkz. İsmail Hakkı Bursevî, ***Ruhu'l-Beyan***, Daru'l-Fikr, Beyrut trs, III, 32; İstiare çeşitleri hakkında bkz. Bursevî, a.g.e, VII, 412.

[5] Kehf, 18/77; فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَاراً يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً

[6] Kurtubî, a.g.e, XI, 25.

[7] Alusî, Ebu'l-Fadl Şehabü'd-Din es-Seyyid Mahmud, ***Ruhu'l-Meanî***, Daru't-Türasü'l-Arabî, Beyrut, trs., XVI, 6.

[8] Nahl, 16/94; وَلَا تَتَّخِذُوا أَيْمَانَكُمْ دَخَلاً بَيْنَكُمْ فَتَزِلَّ قَدَمٌ بَعْدَ ثُبُوتِهَا وَتَذُوقُوا السُّوءَ بِمَا صَدَدْتُمْ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ

[9] Kurtubî, a.g.e, X,172.

anlamının dışında kullanılması söz konusudur. Bu durum Kurtubî'nin ayette istiare sanatının olup olmadığını belirlerken genel tanıma uygun hareket ettiği izlenimi vermektedir. Çünkü Kurtubî, mecazın bir çeşidi olan istiareyi mecaz anlamında genel olarak değerlendirmiştir. Kurtubî'nin yaptığı tanım istiarenin daha iyi anlaşılmasına büyük katkı sağlamaktadır.

II- Kurtubî'ye Göre Kur'an'da İstiare Sanatı Bulunan Ayetler

Kurtubî aşağıda karşılaştırmalı olarak inceleyeceğimiz on beş ayette istiare sanatından bahseder. Biz bu ayetleri inceleyerek ve meallerden karşılaştırmalar yaparak istiarenin ayete kattığı anlam zenginliğini açıklamaya çalışacağız. Aynı zamanda Kur'an'da istiare sanatının uygulanışının anlaşılmasına katkı sağlamaya gayret edeceğiz.

"Onların kalplerinde hastalık vardır"[10] Bu ayette Kurtubî'ye göre istiare sanatı yapılmıştır. Çünkü merad (hastalık) kavramı ile insanın inancındaki bozukluk kastedilmiştir. Bu bozukluk ister şüphe ve nifak yönünden olsun ister inkâr ve yalanlama yönünden olsun fark etmez.[11] Bu ifade ile insanın bedeninde zuhur eden cismani hastalık kastedilmemiştir. Alusî'ye göre burada mecaz vardır.[12] Zemahşerî'ye göre de burada kalbe musallat olan kıskançlık gibi ahlak problemleri ve küfür gibi inanç problemleri anlamında mecaz vardır.[13]

Meallerde bu ifadenin Türkçeye çevrilişini inceleyelim. Bu ifade Atay tarafından "Kalplerinde hastalık vardır"[14], Dumlu tarafından *"Onların kalplerinde inanç problemi vardır*"[15], Ünal tarafından *"Kalplerinin tam merkezinde (manevi hayat kaynaklarını kurutan, idraklerini körelten, karakterlerini bozan) gizli bir hastalık vardır*"[16] şeklinde çevrilmektedir. Bu çevirilerde görüldüğü gibi Kur'an'ın istiareli anlatımını tam karşılayacak şekilde çevirmek neredeyse imkânsızdır. Ancak Dumlu'nun çevirisi anlamı en iyi yansıtan çeviri olmasına rağmen istiare sanatının kaybolmasını göz ardı etmektedir. Ünal'ın çevirisi ise yapılan açıklamalar sebebiyle istiareli anlatımı sınırlandırmaktadır. Çünkü hasta ifadesi sadece birkaç cümle ile sınırlı kalamaz. Belki ifadenin bir kısmını aktarabilir. Atay'ın çevirisinde istiare sanatı gözükmekte ancak ayetin iletmek istediği mesaj gizli kalmaktadır. Çünkü hastalığın hangi yönden olduğu açık değildir. Buna rağmen okuyucuya metne sadık bir çeviri sunduğu için tercih sebebi olabilir.

"Allah'ın boyasıyla boyanmışızdır. Boyası Allah'ınkinden daha güzel olan kimdir? Biz ona ibadet edenleriz" (deyin)."[17]

Bu ayette geçen Allah'ın boyası kavramı istiare olarak kullanılır. Sıbgatallah ifadesi ile İslam dini kastedilir. Çünkü elbisenin üzerinde boyanın etkisi görüldüğü gibi dindar olan kişinin üzerinde de dinin etkisi görülür.[18] İslam dinine girerken boy abdesti almanın ve sünnet olmanın da Allah'ın boyası ile boyanma olduğu belirtilir.[19] İsmail Hakkı Bursevî de bu ayette istiare olduğunu beyan eder. Ancak kavramın Allah'ın yaratması anlamında istiare olarak kullanıldığını açıklar. İnsanın imanı kabul etmeye uygun bir şekilde yaratılmasını istiare olarak değerlendirir.[20] Her iki müfessir de bir yönüyle ahlaki bir davranış olan dinin, boya kavramı ile dillendirilmesinden hareket

[10] Bakara, 2/10; فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ
[11] Kurtubî, a.g.e, I, 197.
[12] Alusî, a.g.e, I, 146.
[13] Zemahşerî, Ebu'l-Kasım b. Mahmud, ***el-Keşşaf an Gavamidi't-Tenzil,*** Daru'l-Kitab el-Arabî, Beyrut 1407, I, 59.
[14] Hüseyin Atay, Yaşar Kutluay, ***Kur'an'ı Kerim ve Türkçe Anlamı***, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1983, Bakara, 2/10.
[15] Ömer Dumlu, Hüseyin Elmalı, ***Kur'an'ı Kerim'in Türkçe Anlamı***, İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İzmir 2001, Bakara, 2/10.
[16] Ali Ünal, ***Allah Kelamı Kur'an'ı Kerim'in Açıklamalı Meali,*** Define Yayınları, İstanbul 2007, Bakara, 2/10.
[17] Bakara, 2/138; صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ اَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ
[18] Kurtubî, a.g.e, II, 144.
[19] Kurtubî, a.g.e, II, 144.
[20] Bursevî, a.g.e, I, 243.

ederek istiare sanatının yapıldığını ortaya koymaktadır. Zemahşerî[21] ve Alusî'ye göre de bu ifadede istiare vardır.[22]

Ünal "sıbgatallah" ifadesini çevirmenin zorluğunun farkında olması sebebiyle "Allah'ın boyası" kavramını açıklamalı olarak şöyle çevirir: "Biz, din adına sonradan çalınmış boyalar gibi bir takım sunî boyalarla değil, Allah'ın bütün varlığa vurduğu fıtrî ve silinmez İslam boyasıyla boyanmışız ve ona talibiz."[23] Dumlu ise şöyle çevirir: "İşte Allah'ın almanızı istediği renk budur."[24] Atay ayeti "Allah'ın verdiği renge uyun"[25] şeklinde çevirir. Bu çevirilerin tamamında görüldüğü gibi kavramın tam ifadesi yansıtılamamıştır. Kişi sadece bu cümleleri alıp anlamaya çalışsa bu ifadelerden tam bir sonuç çıkaramaz. Ancak genel bir Kur'an anlayışı çerçevesinde bakıldığında çok sorun olmaz. Çünkü bu ifadenin "İslam'ın istediği bütün vasıflara sahip olmak ve olmaya çalışmak" anlamını yansıttığı anlaşılır.

"Sonra bunun ardından kalpleriniz yine katılaştı, taş gibi; hatta daha katı oldu. Çünkü taş vardır ki, içinden ırmaklar fışkırır. Taş vardır ki yarılır da içinden sular çıkar. Taş da vardır ki, Allah korkusuyla (yerinden kopup) düşer."[26] Duvarın istemesinde olduğu gibi taşın korkmasında da istiare vardır.[27] Böylece Kurtubî, insanın vasfı olan korkma lafzının taş için kullanılmasını istiare olarak değerlendirir. Zemahşerî'ye göre haşyet kavramı boyun eğme anlamında mecaz olarak kullanılmıştır.[28] Kurtubî haşyet kavramının mecaz olduğunu denildi lafzı ile nakleder.[29] Taşın korkmasının hakikat olacağı görüşünde olanlar da vardır.[30]

Meallerde bu ifadenin çevrilişini inceleyelim. Bu ifade Ünal tarafından "Allah karşısındaki ürperti ve saygısından aşağılara yuvarlanır"[31] Dumlu tarafından " Allah korkusundan yerlerinden kopup yuvarlanırlar"[32] Atay tarafından "Allah korkusundan yuvarlananlar vardır"[33] şeklinde çevrilir.

Bu çevirilere baktığımızda tefsirlerdeki problemin meallere yansımadığını görmekteyiz. Oysa Allah'ın korkması ifadesi ciddi anlamda kelamla ilgili problemlere zemin hazırlar.

(Eşeğin) kemikler(in)e de bak, nasıl onları bir araya getiriyor, sonra onlara nasıl et giydiriyoruz?"[34]

Bu ayette elbisenin giyilmesi gibi etin kemiklere giydirilmesinden söz edilerek istiare sanatı uygulanmıştır.[35] Bu ifadedeki istiare Kurtubî'nin tanımına uygun değildir. Ancak bir kelimenin başka anlamda kullanılması anlamında istiare olarak değerlendirilir. Alusî bu ifadenin örtme anlamında kullanıldığını açıklar.[36]

---

[21] Zemahşerî, a.g.e, I, 196.
[22] Alusî, a.g.e, I, 397.
[23] Ünal, a.g.e, (Meal), Bakara, 2/138.
[24] Dumlu, a.g.e, (Meal, Bakara, 2/138.
[25] Atay, a.g.e, (Meal), Bakara, 2/138.
[26] Bakara 2/74, ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذٰلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ اَوْ اَشَدُّ قَسْوَةً وَاِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْاَنْهَارُ وَاِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَاِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللّٰهِ
[27] Kurtubî, a.g.e, I, 465.
[28] Zemahşerî, a.g.e, I, 155.
[29] Kurtubî, a.g.e, I, 465.
[30] Bkz. Alusî, a.g.e, I, 297.
[31] Ünal, a.g.e, (Meal), Bakara 2/74.
[32] Dumlu, a.g.e, (Meal), Bakara 2/74.
[33] Atay, a.g.e, (Meal), Bakara 2/74.
[34] Bakara, 2/259; وَانْظُرْ اِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً
[35] Kurtubî, a.g.e, III, 296.
[36] Alusî, a.g.e, III, 23.

Bu ifade meallerde "et giydiriyoruz" şeklinde çevrilirken Dumlu bu ifadeyi "onları nasıl etle örtüyoruz" şeklinde çevirir.[37] Böylece Alusî'nin dikkat çektiği konuyu mealine yansıtır.

Kurtubî *"Allah'a ve Resûlüne savaş açanlar"*[38] ifadesini istiare olarak değerlendirir. Allah sahip olduğu yüce sıfatlar sebebiyle kendisiyle savaşılamayandır. Aynı zamanda Allah'a karşı galip gelmek de söz konusu değildir. Bu sebeple "Allah ile savaşmak" ifadesiyle Allah'ın dostları ile savaş kastedilmektedir. Allah yaptığı bu benzetme ile evliya kullarına yapılan eziyetin büyüklüğüne dikkat çekmeyi murat etmiştir.[39] Buradaki benzetme Kurtubî'nin istiare kavramının tanımında belirttiği kıstaslara uygun değildir.

Meallerde ifadedeki inceliğin yansıtılamadığını inceleyelim. Gümüş bu ifadeyi şöyle çevirir: "Allah ve peygamberiyle savaşanların"[40] Dumlu "Sadece Allah'a ve peygambere savaş açan"[41] Ünal "Allah'a ve resulüne fiili savaş açan"[42] Bu çevirilerde Allah ile savaşın mümkün olmayacağı fikri kaybolmaktadır. Alusî tefsirinde burada muzaf durumda olan dostlar kelimesinin hazfedildiğini açıklar.[43] Böylece meallerde yansıtılmayan bir duruma işaret eder.

"Gaybın anahtarları yalnızca O'nun katındadır. Onları ancak O bilir. Karada ve denizde olanı da bilir. Hiçbir yaprak düşmez ki onu bilmesin."[44] Anahtar ifadesi gayba ulaşmaktan istiare olarak kullanılmıştır.[45] Zemahşeri'ye göre de burada istiare vardır.[46] Burada hazinelere ulaşmak ancak anahtar ile mümkün olduğundan dolayı miftah kelimesi istiare olarak kullanılmıştır. Burada insanın gayb konularına ulaşması anahtar kavramı ile açıklanmıştır. Alusî de burada istiare olduğunu belirtir. Anahtar kavramını bilme ile irtibatlandırır.[47] Bu ifade meallerde "Gaybın anahtarları" şeklinde çevrilmektedir.[48] Doğal olarak tefsirlerde verilen anlam zenginliklerini yansıtmamaktadır.

"Gaybın anahtarları" ifadesinde benzetme söz konusu olmasına rağmen Kurtubî'nin tanımdaki kıstaslarına tam uyum söz konusu değildir.

"Yeminlerinizi aranızda hile ve fesat sebebi yapmayın. Sonra sağlamca bastıktan sonra ayak(larınız) kayar da Allah yolundan sapmanız sebebiyle kötü azabı tadarsınız"[49] Burada düzgün halden kötü bir hale düşmeye benzetme vardır. Ayağın kayması kötü hale düşmek yerine istiare olarak kullanılmıştır.[50] Meallerde bu ifade şöyle çevrilir: "sağlamca yere basmakta olan ayak sürçebilir"[51] "aksi halde Müslümanlıkta sebat ettikten sonra ayağınız kayar"[52] "Aksi halde yere sağlam bastıktan sonra ayaklarınız kayar da"[53] "Aksi halde doğru yol üzerine sağlam bastıktan sonra sizin ayaklarınız da, (yaptığınız haksızlık ve dini yanlış temsiliniz sebebiyle başkalarının ayakları da kayabilir."[54] Bu çevirilerin tamamında istiareden kaynaklanan derinliği anlatmada

[37] Dumlu, a.g.e, (Meal), Bakara, 2/259.
[38] Maide, 5/33; إِنَّمَا جَزَٰٓؤُا۟ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ
[39] Kurtubî, a.g.e, VI, 150.
[40] Sadreddin Gümüş ve Arkadaşları, Kur'an'ı Kerim ve İzahlı Meali, Seçil Ofset İstanbul, 1997, Maide, 5/33
[41] Dumlu, a.g.e, (Meal), Maide, 5/33.
[42] Ünal, a.g.e, (Meal), Maide, 5/33.
[43] Alusî, a.g.e, VI, 117.
[44] Enam, 6/59; وَعِنْدَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ
[45] Kurtubî, a.g.e, VII, 1.
[46] Zemahşerî, a.g.e,II, 31
[47] Alusî, a.g.e, VII, 170
[48] Bkz. Dumlu, a.g.e, (Meal) Enam, 6/59; Gümüş, a.g.e, (Meal), Enam, 6/59.
[49] Nahl, 16/94; وَلَا تَتَّخِذُوٓا۟ أَيْمَٰنَكُمْ دَخَلًۢا بَيْنَكُمْ فَتَزِلَّ قَدَمٌۢ بَعْدَ ثُبُوتِهَا وَتَذُوقُوا۟ ٱلسُّوٓءَ بِمَا صَدَدتُّمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ
[50] Kurtubî, a.g.e, X,172.
[51] Atay, a.g.e, (Meal), Nahl, 16/94.
[52] Gümüş, a.g.e, (Meal), Nahl, 16/94.
[53] Dumlu, a.g.e, (Meal), Nahl, 16/94.
[54] Ünal, a.g.e, (Meal), Nahl, 16/94.

eksiklik vardır. Ali Ünal parantez içinde açıklama yaparak çevirmiştir. Ancak bu çeviri anlamı genişletmekten ziyade daraltmaktadır. Çünkü ayağın kayması bir cümle ile ifadenin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Ayağın kayması ve haktan sapma birçok sebeple olabilir.

"Onlara merhamet ederek tevazu kanadını indir ve de ki: Rabbim! Tıpkı beni küçükken koruyup yetiştirdikleri gibi sen de onlara acı."[55]

Kanadın indirilmesi şefkat ve merhametin sergilenmesine benzetilmektedir. Kuşların yavrularını korumak için kanatlarını yumuşak olarak kullanmaları, istiare olarak kullanılmıştır.[56] Bursevî'ye göre burada kinaye istiaresi vardır.[57] Zemahşeri'ye göre ise burada mübalağa sanatı uygulanmıştır.[58] Bu ifade meallerde şöyle çevrilir: "Onlara karşı son derece şefkatli ve merhametli ol"[59] Bu çeviri mübalağa sanatı dikkate alınarak yapılmıştır. "Şefkat ve merhametle onlara kol kanat ger"[60] Bu çeviride istiare kaybolduğu gibi mübalağa da kaybolmuştur. "Onlara acıyarak alçak gönüllülük kanatlarını ger"[61] Acıma ifadesi ayetteki derinlikten uzak bir anlamdır.

Bu ifadede Kurtubî'nin istiare kavramının tanımında belirttiği kıstaslara tam bir uyum görülmektedir.

"De ki: "Onların sayısını Rabbim daha iyi bilir. Zaten onları pek az kimse bilir. O halde onlar hakkında (Kur'an'daki) apaçık tartışma (yı aktarmak) dan başka tartışmaya girme ve bunlar hakkında onlardan hiçbirine bir şey sorma."[62]

Bu ayetteki "onlarla apaçık tartışmayı aktarmaktan başka tartışmaya girme" ifadesinde müşriklerin tartıştığı şekle istiare yapılmaktadır. Onların yaptığı gibi gereksiz tartışmaya girmemesi tavsiye edilir.[63] Bu ifade meallerde şöyle çevrilir: "Onlar hakkında bu kısaca anlatılanın dışında kimseyle tartışma."[64] "Bunun için, Ashab'ı Kehf hakkında, delillerin zahir olması dışında kimseyle tartışma"[65] "Artık onlar hakkında yüzeysel bir tartışma dışında derin tartışmalara girme"[66] "Onlar hakkında bilinen gerçeklerin dışında bir tartışmaya girme"[67] Görüldüğü gibi istiareli bir anlatımın çevirisinde anlamın aktarılmasında güçlük olduğu gibi istiareli anlatımdaki derinlikler de çeviride kaybolmaktadır.

Kurtubî bu ayette istiarenin olduğunu belirtmesine rağmen bu ifade istiare kavramının tanımında belirlediği kriterlerin dışındadır.

"Yine yola koyuldular. Nihayet bir şehir halkına varıp onlardan yiyecek istediler. Halk onları konuk etmek istemedi. Derken orada yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar gördüler. Adam hemen o duvarı doğrulttu. Musa, "İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın" dedi."[68]

Kurtubî, bu ayette geçen "yıkılmayı isteyen duvar" ifadesini istiare olarak değerlendirir.[69] Ancak isteme kavramı duvar için uygun düşmeyeceğinden bu ifade meallerde "yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar"[70] şeklinde çevrilir.

---

[55] İsra, 17/24; وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً

[56] Kurtubî, a.g.e, X,243-244.

[57] Bursevî, a.g.e, V, 147.

[58] Zemahşerî, a.g.e, II, 658.

[59] Dumlu, a.g.e, (Meal), İsra, 17/24.

[60] Ünal, a.g.e, (Meal), İsra, 17/24.

[61] Gümüş, a.g.e, (Meal), İsra, 17/24.

[62] Kehf, 18/22. قُلْ رَبِّي اَعْلَمُ بِعِدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ اِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ اِلَّا مِرَاءً ظَاهِراً وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ اَحَداً

[63] Kurtubî, a.g.e, X, 384.

[64] Atay, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/22.

[65] Gümüş, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/22.

[66] Dumlu a.g.e, (Meal), Kehf, 18/22.

[67] Ünal, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/22.

[68] Kehf, 18/77; فَانْطَلَقَا حَتَّى اِذَا اَتَيَا اَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا اَهْلَهَا فَاَبَوْا اَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَاراً يُرِيدُ اَنْ يَنْقَضَّ فَاَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ اَجْراً

"Çocuğa gelince, anası babası mü'min insanlardı. Onları azgınlığa ve küfre sürüklemesinden korktuk."[71] Bu ifade istiaredir. Kurtubî'ye göre korkma, umma, bekleme gibi ifadeler Allah için kullanıldığında istiaredir.[72]

Dumlu bu ifadeyi şöyle çevirir: "Eğer çocuk yaşarsa onları azdırmasından ve küfre sokmasından korktuk"[73] Ünal şöyle çevirir: "Fakat o çocuğun ileride onları azdırmasından ve küfre sürüklemesinden korktuk."[74] Atay şöyle çevirir: "Çocuğun onları azdırmasından ve küfre sürüklemesinden korkmuştuk"[75] Çevirilerin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak çevirilerde Allah için korkmanın söz konusu olamayacağı fikri yansıtılamamıştır. Bu sebeple bu çeviriler okunurken Allah için korkmanın söz konusu olmadığı fikri akıldan çıkarılmamalıdır. Bu durumu dikkate alan bazı alimler "korktuk" ifadesini "bildik" şeklinde açıklamıştır.[76] Zemahşerî, "korktuk" ifadesini "kötü gördük" şeklinde açıklar. Aynı zamanda bir ihtimal olarak da korkmayı Hızır'a atfeder.[77]

"Çünkü âyetlerim size okunurdu da siz buna karşı büyüklük taslayarak arkanızı döner geceleyin toplanıp hezeyanlar savururdunuz."[78] Bu ayetteki "dönerdiniz" ifadesi Haktan yüz çevirmek anlamında istiaredir.[79] Alusî de aynı fikirdedir.[80] Kurtubî burada istiare olduğunu belirtiyor. Ancak tanımda belirlediği şartlara uymamaktadır. Atay "ardınıza dönüyordunuz" Gümüş "arka çeviriyordunuz" Dumlu "sizler onları yalanlayıp sırt çeviriyordunuz"[81] Ünal "ama siz, hep bir hoşnutsuzluk içinde arkanızı dönüp gidiyordunuz."[82] şeklinde çevirirler. Dumlu'nun çevirisi Kurtubî'nin açıklamasına en uygun çeviridir. "ardınızı dönüyordunuz" ifadesi istiareli anlatımın içeriğini tam yansıtmamaktadır.

"Ey Peygamber! Biz seni bir şahit, bir müjdeleyici, bir uyarıcı; Allah'ın izniyle kendi yoluna çağıran bir davetçi ve aydınlatıcı bir kandil olarak gönderdik."[83] Ayette geçen kandil ifadesinde peygamberin şeriatını kapsayan nura benzetilmesi sebebiyle istiare vardır.[84] Ancak Kurtubî'nin tanımı açısından bakarsak istiare şartlarına uygun değildir. Kurtubî burada istiare kavramını benzetme anlamında kullanmıştır. Alusî bu ifadede teşbih olduğunu belirtir.[85] Bu ifade Dumlu tarafından "aydınlatan bir ışık" [86] olarak tercüme edilmiştir. Bu ifadeyi Ünal "kalpleri, zihinleri ve insanların yollarını aydınlatan güneş misali bir lamba"[87] şeklinde çevirmiştir. Gümüş tarafından "nur saçan bir kandil olarak"[88] tercüme edilmiştir. Atay tarafından "nurlandıran bir ışık"[89] olarak tercüme edilmiştir. İncelediğimiz meallerin hiçbirisi Kurtubî'nin belirttiği "Peygamberin şeriatını kapsayan nur" anlamını yansıtamamıştır.

---

[69] Kurtubî, a.g.e, XI, 25.
[70] Dumlu,a.g.e, (Meal) Kehf, 18/77; Gümüş, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/77.
[71] Kehf, 18/80; وَاَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ اَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا اَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَاناً وَكُفْراً
[72] Kurtubî, a.g.e, XI, 37.
[73] Dumlu, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/80.
[74] Ünal, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/80.
[75] Atay, a.g.e, (Meal), Kehf, 18/80.
[76] Alusî, a.g.e, XVI, 11.
[77] Zemahşerî, a.g.e, II, 741.
[78] Müminûn, 23/66. قَدْ كَانَتْ اٰيَاتِي تُتْلٰى عَلَيْكُمْ فَكُنْتُمْ عَلٰى اَعْقَابِكُمْ تَنْكِصُونَ
[79] Kurtubî, a.g.e, XII, 136.
[80] Alusî, a.g.e, XVIII, 49.
[81] Dumlu, a.g.e, (Meal), Müminûn, 23/66.
[82] Ünal, a.g.e, (Meal), Müminûn, 23/66.
[83] Ahzap, 33/45,46; يَا اَيُّهَا النَّبِيُّ اِنَّا اَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً (٤٥) وَدَاعِياً اِلَى اللَّهِ بِاِذْنِهِ وَسِرَاجاً مُنِيراً
[84] Kurtubî, a.g.e, XIV, 200.
[85] Alusî, a.g.e, XXII, 46.
[86] Dumlu, a.g.e, (Meal), Ahzab, 33/46.
[87] Ünal, a.g.e, (Meal), Ahzab, 33/46.
[88] Gümüş, a.g.e, (Meal), Ahzab, 33/46.
[89] Atay, a.g.e, (Meal), Ahzap, 33/45,46

"*Gece de onlar için bir delildir. Gündüzü ondan çıkarırız, bir de bakarsın karanlık içinde kalmışlardır.*"[90] Bu ayette ışığın gidip karanlığın gelmesi bir şeyin soyulmasına benzetilir. Bu benzetme bir istiaredir.[91] Alusî de burada istiare olduğunu belirtir.[92] Bu ifadede Kurtubî istiareden bahsetmesine rağmen burada onun istiarenin tanımında belirlediği şartlara tam bir uyum gözükmemektedir.

"İşte kitabımız, size karşı gerçeği söylüyor. Çünkü biz yapmakta olduklarınızı kaydediyorduk."[93] Burada kitabın söylemesi açıklama anlamında istiaredir.[94] Burada kitabın konuşması Kurtubî'nin tanımına uygun bir istiaredir. Çünkü canlıya ait olan konuşma ifadesi kitap için kullanılmıştır.

Sonuç

Kurtubî tefsirinde istiare sanatından bahseder ve istiarenin tanımını da yapar. Kurtubî istiare kavramını tanımlarken çerçevesini daraltmasına rağmen uygulamada mecaza yakın değerlendirir. Kurtubî'ye göre insana ait vasıflar cansız varlığa nispet edildiğinde buna istiare denir. Kurtubî'nin istiare sanatının olduğunu belirttiği yerler diğer müfessirler tarafından istiare olarak değerlendirilmeyebilmektedir. Bu çalışmamızı yaparken yaptığımız karşılaştırmalarda istiare sanatına en çok değinen müfessirin Alusî, olduğunu tespit ettik. İsmail Hakkı Bursevî de tefsirinde istiare sanatına çok değinir. Alusî ve Bursevî tefsirlerinde zaman zaman istiare çeşitlerine de değinir. Ancak Kurtubî istiare sanatının bulunduğunu beyan ettiği ayetlerde istiarenin hangi çeşit istiare olduğuna değinmemiştir.

Bu çalışmamızda istiare sanatı bulunan ayetlerin çevirisinde anlamların tam olarak aktarılmasında sıkıntı olduğunu tespit ettik. İstiare sanatı bulunan ayetlerin ifadenin ötesinde anlamlar içerdiği kanaatindeyiz.

Kurtubî'nin istiare sanatının olduğunu belirttiği ayetler şunlardır: *"yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar" "Onların kalplerinde hastalık vardır*" *"Allah'ın boyasıyla boyanmışızdır." "sonra onlara nasıl et giydiriyoruz*?" *"Taş da vardır ki, Allah korkusuyla (yerinden kopup) düşer." "Allah'a ve Resûlüne savaş açanlar" "Gaybın anahtarları yalnızca O'nun katındadır." "Sonra sağlamca bastıktan sonra ayak(larınız) kayar" "Onlara merhamet ederek tevazu kanadını indir" "(Kur'an'daki) apaçık tartışma (yı aktarmak) dan başka tartışmaya girme" "Onları azgınlığa ve küfre sürüklemesinden korktuk." "büyüklük taslayarak arkanızı döner" "aydınlatıcı bir kandil olarak gönderdik*." *"Gündüzü ondan çıkarırız," "İşte kitabımız, size karşı gerçeği söylüyor."*

Kurtubî tefsirinin istiarenin dışındaki edebi sanatlar açısından değerlendirilmesinin yapılmasının Kur'an'daki edebi sanatların anlaşılması açısından gerekli olduğu kanaatindeyiz. Bu tür çalışmalar Kurtubî tefsirinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı gibi araştırmacıyı da geliştirici olacağını düşünmekteyiz.

[90] Yasin, 36/37; وَاٰيَةٌ لَّهُمُ الَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَاِذَا هُمْ مُظْلِمُوْنَ
[91] Kurtubî, a.g.e, XV, 26.
[92] Alusî, a.g.e, XXIII, 10.
[93] Casiye, 45/29; هٰذَا كِتَابُنَا يَنْطِقُ عَلَيْكُمْ بِالْحَقِّ اِنَّا كُنَّا نَسْتَنْسِخُ مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُوْنَ
[94] Kurtubî, a.g.e, XVI, 175.

KAYNAKÇA

AKAY, Ali, ***Kur'an'da Temsili Anlatım***, Basılmamış Doktora Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa 2003.

ALUSÎ, Ebu'l-Fadl Şehabü'd-Din es-Seyyid Mahmud, ***Ruhu'l-Meanî***, Daru't-Türasü'l-Arabî, Beyrut trs.

ATAY, Hüseyin, Yaşar Kutluay, ***Kur'an'ı Kerim ve Türkçe Anlamı***, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1983.

BURSEVÎ, İsmail Hakkı, ***Ruhu'l-Beyan***, Daru'l-Fikr, Beyrut trs.

COŞKUN, Menderes, ***"Klasik Türk Şiirinde Mürekkep İstiare, Temsilî İstiare, Alagori"***, Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi), Sayı, 38, Ankara 2006, s.51-68.

DAVUDÎ, Muhammed b. Ali, ***Tabakatü'l-Müfessirin***, Mısır 1972.

DUMLU, Ömer, Hüseyin Elmalı, ***Kur'an'ı Kerim'in Türkçe Anlamı***, İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İzmir 2001.

ERZEN, M. Halil ***"Karamanlı Nizami Divanı'nda Teşbih ve İstiare Sanatlarının Kullanımı"***, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 23, Van 2012, s.19-48.

GÜMÜŞ, Sadreddin ve Arkadaşları, ***Kur'an'ı Kerim ve İzahlı Meali***, Seçil Ofset İstanbul 1997.

İBN KUTEYBE, Ebu Muhammed Abdullah b. Müslim, ***Te'vilü Müşkili'l-Kur'an***, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1981.

İBN MANZUR, Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mükrim b. Ali b. Ahmed, **Lisanü'l-Arab**, Beyrut trs.

KIZILIRMAK, Ali, ***Kur'an'da Hakikat ve Mecaz***, Basılmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996.

KURTUBÎ, Ebu Abdullah Muhammed b. Ebu Bekr, ***el-Cami Li Ahkâmi'l-Kur'an,*** Kahire 1964.

SEKKÂKÎ, Ebu Yakub Yusuf b. Ebî Bekr Muhammed b. Ali, ***Miftahu'l-Ulûm***, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1987.

SUYUTÎ, Celaleddin, ***Tabakatü'l-Müfessirin***, Leiden 1839.

ÜNAL, Ali, ***Allah Kelamı Kur'an'ı Kerim'in Açıklamalı Meali,*** Define Yayınları, İstanbul 2007.

YILDIRIM, Mustafa, "***Kur'an Sanatı ve Estetiği"*** İstem, sayı 16, Konya 2010.

ZEHEBÎ, Muhammed Hüseyin, ***et-Tefsir ve'l-Müfessirun,*** Kahire 1961.

ZEMAHŞERÎ, Ebu'l-Kasım b. Mahmud, ***el-Keşşaf an Gavamidi't-Tenzil***, Daru'l-Kitab el-Arabî, Beyrut 1407.

ZERKEŞÎ, Bedruddin Muhammed b. Abdullah, ***el-Burhan fi ulûmü'l-Kur'an***, Daru'l-Marife, Beyrut 1972.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 811-831, ANKARA-TURKEY

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ARAŞTIRMASI*

*Leyla KAHRAMAN***
*A.Burak KAHRAMAN****
*Nihan OZANSOY*****
*Hüsniye AKILLI******
*Aysel KEKİLLİOĞLU*******
*Ayşegül ÖZCAN********

ÖZET

Erkeği egemen, kadını boyun eğen rolleriyle tanımlayan ve konumlandıran, cinsiyetleri tek tipleştirip birer kalıba sokan ataerkil sistemler toplumlarda birçok eşitsizliği üretmektedir. Toplumlara sinmiş olan cinsiyetçi kalıplar öylesine etkili bir unsurdur ki ne İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ne de Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi henüz hukuksal olarak bu durumu tamamen çözememiştir. Toplumsal cinsiyet algısı ve doğurduğu tutumlar; cinsiyetleri ve cinsel kimlikleri her alanda etkileyen, yönlendiren, sınırlandıran ve denetleyen temel unsurlardan biri olarak hayatın her alanında büyük bir önem taşımaktadır. Kültürel bir inşa olan toplumsal cinsiyet kadınlara ve erkeklere biçilen değer, yüklenen roller ve sorumluluklar ile cinsiyetler arasında meydana gelen çoğu eşitsizliğin kaynağını oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en büyük mağduru dünyanın hemen her yerinde kadınlar olmuştur. Fırsatların kullanımı, kaynakların ayrılması, kullanımı ve hizmetlere erişimde cinsiyet eşitsizliğinin önlenmesi ve ortadan kaldırılabilmesi için toplumsal cinsiyet algısının bilimsel araştırmalar çerçevesinde tespiti önemli bir araç olacaktır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet algısının tespit edilmesi ve elde edilen bulgular

---

* **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 İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, El-mek: leylakahraman75@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, El-mek: aburakkahraman@gmail.com

**** Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, El-mek: nihanozansoy@nevsehir.edu.tr

***** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, El-mek: husniyeakilli@gmail.com

****** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü, El-mek: akekillioglu@nevsehir.edu.tr

******* Yrd. Doç.Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Semra ve Vefa Küçük SYO, El-mek: aysegulozcan.77@gmail.com

ışığında çözüm önerilerinin üretilmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyetin toplumsal ilişkilerde üstlendiği rolü, etkilerini ve belirleyiciliğini saptayabilmek için, araştırma çerçevesinde toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim kavramları analitik kategoriler olarak analiz edilmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl inşa edildiği ve ne kadar benimsendiği, bu rollerin kabulü ve yeniden üretilmesinde farklı cinsiyetlerin ne ölçüde katkısının olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Cinsiyet eşitsizliği, Kadın, Ataerkil yapı, Üniversite, Öğretim elemanı

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY GENDER PERCEPTION RESEARCH

ABSTRACT

Patriarchic systems create a great deal of inequality in societies. They define and position man as dominant and woman as obedient, simplify the genders and mould them. The gender roles that are defined at societies are such a powerful fact that neither Universal Declaration of Human Rights nor Declaration on the Elimination of Discrimination against Women could solve the situation legally. Gender perception and attitudes it gives birth, are highly important and essential concepts that affect, lead, restrict and inspect genders and gender identities in every way of life. Gender, which is a cultural structure, is the source of many inequalities between genders considering value of men and women, the roles and responsibilities of them. Women have been the biggest victim of gender inequality all over the world. The definition of gender perception through scientific research will be an important tool to prevent and finish gender inequality at usage of opportunities, the distribution and usage of resources and also at reaching services.

The main objective of this research is to find the gender perception of Nevsehir Haci Bektas Veli University academic personnel and create solution suggestions through findings. In research, notions of gender and sexual preference are analysed at analitic categories to detect the role, effects and decisiveness of gender on social relations. It is tried to expose how the gender roles are constructed, how much they are embraced and the contribution level of different genders on approval and reproduction of these roles.

Key Words: Gender, Gender inequality, Woman, Patriarchy, University, Academic

Giriş

"… Kadın…, öteden beri erkeğin kölesi değilse bile, uyruğu olagelmiştir; iki cins, dünyayı hiçbir zaman eşitlik içinde paylaşmamışlardır ve durumu değişmekte olsa da, kadın bugün de epey gerilerdedir. Dünyanın hemen hiçbir ülkesinde yasal durumu erkeğinkinin aynı değildir ve çoğunlukla onu zarara uğratmaktadır. Hakları soyut olarak kabul edilse bile, binlerce yılın alışkanlığı bunların somut alanda dile gelmelerini engellemektedir. Kadınlarla erkekler, iktisadi

açıdan, iki ayrı sınıf meydana getirmektedirler; her şey eşit olsa da, erkekler, yarışa yeni katılan kadınlara oranla daha iyi işleri, daha yüksek ücretleri, daha büyük başarı olasılığını ellerinde bulundurmaktadır; sanayi, siyaset vb. alanlarda daha çok sayıda ve en önemli yerler onların elindedir. Bu somut güçlerin dışında, çocuk eğitiminin bir gelenek halinde sürdürdüğü büyüleyici etkiye sahiptirler: şimdiki zaman geçmişi kucaklar, geçmişteyse tarihin tümünü erkekler yazmıştır. Kadınlar onun işlenmesine katıldıkları anda, bu dünya hala erkeklerin malıdır: erkeklerin bundan hiç kuşkusu yoktur, kadınlarınsa pek az vardır…" Beauvoir (1993: 22) bu sözleri sarfettiğinde ülkesinde ve tüm dünyada toplumsal cinsiyet tartışmalarının önünü açmıştır. İnsanlık tarihinde biçok alanda gelişmeler yaşanmış olmasına rağmen toplumsal cinsiyet eşitliğini tam anlamıyla sağlayamamış olmak, cinsiyetler arasında hala uçurum olması görünen tüm yapıların eşitsiz bir biçimde oluştuğunu ve varlığını devam ettirdiğini ima etmektedir.

Dünya Ekonomik Forumu'nun sekiz yıldır yayımladığı Cinsiyet Ayrımcılığı Raporu dünyadaki kadın-erkek eşitsizliğini çok çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Ülkelerin "ekonomik katılım ve fırsatlar, eğitime erişim, siyasal katılım, sağlık hakkı" gibi farklı alanlarda değerlendirildiği 2013 raporunda kadın-erkek eşitliği açısından kuzey ülkeleri liste başında yer almaya devam etmiş, İzlanda son beş yıldır kadın-erkek eşitliğini en iyi sağlayan ülke konumuna ulaşmıştır. Türkiye ise dünyada toplumsal cinsiyet uçurumunun en derin olduğu ülkelerden biridir ve bu yıl 136 ülke içinde 120. sırada yer almıştır. Sorun şu ki en önde olan ülkelerde bile kadın-erkek eşitliği %80 düzeyinde sağlanabilmiştir. Kadınların, emek piyasasının dışında da vazgeçilmez bir üretim unsuru olmasına rağmen, emek piyasasındaki varlığı hemen hemen bütün dönemlerde ve günümüzde "ikincil işgücü" statüsü ile sınırlı kalmıştır (Özer ve Biçerli, 2003: 57). Bu statü, kadınların, hayatın neredeyse bütün alanlarında ikinci sırada kalmasına yol açan yapıyı/zihniyeti yeniden üretmiş ve meşrulaştırmıştır. Bu konumlandırma insanlık tarihi boyunca cinsiyetler arasındaki eşitsizliğin bir ürünüdür ve en çok kadınları olumsuz yönde etkilemiştir.

1. Eşitsizliği Üreten ve Pekiştiren Bir Kategori Olarak Toplumsal Cinsiyet

İnsanlığın en temel çelişkisinin cinsel bir eşitsizlik/çelişki olduğunu ileri süren Firestone (1993:210) kadının ikincilliğini biyolojik (çocuk doğurma) özelliklerine bağlarken Beauvoir'ın "kadın doğulmaz kadın olunur" sözü toplumsal bir inşa olarak "toplumsal cinsiyet/gender"in varlığına ve önemine dikkat çekmiştir. Cinselliğin modern bir formülasyonuna dayanan toplumsal cinsiyet kategorisi (Connell, 2002: 34) biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumun bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini anlatmak için kullanılan ve etkisi toplumun her alanına yansıyan bir kavramdır.

Doğuştan gelen biyolojik farklılıklara sahip kadını ve erkeği belirlenmiş kimliklere hapseden, ideal kalıplara uygun davranışları bekleyerek onların hayatlarını biçimlendiren özellikle de kadınların hayatında çok derin izler bırakan, sosyalizasyon süreciyle de yeniden- sürekli olarak üretilen roller ve sorumluklar toplumsal cinsiyet olarak adlandırılmaktadır. Bu rol ve sorumluluklar sosyo-kültürel ve mekânsal farklılıklar temelinde belirlenmekte bu çerçevede toplumsal cinsiyet "kültürel inşalar"a işaret etmenin de bir yolu olmaktadır (Scott, 2007: 11).

Toplumsal cinsiyet, kadınlar ile erkekler arasında üretmiş olduğu cinsiyete dayalı işbölümü ile güç ilişkilerinin anlaşılmasına ve eşitsizliklerin sorgulanmasına aracılık eden önemli bir analitik araçtır (Ecevit, Katkıner: 2012: 26). Cinsiyete dayalı işbölümünün; hangi işi kim yapar gibi bir ayrıma karşılık gelen ve kadını; çocuk ve yaşlıların bakımı, ev işleri gibi faaliyetlerle özel alana hapseden bu nedenle de emek sömürüsü ve istihdam açısından önemli sonuçları olan bir görev bölüşümünün erkek ve kadın olmanın çok katmanlı anlamlarını ifade ettiği geniş çapta kabul görmektedir (Dedeoğlu, 2010: 149–150). Connell'e (1998: 79) göre, cinsiyet rolü teorisi, bireylerin toplumsal ilişkilere yerleştirilmesini anlatmak için basit bir çerçeve önermektedir. Temel görüş, bu sürecin "rolün öğrenilmesi", "toplumsallaşma" veya "içselleştirme" aracılığıyla gerçekleştirildiği

yönündedir. Böylece kadınlık ve erkeklik rolleri toplumsallaşma aracılığı ile üretilmektedir. Toplumsallaşmanın en belirgin/görünür hale geldiği alan ise, kadınlık ve erkeklik rollerinin karşı karşıya kaldığı aile ve evlilik ilişkilerinin yarattığı özel alan olmaktadır. "Maddi temelleri cinsiyetler arasındaki işbölümüne (ve özellikle üreme biyolojisinin gerçeklerine) dayanan, büyük ölçüde ideolojik alana atfedilen ataerkil sistemin (Kandiyoti, 1997: 110) sürekliliğinin sağlanabilmesi için, "aile" kavramı etrafında geliştirilen, kamuya açık yerlerde ve kamu alanlarında da sınırları belirlenen bu kutuplaştırılmış toplumsal cinsiyet rollerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu inşa süreci gelişen, değişen ihtiyaçlara göre sürekli yeniden inşa edilmekte ve her toplumda farklı gelişmektedir. Sonuçta erkeğin birincil kadının ikincil düzeyde konumlandırıldığı görev bölüşümü ve buna koşut biçilen değer sistemi doğrultusunda eşitsizlik yeniden üretilmekte ve etkisi her alana yansımaktadır.

Fraser da (2008; 172-173) toplumsal cinsiyet egemenliğinin politik ekonomi ve politik kültüre, devlet aygıtları ve kamu alanlarına yerleşmiş, toplumsal açıdan yayılmış, sınıf, köken, yaş, uyruk, duruma göre ve ilişki bağlamında çeşitlenmiş olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal olarak inşa edilen bir cinsiyet farkıyla aynı zamanda gelişen bir "cinsiyet hiyerarşisini" (Kandiyoti, 1997:169) de içermektedir. Bu hiyerarşik yapılanma üstelik sadece kadınları erkeğe tabi kılacak şekilde gelişmemekte, Connell'in (1998: 154) belirttiği gibi, "ataerkil nüvenin bileşimini ve kadınların tümden tabii kılınmalarını "onaylayan" ideoloji" erkekler arasında toplumsal cinsiyet tabanlı bir hiyerarşinin de üretilmesini gerektirmektedir.

Toplumsal cinsiyet tabanlı hiyerarşi idealize ettiği hegemonik cinsiyet kimlikleri aracılığıyla cinsiyet kimlikleri üzerinde de çok yönlü baskılar oluşturmaktadır.

Hegemonik cinsiyet kimlikleri dışına çıkan cinsel yönelimlere sahip bireyler de bu çerçevede eşitsizliğe ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Eşcinseller toplumda dışlanma, onaylanmama, küçümsenme, aşağılanma, nefret edilme gibi olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşmakta; kendi içlerinde, kendilerine özgü bir alt kültürü yaşamaya mahkûm olmaktadırlar (Duyan ve Gelbal, 2013).

Eşcinselliğin bir hastalık değil cinsel bir yönelim olduğu (Doğan vd., 2008: 85) artık evrensel bir kabuldür. Lgbt bireylere yönelik önyargı ve ayrımcılık, günümüz toplumları içerisindeki önemli sorunlardan biri olarak ortada durmakta; bunun en yaygın örneği homofobi[1] olgusu ile karşımıza çıkmaktadır (Şah, 2012: 24). Nitekim Avrupa Konseyi üyesi 47 ülkede gerçekleştirilen bir araştırma (2011: 17, 18) sonucunda tüm ülkelerde homofobik ve transfobik tutumlar saptanmış, lgbt bireylerin tacize ve şiddete uğrama, reddedilme kaygısı nedeniyle cinsel yönelimlerini gizledikleri ortaya konmuştur.

2. Toplumsal Cinsiyet Algısının Etki ve Sonuçları

Bireylerin toplumsal cinsiyeti birçok etken tarafından belirlenmekte, toplumsal cinsiyet bireyleri hayatının her döneminde farklı şekillerde de olsa etkilemektedir. Fırsatları kullanmada, kaynakların ayrılması ve kullanımında, hizmetlere erişimde bireyin cinsiyeti nedeniyle ayrımcılık yapılabilmektedir. Söz konusu ayrımcılıklardan erkeğe oranla daha dezavantajlı ve daha düşük toplumsal statüye sahip olan kadınlar daha olumsuz düzeyde etkilenmektedirler (Çabuk Kaya, 2013). Özellikle ataerkil geleneksel yapının etkisini önemle gösterdiği ülkemiz gibi gelişmekte olan toplumlarda, kadının kendisiyle ilgili vereceği kararlarda ve davranışlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren ataerkil düzenin baskısı azımsanmayacak biçimde hissedilmektedir. Özellikle kırsal kesimde bu baskının etkisi daha sert bir biçimde hissediliyor olsa da, bireyciliğin ve bireysel yaşamın öne çıktığı kent yaşamında bile kadın üzerinde bu baskının devam ettiği bir

[1]Homofobi, farklı cinsel yönelimleri veya kimlikleri bulunan insanlara yönelik olumsuz duygular, tutumlar ve/veya davranışlardır.

gerçektir. Bunun sonucu toplumda hakların ve kaynakların –gelir, mülkiyet gibi- dağılımında kadınların dezavantajlı bir konumda yer almasıdır. Nitekim 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planında "yoksulluğun" kadınla özdeşleştirildiği dikkati çekmektedir (KSGM, 2008).

Toplumsal cinsiyet kategorisi olarak kadınlık ve erkekliğin oluşturduğu toplumsal konumlar; haklar, sorumluklar, davranış tarzı ile özellikle kadınlar açısından çok ciddi sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet eşitsizliğinin en önemli sonuçlarından birini kadına yönelik şiddet oluşturmakta, şiddet kadına uygulandığında görünmez kılınabilmekte ve meşrulaştırılabilmektedir. Kadınlar tehdit edilmekte, dövülmekte, öldürülmekte ya da intihar etmelerine sebebiyet verilmekte ve küçük yaşta evlendirilmeye zorlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ataerkil sistemin kullandığı tüm araçlar yoluyla kadının maruz kaldığı olumsuz uygulamaları özel alandan kamusal alana da taşımaktadır.

Kadının cinsiyete dayalı işbölümü sonucu içinde konumlandırıldığı "özel alan"dan çıkarak üretim sürecine dahil olma, çalışma hayatına girmesi ve bunu sürdürme süreci her toplumda kadının farklı bedeller ödemek zorunda kalmasıyla sonuçlanmıştır (Şimşek, 2008: 12). Ekonomik kalkınmadaki yeri ve rolü toplumlara ve dönemlere göre farklılık gösterse de aslında kadınlar her dönemde çalışma hayatında aktif rol oynamışlar ancak bu rolün karşılığı ücretsiz aile işçiliği olmuştur. Kadınların gerçek anlamda işçi statüsünde ve ücretli olarak çalışma hayatına girmesi ilk kez sanayi devrimi ile olmuştur (TİSK, 2002:1). Kadınların ücretsiz aile işçisi olmaktan çıkıp ailelerinden uzakta, sürekli ve ücretli iş aramaya başlaması, batıda 19. yüzyılda sanayileşme ile başlayan döneme denk gelmektedir (Tural, 1992:640). Bu dönemde kadınlar, kapalı aile ekonomileri içindeki faaliyetlerinden uzaklaşarak, kitleler halinde evlerinin dışındaki işlere girmeye başlamışlardır. Kadınların artık aktif bir biçimde kamusal alanda, çalışma alanında faaliyet göstermeye başlaması mevcut erkek egemen sistemlerin sorgulanmasına yol açmıştır.

İlkel toplumlardan günümüze kadar farklı statülerde ekonomik faaliyetlerde bulunan kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi ile birlikte çalışma hayatındaki rolleri de gelişim ve değişim göstermiştir. (Kaya, 2008: 29). Artık günümüzde kadınlar henüz istenen düzeyde olmaktan uzak olsa da siyasette, yöneticilik konumunda ve profesyonel mesleklerde varlık göstermektedirler. Özellikle kadın akademisyenlerin sayısı üniversitelerde gittikçe artmaktadır. Fakat kadının çalışma alanına dahil olması kadının mevcut ataerkil sistemin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ürettiği sorunların çözümü için yeterli olmamaktadır. Kadının değişen toplumsal yapı ile birlikte toplum hayatına daha fazla katılması ve eşit haklar adına mücadele etmesi sosyal bilimcilerin dikkatini bu tür konulara vermesini sağlamıştır. Mevcut sosyal yapının açıklanması, sorgulanması ve dönüşümü için üretilen temel kavramlardan biri olan toplumsal cinsiyet kavramı bu çalışmanın da odak noktasını oluşturmaktadır.

Başta sosyal bilimler olmak üzere farklı alanlarda özellikle üniversitelerde toplumsal cinsiyetin analitik bir kategori olarak etki ve sonuçlarının değerlendirildiği akademik nitelik taşıyan birçok çalışma yapılmıştır. Öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalara örnek olarak; Pınar vd. (2008) tarafından Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdu'nda kalan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma öğrencilerin cinsiyet rol kalıpları karşısında halen geleneksel bakış açısının etkisinde kaldıklarını göstermiştir. Yılmaz vd. (2009) "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmalarında, Hacettepe Üniversitesi'nde, lisans öğrenimine devam eden son sınıf öğrencilerinin çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Vefikuluçay vd. (2007) de "Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları" başlıklı çalışmalarında toplumsal cinsiyet eşitliği açısından çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili alanlarda erkeklerin daha geleneksel bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretim elemanlarına yönelik yapılan araştırmalarda ise toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun daha çok ekonomik/ çalışma yaşamı bağlamında ele alındığı dikkati çekmiştir. Dikmen ve Maden (2012) tarafından Ordu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmada, "ev içindeki görünmeyen emek sorunu" incelenmiştir. Poyraz (2013) araştırmasını, Ankara Üniversitesi örneği üzerinden akademide var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğini görünür kılmak amacıyla gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Gönen vd. (2004) araştırma örneklemini Ankara, Gazi, Hacettepe Üniversiteleri ve ODTÜ'de çalışan evli akademisyen kadınlar olarak belirledikleri "Kadın Akademisyenler" başlıklı çalışmalarında "iş ve aile yaşamının dengelenmesi" konusunu incelemişlerdir. Ergöl vd. (2012) "Türkiye'de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler" başlıklı çalışmalarını Ankara'da yer alan büyük ve gelişmiş bir üniversitede gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. 246 kadın araştırma görevlisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yılmaz (2005) çalışmasında kadın akademisyenlerin üniversitede istihdam şekilleri ve iş yerinde, aile içinde ve toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlar açısından merkez üniversitelerde çalışan (ODTÜ örneği) akademisyen kadınlar ile çevre üniversitelerde (Süleyman Demirel Üniversitesi örneği) çalışan akademisyen kadınların karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Kumaş ve Fidan (2005) çalışmalarında kadınların çalışma olgusuna bakış açılarını "akademisyen ve tekstil fabrikalarında işçi olarak çalışan kadınlar" örnekleminde tespit etmeye çalışmıştır. Sakarya ve Cumhuriyet Üniversitesi'nden 33 akademisyen, tekstil sektöründe çalışan 31 kadın olmak üzere 64 bireyle görüşülen çalışmada toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında önemli bulgulara ulaşılmıştır.

3. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Toplumsal Cinsiyet Algısı Araştırması

Toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının yerleştirilmesi sosyo-ekonomik ve siyasal göstergelere yansıyan eşitsizliklerin giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle kadınların sosyal ve ekonomik konumlarını iyileştirmek için bu yönde yapılacak çalışmalara büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için öncelikle mevcut durumun, toplumsal cinsiyet algısının tespit edilmesi gerektiği inancından hareketle, durum tespitinden sonra atılması gereken adımlar için bir altyapı oluşturulması hedeflenmiştir. Elde edilen veri seti ile toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eksiklerin/sorunların saptanması ve somut çözüm önerileri üretilmesine dayanak sağlaması amaçlanmaktadır.

3.1. Araştırmada Kullanılan Yöntem

Türkiye'de toplumsal cinsiyet konusunda üniversite öğrencilerinin tutumlarının araştırıldığı çok sayıda çalışma olmakla birlikte evrenin öğretim elemanları olarak belirlendiği ve geniş kapsama sahip, sınırlı sayıda çalışma söz konusudur. Toplumsal cinsiyet algısını saptayıcı ölçeği ve kapsamı itibarıyla bu çalışma ile özgün bir katkı sunmak hedeflenmektedir. Araştırma evrenini Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesindeki fakültelerde (Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Turizm, Mühendislik ve Mimarlık, Güzel Sanatlar, Eğitim), yüksekokul (Semra ve Vefa Sağlık YO) ve meslek yüksekokullarında (Nevşehir, Hacıbektaş Veli, Ürgüp Sebahat Erol Toksöz, Avanos, Gülşehir, İncekara Sağlık Hizmetleri) çalışan tüm öğretim elemanları oluşturmuştur.

Araştırma 2013 yılı yaz mevsiminde (Haziran-Ağustos ayları arasında) 495 kişi olan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi personelinden oluşan evrenden rastgele örneklem yöntemine göre seçilen 209 öğretim elemanına anket tekniği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üniversite bünyesinde yapılması nedeniyle emek, ulaşım, iletişim avantajlarının çalışmaya yansıtılması düşünülmüş, olabildiğince çok sayıda öğretim elemanına ulaşılması hedeflenmiş ve evrene yakın sayıda öğretim elemanına anket uygulanması planlanmıştır. Ancak çalışma esnasında bazı öğretim elemanlarının anket sorularına sıcak bakmayarak ankete katılmamaları araştırmanın güçlükleri ve sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Anket formunda

öğretim elemanlarını tanımlayıcı bilgileri içeren olgusal sorulara; öğretim elemanlarının her bir önermeye katılıp katılmadığını gösteren dolayısıyla da tutumlarını tespit etmeye imkan tanıyan (iki düzeyli) Likert Tipi ölçek ile hazırlanmış konuyla ilgili; ekonomik, toplumsal, sosyo-kültürel soryaşama dair önermelere yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyetleri arasında algı ve tutumlara yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı da tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Science) programı aracılığıyla frekans analizi- Ki Kare testi yapılarak yorumlanmıştır.

3.2. Demografik Veriler

Araştırmada, iki yüz dokuz kişilik (209) örneklem grubunu oluşturan öğretim elemanlarının %48,3'ü kadın, %51,7'si erkektir. Örneklem grubunun yaş aralığı en çok 20-30 (%43) ile 31-40 (%43,1) yaşları arasında yoğunlaşmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nin kısmen yeni bir üniversite olması, daha çok genç öğretim elemanlarının bulunmasını sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının %80,4'ü en uzun süre kent ve şehir merkezlerinde yaşadığını belirtirken, %19,1'i kasabada ve köyde en uzun süre yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılanların büyük bir kısmının en uzun süre yaşadığı bölge kent merkezidir. Daha da önemlisi bütün katılımcıların eğitim seviyesi en az lisans mezunu düzeyindedir. Araştırmaya katılan bütün katılımcıların Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde akademik personel olması ve belli bir seviyenin üzerinde ekonomik gelire sahip olmaları, katılımcıların yaşadığı çevre, eğitim düzeyi ve ekonomik gelir açısından büyük oranda benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip olduklarının bir göstergesidir.

Öğretim elemanlarının %56,6'sı evli, %41,1'i ise bekârdır. İki kişi ise nişanlı olduğunu belirtmiştir. Örneklemin %46,4'ü, 21 ile 30 yaş aralığında evlenmiştir. 36 ve üzeri bir yaşta evlenenlerin oranı yalnız %1,5'tir. Çoğunluğu genç yaşta evlenmeyi tercih eden öğretim elemanlarının anne (%43,6) ve babalarının (%31,4) geneli ilkokul mezunudur. Fakat anne (%9,8) ve babaları (%27,4) lisans ve yüksek lisanstan mezun olanların sayısı da azımsanmayacak bir seviyededir. Öğretim elemanlarının annelerinin %6,9'u ile babalarının %0,5'i okuma yazma bilmemektedir. Öğretim elemanlarının %39,7'si öğretim görevlisi, %22,6'sı yardımcı doçent, %17,8'i araştırma görevlisi, %14,4'ü okutman, %2,8'i doçent ve profesördür.

Öğretim elemanlarının %52,3'ü İç Anadolu Bölgesi doğumludur. Kadın ve erkek öğretim üyeleri açısından da durum genel toplamla benzerlik göstermektedir. Kadın öğretim elamanlarının %54,6'sı ile erkek öğretim elemanlarının %50'si İç Anadolu Bölgesi doğumludur. Kadın öğretim elemanlarının %82,7'si ile erkek öğretim elemanlarının %78,3'ü en uzun süre kent merkezinde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakülteler ve toplumsal cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki kurulamadığından tablolar genel itibari ile yorumlanmıştır. Demografik özelliklere bakıldığında örneklemin temsiliyet düzeyinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. Öğretim Elemanlarının Toplumsal Cinsiyet Algısı

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet algısını ölçmeye yönelik oluşturulan önermeler beş ana başlık altında sınıflandırılarak gruplandırılmıştır. Bu gruplar; temel cinsiyet rolleri, erkeğin erk (güç, otorite sahibi, karar verici) olarak görülmesi, kadına yönelik şiddet, kadın bedeni, özgürlüğü ve cinselliği, ekonomik yaşam ve çalışma yaşamı ve cinsel yönelim ile ilgili önermelerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Temel Cinsiyet Rolleri İle İlgili Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bir kadın her şeyden önce iyi bir ev kadını ve anne olmalıdır.	132	63.2	71	34.0	6	2.9	209	100
Alışveriş yapma, fatura ödeme gibi işlerle erkek uğraşmalıdır.	57	27.3	149	71.3	3	1.4	209	100
Ev içi düzenin sağlanması babadan çok annenin görevidir.	116	55.5	88	42.1	5	2.4	209	100
Kadın işten döndüğünde eşi gelmeden yemeği mutlaka hazırlamalıdır.	43	20.6	162	77.5	4	1.9	209	100
Kadın ne kadar okumuş olursa olsun kadınlığını bilmeli kocasına hizmet etmelidir.	46	22.0	158	75.6	5	2.4	209	100
Erkek tek başına kendine bakamaz, bu nedenle kadının ona bakmasına gereksinim duyar.	43	20.6	163	78.0	3	1.4	209	100
Kadın erkek eve gelmeden önce evde olmalıdır.	38	18.2	167	79.9	4	1.9	209	100
Bebeğin altını değiştirmek, banyosunu yaptırmak ve onu beslemek annenin sorumluluğudur.	49	23.4	156	74.6	4	1.9	209	100
Çocukların yetiştirilmesi babadan çok annenin görevidir.	60	28.7	145	69.4	4	1.9	209	100
Ev içi onarımlara bakmak ailede erkeğin (babanın) görevidir.	116	55.5	88	42.1	4	1.9	209	100
Kız bebeğe pembe, erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir.	60	28.7	147	70.3	2	1.0	209	100
Toplum içinde kadın ve erkeğe eşit fırsat verildiğine inanıyorum.	60	28.7	145	69.4	4	1.9	209	100
Kadının evlenme teklifinde bulunması uygundur.	133	63.6	73	34.9	3	1.4	209	100
Evi geçindirmek erkeğin temel görevidir.	98	46.9	105	50.2	6	2.9	209	100
Erkeğin maddi gücü yeterliyse kadının çalışmaması daha uygundur.	41	19.6	163	78.0	5	2.4	209	100

Yapılan araştırma sonucunda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarında geleneksel cinsiyetçi rol dağılımına uygun bir algılamanın yaygın olduğu söylenebilir (Tablo 1).

Örneklem grubunun %63,2'si "Bir kadın her şeyden önce iyi bir ev kadını ve anne olmalıdır" önermesine katıldığını belirtmiştir. Kadın katılımcıların yarıya yakının bu önermeye katılarak, kendi görevlerini bu şekilde belirtmesi bu kadınlarda geleneksel cinsiyetçi rol dağılımına uygun bir algılamanın hâkim olduğu sonucuna ulaşılmasını mümkün kılmaktadır. "Alışveriş yapma, fatura ödeme gibi işlerle erkekler uğraşmalıdır" önermesine örneklem grubunun %27,3'ü katıldığını belirtmiştir. "Ev içi düzenin sağlanması babadan çok annenin görevidir" önermesine ise %55,5'i katılırken, %42,1'i katılmamıştır. Geleneksel roller içerisinde kadına yüklenen roller; çocuk doğurma ve büyütme, yemek pişirme gibi ev işlerinden sorumlu olma, kendilerinden önce eşlerinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama, iş hayatında aktif olmama gibi eşitlikçi olmayan sorumlulukları içermektedir. Erkeklere yüklenen geleneksel roller ise; ev dışında çalışma, aileleri için zorluklarla mücadele etme, evin geçiminden sorumlu olma, parasal kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olma ve evin reisi olma gibi eşitlikçi olmayan sorumluluklardır. Toplumsal yaşamın çoğu

alanında kadına ve erkeğe yüklenen cinsiyetçi rollerin öğretim elemanları tarafından da sahiplenildiği görülmektedir. [2]

Öğretim elemanlarının %20,6'sı "Kadın işten döndüğünde eşi gelmeden yemeği mutlaka hazırlamalıdır" önermesine katıldığını, %77,5'i katılmadığını belirtmiştir. "Kadın ne kadar okumuş olursa olsun kadınlığını bilmeli ve kocasına hizmet etmelidir" önermesine örneklemin %22'si katılırken, %75,6'sı katılmadığını ifade etmiştir. "Erkek tek başına kendine bakamaz, bu nedenle kadının ona bakmasına gereksinim duyar" önermesine öğretim elemanlarının %20,6'sı katıldığını, %78'i katılmadığını ifade etmiştir. Bu önermeye katılanların 15'i kadın, 28'i erkektir. Kadınların erkeklere hizmet etmesi gibi bir geleneksel unsurun öğretim elemanları tarafından da kabul görmesi dikkat çekicidir.

"Kadın, erkek eve gelmeden önce evde olmalıdır" önermesine örneklemin %18,2'si katılırken, %79,9'u katılmamıştır. Öğretim elemanlarının %23,4'ü "Bebeğin altını değiştirmek, banyosunu yaptırmak ve onu beslemek annenin sorumluluğudur" önermesine katılmıştır. Örneklemin %28,7'si "Çocukların yetiştirilmesi babadan çok annenin görevidir" önermesine ise katıldığını, %69,4'ü katılmadığını belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitli anlayışlar görülse de öğretim elemanlarının geleneksel rolleri benimsedikleri; kadınların ev işlerinden sorumlu olan birinci kişi olmaya devam ettiği görülmektedir.

"Toplum içinde kadın ve erkeğe eşit fırsat verildiğine inanıyorum" önermesine öğretim elemanlarının %28,7'i katılırken, %69,4'ü katılmamıştır. Toplumsal yaşamdaki kadın erkek eşitsizliğinin kabul ediliyor olması da sorgulanması gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu önermeye "katılıyorum" yanıtı verenlerin 15'i kadın, 45'i erkektir. Bu sonuç oldukça dikkat çekicidir. "Evi geçindirmek erkeğin temel görevidir" önermesine ise katılımcıların yarısının katıldıkları görülmektedir. "Kadının temel görevi eve ve aileye bakmaktır", "Evin reisi erkek olmalıdır", "Ailenin geçimini sağlamak erkeğin sorumluluğunda olmalıdır" vb. gibi ifadeler öğretim elemanlarının geleneksel cinsiyet rollerini benimsediklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu önermeye katılanların 35'i kadın, 63'ü erkektir. Bununla birlikte esas düşündürücü olan kadınların da bu geleneksel rolleri kabullenmiş olmalarıdır. "Erkeğin maddi gücü yeterliyse kadının çalışmaması daha uygundur" önermesine katılımcıların %19,6'sı katılırken, %78'i katılmadığını bildirmiştir.

[2] Ordu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Dikmen ve Maden'in (2012: 247-248) yapmış olduğu araştırma da ev işleriyle ilgili sorumlulukların büyük oranda kadınlara ait olduğunu göstermiştir. Yoğun çalışma temposu ve ev içi üretimine ilişkin karşılıksız rolleri ile kadınların iki kez sömürüldüğü ifade edilmiştir. Ergöl vd. (2012: 43) tarafından gerçekleştirilen çalışmada geleneksel olarak evde kadına yüklenen rollerin (yemek yapma, bulaşık yıkama, ütü yapma gibi) örneklemde yer alan kadınların çoğunluğu tarafından yerine getirildiği, evin onarımı, fatura ödeme gibi işleri ise daha çok erkeğin yaptığı belirlenmiştir. Akbulut'un (2011: 59-60) kadın akademisyenler konusunda gerçekleştirmiş olduğu teorik çalışmada ise kadın akademisyenlerde görülen temel sorun; "ataerkil toplumun beklentilerini yerine getirme sorumluluğunu kendisine yakıştırması" olarak ifade edilmiştir. Bilim üreten akademisyen kadın; "hala toplumun ondan beklediği ev işleri, çocuk bakımı ve kadınlık rolü doğrultusunda konumunu ve sistemi sorgulamayan ev kadını" olarak tanımlanmıştır.

Tablo 2. Erkeğin Erk (Güç, Otorite Sahibi, Karar Verici) Olarak Görülmesi İle İlgili Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır.	63	30,1	142	67,9	4	1,9	209	100
Bir ilişkide alınacak kararlarda son sözü erkek söylemelidir.	26	12,4	181	86,6	2	1,0	209	100
Kadın evlendikten sonra erkeğin soyadını kullanmalıdır.	92	44,0	112	53,6	5	2,4	209	100
Evin reisi erkektir.	74	35,4	130	62,2	5	2,4	209	100
Ailemizi ilgilendiren konularda daha çok eşim-babam söz sahibidir.	58	27,8	138	66,0	13	6,2	209	100
Aileyi dış etkenlere karşı korumak anneden çok babanın görevidir.	109	52,2	96	45,9	4	1,9	209	100
Erkekler toplum içinde ağlamamalıdır.	31	14,8	172	82,3	6	2,9	209	100
Toplumsal düzen açısından kadının erkek tarafından sahiplenilmesinde yarar vardır.	114	54,5	88	42,1	7	3,3	209	100
Evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır.	85	40,7	121	57,9	3	1,4	209	100
Mirastan sadece erkek çocuklar pay almalıdır.	11	5,3	196	93,8	2	1,0	209	100
Kadın, erkek arkadaşıyla anlaşamadığı konularda tartışmak yerine susmayı tercih etmelidir.	19	9,1	185	88,5	5	2,4	209	100
Kız arkadaşı ya da eşi güzel olsa bile erkek başka kadınlara ilgi duyabilir.	46	22	158	75,6	5	2,4	209	100
Evlilikte erkeğin boyu kadından daha kısa olmamalıdır.	65	31,1	139	66,5	5	2,4	209	100
Ailede büyük harcama konularında erkek-baba karar vermelidir.	49	23,4	155	74,2	5	2,4	209	100
Kadının erkek çocuk doğurması onun değerini arttırır.	9	4,3	198	94,7	2	1,0	209	100
Kadın çalışmak için eşinden izin almalıdır	44	21,1	156	74,6	9	4,3	209	100
Ailede kazancın nasıl kullanılacağına erkek karar vermelidir	25	12,0	177	84,7	7	3,3	209	100
Politika erkek işidir.	26	12,4	179	85,6	4	1,9	209	100

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının erkeğin erk/güç/otorite sahibi, karar verici olarak nitelendirilmesinde ataerkil bir eğilim taşıdığını söylemek mümkündür (Tablo 2).

Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyinin kadından yüksek olması gerektiğini savunanların oranı %30,1, bu önermeye katılmayanların oranı %67, 9'dur. Toplumsal cinsiyetçi kalıpların örneklem dâhilindeki öğretim elemanlarının üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Benzer biçimde "erkeklerin toplum içinde ağlamaması gerektiği"ni savunanların oranı %14,8, "evlilikte erkeğin yaşının kadından büyük olması gerektiği"ni savunanların oranı %40,7, "evlilikte erkeğin boyunun kadından daha kısa olmaması gerekir" önermesine katılanların oranı %31,1'dir. Bu oranlar örneklem grubunun akademik nitelikleri de göz önünde bulundurulduğunda toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun boyutu açısından oldukça kaygı vericidir.

Erkeğin ve kadının özel alanda, ilişkilerde ve özellikle aile içindeki konumunun sorgulandığı önermelerde; erkeğin ve kadının konumu ataerkil zihniyetin ürettiği toplumsal cinsiyetçi kalıplara uygun bir biçimde çıkmıştır. Geleneksel erkek egemen aile yapısını yansıtan, bir ilişkide alınacak kararlarda son sözü erkeğin söylemesi gerektiği önermesini savunanların oranı düşük de olsa, %12, 4'lük bir oran, üniversite için göz ardı edilecek bir oran değildir. Kadının evlendikten sonra erkeğin soyadını alması gerektiğini savunanların oranı dikkat çekici bir biçimde %44 olarak yüksek bir orandır. Aynı şekilde evin reisinin erkek olduğu görüşüne katılanların oranı %35,4 olarak çarpıcı bir veridir. Aileyi ilgilendiren konularda daha çok eşin ya da babanın söz sahibi olduğunu söyleyenlerin oranı da %27,8'dir.

"Ailede büyük harcama konularında erkek-baba karar vermelidir" diyenlerin oranı %23,4 yani 49 kişi, katılmıyorum diyenlerin oranı da %74,2 (155 kişi)'dir. Bu soruya katılıyorum diyen 49 kişinin 39'u yaklaşık %80'i erkektir. Katılıyorum diyenlerin sadece 10'u yani yaklaşık %20'si kadındır. "Ailede kazancın nasıl kullanılacağına erkek karar vermelidir" önermesini onaylayan 25 kişi onaylamayan ise 177 kişidir. Bu önermeyi onaylayanların %96'sının erkek %4'ünün ise kadın olması eğitim düzeyinin yüksekliğine rağmen ataerkil zihniyetin erkeklerde ne kadar baskın olduğunun bir göstergesidir.

Kadına ve erkeğe toplum tarafından biçilen roller, davranış kalıpları ve pozisyonlar açısından bakıldığında üniversite öğretim elemanlarının bu yönde de cinsiyetçi kalıpları taşıdığı görülmüştür.

Toplumsal düzen açısından kadının erkek tarafından sahiplenilmesi gerektiğini savunanların oranı %54,5'dir. Bu durum, kadınların toplumsal alanda tek başına bağımsız bir birey olarak kabullenilmediği ancak erkekle birlikte bir bütün ve anlam taşıyacağı ve toplumsal alanda da özel alanda da bu şekilde var olabileceği yönündeki ataerkil zihniyetin üniversite öğretim elemanlarında bile hala egemen olduğu gerçeğini göstermektedir.

"Aileyi dış etkenlere karşı korumak anneden çok babanın görevidir" önermesini onaylayanların oranı %52,9'dur. Bu oranın yüksekliği ataerkil zihniyetin ürünü olan cinsiyete dayalı işbölümünün öğretim elemanlarında da egemen olduğunu göstermektedir. Bu orana göre; üniversitedeki öğretim elemanlarının çoğunluğunu oluşturan kadın ve erkekler toplumsal cinsiyetçi yaklaşımın dayattığı rollere uygun bir biçimde konumlarını kabul etmiş görünmektedir. Yine benzer bir biçimde "kadının erkek arkadaşıyla anlaşamadığı konularda tartışmak yerine susması gerektiği" önermesini kabul edenlerin oranı %9,1 gibi düşük bir yüzde olmasına rağmen hala üniversitede toplumsal cinsiyetçi kalıpların etkili olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu oran aynı zamanda kadınların sosyalleşme sürecinde yoğun bir biçimde maruz kaldığı; "kadının susması, boyun eğmesi, idare etmesi, kavgacı olmaması gerektiği" yönündeki telkinlerin ne kadar etkili olduğunun da bir göstergesidir. "Kız arkadaşı ya da eşi güzel olsa bile erkek başka kadınlara ilgi duyabilir" önermesini kabul edenlerin oranı da %22 olarak yine aynı gerekçelerle göz ardı edilmeyecek bir orandır. Toplumdaki ahlak, namus kavramının erkek ve kadın için toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelinde ataerkil zihniyet tarafından kodlanması, kadının her şekilde erkeğin her türlü taşkınlığına tahammül etmesi gerektiği yönündedir. Dolayısıyla bu oran üniversite öğretim elemanlarının da bu kalıpları taşıdığını göstermesi açısından hem ilginç hem de vahimdir. "Mirastan sadece erkek çocuğun pay alması gerektiği şeklindeki, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının uç noktasını gösteren bu önermenin üniversitede %5,3 oranında bile olsa kabul edildiğini görmek, eğitim sisteminin ataerkil yapısını, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmayan hatta tam tersi yöndeki etkisini, eğitimde niteliğin tartışılması gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

"Kadın çalışmak için eşinden izin almalıdır" önermesine katılanların oranı %21,1, bu görüşe katılmayanların oranı da %74,6'dır. Bu görüşü onaylayanların %93,2'si erkek, kadınların

oranı ise %6,8'dir. Üniversitede akademik personel olan öğretim elemanlarının, bu görüşü onaylayanlar açısından, kendi başına karar verebilecek bir birey olarak kabul etme noktasında hala ataerkil zihniyetin etkisini taşıyarak kadının çalışma hayatına girişi önünde büyük bir engel oluşturması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadınlar açısından toplumsal, ekonomik ve siyasal etkilerini arttırmaktadır. Üstelik toplumun aydın kesimlerini oluşturması beklenen üniversitedeki öğretim elemanlarının %21,1'inin bu görüşü taşıması üniversitelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde oldukça etkin bir rol üstlendiği sonucuna varılabilir. Bu haliyle Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ideal "akademi", "üniversite" düşüncesiyle yani aklın ve bilimin hâkim olduğu düşüncelerin üretildiği ve öğretildiği yer olma misyonu ile uyuştuğunu söylemek çok zordur.

"Politika erkek işidir" diyenlerin oranı %12,4 bu önermeye katılmayanların oranı %85,6'dır. Politikanın erkek işi olduğunu onaylayanların yaklaşık %23'ünün kadın, %77'sinin ise erkek olması, siyasal alanın hala erkek egemen bir alan olduğu anlayışına daha çok erkeklerin sahip olduğu anlamına gelmektedir. İktidar alanı içinde ataerkil zihniyetin geçerli olduğu erk ile özdeşleştirilen siyasal alanın erkek egemen bir alan olduğunu göstermesi açısından öğretim elemanları içindeki %12,4'lük bir oran büyük önem taşımaktadır. Bu öğretim elemanlarının yaklaşık %77'sinin de erkek olduğu düşünüldüğünde, ataerkil zihniyetin ne kadar derinlere işlemiş olduğu anlaşılmaktadır.

"Kadının erkek çocuk doğurması onun değerini arttırır" önermesinin %4,3 oranında kabul edilmesini ve bu önermeyi kabul edenlerin tamamının erkek öğretim elemanı olmasını doğal karşılamak mümkün görünmemektedir. Her yönden gelişimin ve dönüşümün yaşandığı bir dönemde üniversitelerdeki akademik personelin böyle bir görüşü taşıyor oluşu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hala hüküm sürdüğünü görmek açısından çok çarpıcı bir tablodur.

Tablo 3. Kadına Yönelik Şiddet İle İlgili Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Ailemde Şiddet Uygulanır.	7	3.3	200	95.7	2	1.0	209	100
Kadın hak ediyorsa eşi veya erkek arkadaşı ona şiddet uygulayabilir.	6	2.9	199	95.2	4	1.9	209	100
Evlilik-flört ilişkisinde bir tokat şiddet sayılmaz.	14	6.7	192	91.9	3	1.4	209	100
Evlilik-flört ilişkisinde sözle taciz şiddet kapsamına girmez.	21	10.0	185	88.5	3	1.4	209	100
Aile içinde şiddet görürüm.	10	4.8	196	93.8	3	1.4	209	100
Kadın-genç kız ilişkisini korumak için şiddete tolerans göstermelidir.	5	2.4	201	96.2	3	1.4	209	100
Eğer biri bana hakaret ederse namusumu korumak için şiddet kullanmak zorunda kalabilirim.	111	53.1	84	40.2	14	6.7	209	100
Kadının şiddeti hak ettiği zamanlar vardır.	16	7.7	191	91.4	2	1.0	209	100

"Evlilik veya flört ilişkisinde sözle taciz şiddet kapsamına girmez" önermesine öğretim elemanlarının %10'u katıldığını belirtmiştir. İlginç bir şekilde, şiddet uygulamanın dozajı düştükçe, şiddettin kabul görülmesinde bir artış saptanmıştır. Tablodan da görüldüğü üzere, öğretim elemanları tarafından sözle tacizin şiddet kapsamına girmediğinin düşünülmesi psikolojik şiddet konusundaki farkındalık düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Örneklem grubuna "aile içinde şiddet görürüm" önermesine katılıp katılmadıkları sorulduğunda %10'u aile içinde şiddet gördüğünü belirtmiştir. Cinsiyet açısından aile içerisinde şiddet görenlere bakıldığında 2 kişinin kadın, 7 kişinin erkek olması şiddete maruz kalanlar açısından cinsiyet ayrımı olmadığını göstermektedir. "Kadın ilişkisini korumak için şiddete tolerans göstermelidir" önermesine

katılanların oranı %2,4'tür; örneklemin %96,2'si kadının ilişkisini korumak için şiddete katlanmaması gerektiği inancındadır. "Eğer biri bana hakaret ederse namusumu korumak için şiddet kullanmak zorunda kalırım" önermesine öğretim elemanların %53,1'i katıldığını belirtmiştir. Önermeye katılmayanların oranı %40,2'dir. Bu önermeye katılan öğretim elemanlarının sayısının fazla olması, toplumsal şiddet açısından konunun öneminin bir kez daha vurgulanmasını sağlamaktadır. Bu önermeye cinsiyet açısından bakıldığında önermeye katılanların 50'sinin kadın 60'ının erkek olduğu tespit edilmiştir. "Kadının şiddeti hak ettiği zamanlar vardır" önermesine katılanların oranı %7,7, katılmayanların oranı ise %91,4'tür. Kadının şiddeti hak ettiğini düşünen öğretim elemanlarının sayısının az olmasına rağmen yine de böyle bir düşüncenin var olması çok çarpıcıdır.

Tablo 4. Kadın Bedeni, Özgürlüğü ve Cinselliği İle İlgili Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Ailemde kadınların kıyafetine karışılır.	56	26.8	148	70.8	5	2.4	209	100
Eşi ölen ya da eşinden boşanan kadının yalnız yaşamasını toplum hoş karşılamaz.	60	28.7	145	69.4	4	1.9	209	100
Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşamalıdır.	124	59.3	74	35.4	11	5.3	209	100
Bir genç kızın flört etmesine ailesi izin vermelidir.	144	68.9	96	45.9	3	1.4	209	100
Ailede kadın, arkadaşlarıyla gezmek için gece dışarı çıkmamalıdır.	36	17.2	168	80.4	5	2.4	209	100
Bir genç kız evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir.	80	38.3	123	58.9	6	2.9	209	100
Bir genç kızın evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir.	24	11.5	182	87.1	3	1.4	209	100
Evlilikte kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi ret edebilmelidir.	172	82.3	34	16.3	3	1.4	209	100
Bir genç kız-kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır.	24	11.5	181	86.6	4	1.9	209	100
Kadının nasıl davranması gerektiği toplum tarafından belirlenir.	65	31.1	138	66	6	2.9	209	100
Bir genç kız-kadın akşamları tek başına sokağa çıkmamalıdır.	59	28.2	147	70.3	3	1.4	209	100
Kadın hakları savunucularının ne yapmak istediklerini anlamıyorum.	42	20.1	159	76.1	8	3.8	209	100
Bir erkeğin evleneceği kadının mutlaka bakire olması gerekir.	60	28.7	135	64.6	14	6.7	209	100

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının kadın bedeni, özgürlüğü ve cinselliği konusunda ataerkil bir eğilim potansiyeli taşıdığı görülmektedir (Tablo4.).

Önermelere verilen yanıtlar arasında, kadın üzerindeki ataerkil baskının daha çok hissedildiği konular, kadının cinselliği ile ilgili konulardır. Toplumumuzda, sosyo-ekonomik seviyesi, eğitim seviyesi belli oranda yüksek olan kişiler içinde bile, ataerkil düzenin kadın üzerindeki egemenliği ve özellikle kadın bedeni ve cinselliği ile ilgili konularda belli bazı tabuların keskin bir şekilde varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Araştırmada "Bir erkeğin evleneceği kadının mutlaka bakire olması gerekir" önermesine "katılıyorum" yanıtını verenlerin oranı %28,7'dir. Bu yanıtı veren 60 katılımcıdan 46'sı erkektir. "Katılıyorum" yanıtını verenlerin büyük çoğunluğunun erkek olması, kadının cinsel yaşamı konusunda erkeklerdeki geleneksel ataerkil zihniyeti bir kez daha göstermektedir. Ayrıca "Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşamalıdır" önermesine "katılıyorum" yanıtını verenlerin oranı %59,3 gibi çok büyük bir orandır. Bu önermeye katılan 124 kişinin 74'ü erkek, 50'si ise kadındır. Toplumun daha alt sosyal tabakalarıyla kıyaslandığında, görece kadın-erkek eşitliğini ve kadının özgürlüğünü savunması

beklenecek olan böyle bir katılımcı grubunda, kadının evlenmeden önce yaşayacağı bir cinsel ilişkinin büyük oranda kabul görmemesi, toplumumuz içinde, kadın bedeni ve cinselliğine yönelik tabular konusunda hala ne kadar hassas ve katı olunduğunu göstermesi bakımından çok önemli bir veridir. Araştırmanın evreni ve seçilen örneklem üzerinden yapılan bu araştırma, bir genelleme iddiasında bulunmasa da, bu bulgular, toplumdaki kadına yönelik bakış hakkında bir fikir vermektedir.

Bir diğer önemli nokta bu bölümdeki önermeler içinde, yukarıda bahsedilen bu iki önermeyi yanıtsız bırakanların oranının yüksekliğidir. Sırasıyla %5,3 ve %6,7 oranındaki cevapsız sayısı, katılımcılar içinde bu gibi hassas görünen konularda yanıt vermekten imtina edenler olduğunun bir göstergesidir. Toplumumuzda halen rahatça konuşulamayan, tartışılamayan ve hatta zaman zaman sorulması bile hoş karşılanmayan konulardan biri olan bekâret sorusunun, az sayıda da olsa bazı katılımcılar tarafından yanıtsız bırakılması manidardır. Her türlü bilimsel konunun rahatlıkla konuşulması beklenen akademik bir ortamda, cinsellikle ilgili konuların hala tabu olabileceği görülmektedir.

"Evlilikte kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi reddedebilmelidir" önermesine "katılıyorum" yanıtını verenlerin oranı %82,3'tür. Bu önermeye "katılmıyorum" yanıtını verenlerin oranı ise %16,3'tür. Ayrıca "katılmıyorum" yanıtını verenlerin büyük çoğunluğunun erkek katılımcı olması yine cinsellik konusundaki düşünce ve tutumların, kadınlar üzerinde ne kadar baskıcı olduğunu bize göstermektedir. Bu önermeye 27 erkek ve 7 kadın "katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Örnekleme dahil olan akademisyenler arasında, evlilikte kadının cinsellik konusundaki özgür tercihinin olmaması gerektiğini düşünen 34 kişinin varlığı, toplumuzda kadının üzerindeki cinsel baskının hangi boyutlarda olduğunun önemli bir göstergesidir.

"Bir genç kızın flört etmesine ailesi izin vermelidir" önermesine "katılmıyorum" yanıtını verenlerin oranı %45,9'dur. Bu önermeye 144 katılımcı "katılıyorum" yanıtını verirken, 96 katılımcı "katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Katılımcıların çoğunluğu, bekâr bir kadının özgürce bir erkekle flört edebileceğini düşünürken, %45,9 gibi hiç azımsanmayacak bir katılımcı grubu bu durumu uygunsuz bulduğunu dile getirmektedir. Genç bir kadının bir erkekle birlikteliğini ailesinin iznine bağlamak, kadının özgürlüğü konusunda büyük bir sınırlamadır. Öğretim elemanları içinde azımsanmayacak düzeyde bir katılımcı bu konuda geleneksel ve kadın özgürlüğüne karşı bir tutum sergilemektedir.

"Ailede kadın, arkadaşlarıyla gezmek için gece dışarı çıkmamalıdır" önermesine ise, katılımcıların %80,4'ü gibi büyük bir çoğunluğu "katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Ancak %17,2 oranındaki "katılıyorum" yanıtı göz ardı edilemeyecek kadar büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanları içinde 36 katılımcı, kadınların arkadaşlarıyla gece dışarı çıkmasını hoş karşılamamaktadır. Bu yanıtlar, toplumumuzda kadının özgürlüğünün yeterince kabullenilmediğinin bir göstergesi olması bakımından endişe vericidir. Ayrıca bu önermeye "katılıyorum" yanıtını verenlerin 31'i erkek, 5'i kadındır. Bu da toplumuzda erkek egemen değerlerin, erkekler tarafından daha fazla içselleştirildiğinin ve erkeklerin kadınlar üzerindeki baskısının önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca alan araştırmalarının en büyük handikaplarından biri; karşıdaki kişinin verdiği cevaba güvenmek zorunda olmaktır. Yüz yüze yapılan anketlerde katılımcının çoğu zaman doğruyu değil de istenen yanıtı verme yönünde taşıdığı eğilim sosyal bilimler alanındaki alan araştırmalarının güvenilirliği açısından risk taşıyan durumlardan birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla verilmiş olan bu cevapların bu yönde olma olasılığı da göz önünde bulundurulursa gerçek oranın daha yüksek olabileceği gerçeğini de dikkate almak gerekir. Ortaya çıkan bu sonuç itibariyle toplumsal cinsiyet algısında eşitsizlik eğilimlerinin kaygı verici olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Ekonomik Yaşam ve Çalışma Yaşamı İle İlgili Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Genç kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir.	137	65.6	65	31.1	7	3.3	209	100
Kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır.	38	18.2	165	78.9	6	2.9	209	100
Çalışma yaşamında aynı statüde çalışan kadın ve erkekler arasında terfilerde erkeklere öncelik verilmesi normaldir.	13	6.2	190	90.9	6	2.9	209	100
Hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik kadınlar için daha uygun mesleklerdir.	81	38.8	120	57.4	8	3.8	209	100
Ev işleri ve çocuk bakımının kadının iş ortamındaki başarı oranını düşürdüğüne inanıyorum.	103	49.3	97	46.4	9	4.3	209	100
Kadınlar yöneticilik yapamaz.	23	11.0	182	87.1	4	1.9	209	100
Erkekler statüsü yüksek olan mesleklerde çalışmalıdır.	34	16.3	169	80.9	6	2.9	209	100
Askerlik, polislik, elektrik, inşaat mühendisliği gibi işler erkekler için daha uygun mesleklerdir.	92	44.0	112	53.6	5	2.4	209	100
Kadınların iş hayatında ayrımcılığa uğradığını düşünüyorum.	141	67.5	62	29.7	6	2.9	209	100
Kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir.	13	6.2	192	91.9	4	1.9	209	100

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının ekonomik yaşam ve çalışma alanıyla ilgili cinsiyet ayrımcılığının farkında olduğu görülmekle birlikte hala toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü savunanların varlığı öğretim elemanlarında ataerkil zihniyetin etkisini göstermektedir.(Tablo 5). [3]

"Genç kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir" önermesine katılanların oranı %65,6 iken, katılmayanların oranı ise %31,1'dir. "Katılmıyorum" yanıtı veren 19'u kadın 46'sı erkek toplam 65 akademisyenin toplumsal cinsiyet algısının bu tutumuyla toplumdan çok da ayrışmadığı söylenebilir.

"Kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır" önermesine katılan akademik personel oranı %18,2, "Çalışma yaşamında aynı statüde çalışan kadın ve erkekler arasında terfilerde erkeklere öncelik verilmesi normaldir" önermesine katılan akademik personel oranı ise %6,2'dir. Her iki önerme de %2,9 akademisyen tarafından cevapsız bırakılmıştır. Aslında yüzeysel bir değerlendirme ile buradaki oranların düşüklüğü olumlu algılanabilir. Ancak araştırmaya katılanların akademisyen oldukları gerçeği bu olumlu bakışa büyük bir soru işareti eklemektedir.

[3] Gönen vd. (2004: 24-27, 65) göre çalışma hayatı bir yandan kadının ekonomik bağımsızlığını ve toplumsal statüsünü destekleyerek yaşamdan tatmin olmasını sağlamakta diğer yandan geleneksel değer ve tutumlar nedeniyle iş ve aile hayatının dengelenmesi sorununu da beraberinde getirmektedir. Akademik kariyer ile geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki çatışma nedeniyle bu durum akademisyen kadınlar için daha da önem kazanmaktadır. Akademisyen kadınların çalışma rolü ile geleneksel rolleri arasındaki çatışma da önemli bir stres kaynağı olmaktadır.
Poyraz (2013:1-2) araştırmasında akademide kadın sayısının erkeklere göre daha fazla olmasına karşın, akademik basamaklar yükseldikçe bu durumun kadınların aleyhine söz konusu olduğunu belirtmiştir. 2010 yılı verilerine göre araştırma görevlisi, uzman ve öğretim görevlisi gibi konumlarda kadınların %47, erkeklerin ise %53 gibi bir oranla birbirlerine çok yakın düzeyde temsil edilirken, profesörlük aşamasına gelindiğinde ise kadınların %28, erkeklerin ise %72 oranında temsil edildiği belirtilmiştir. Yılmaz'ın (2005:254) araştırmasında da Süleyman Demirel Üniversitesi'nde üst kademelere doğru çıkıldıkça kadın akademisyen oranının azaldığı saptanmıştır.

"Hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik kadınlar için daha uygun mesleklerdir" önermesine katılan akademik personel yüzdesi 38,8, katılmayan akademik personel yüzdesi 57,4'tür. Gerek oranlar arasında belirgin bir fark olmaması, gerekse katılanların %22'sinin kadın, %59'unun erkek olması; mesleklere cinsiyetçi bakışın akademisyenler arasında özellikle de erkek akademisyenler arasındaki mevcudiyetini göstermektedir. Ayrıca; "Askerlik, polislik, elektrik, inşaat mühendisliği gibi işler erkekler için daha uygun mesleklerdir" önermesi için de önceki önerme ile paralel sonuç ve değerlendirmeye ulaşılabilmektedir. Burada ise katılıyorum cevabı veren akademisyenler %44, katılmıyorum cevabını veren akademisyenler %53,6'dır.[4]

Bununla birlikte; "Ev işleri ve çocuk bakımının kadının iş ortamındaki başarı oranını düşürdüğüne inanıyorum" önermesine katılan - katılmayan akademisyen oranının (%49,6 - 46,4) ve ayrıca bunların cinsiyetler arasındaki sayıca dağılımlarının pek az farklılık göstermesi (Katılıyorum: 53 kadın, 50 erkek; Katılmıyorum: 43 kadın, 54 erkek) kadına yönelik; genellikle ev-aile-çocuk üçgeniyle sınırlanan, toplumsal bakışın akademisyenler arasında da değişmediğini ortaya koymaktadır.[5]

"Erkekler statüsü yüksek olan mesleklerde çalışmalıdır" önermesine katılmayan akademisyenler %80,9 iken, katılanlar %16,3'tür.[6] "Kadınlar yöneticilik yapamaz" önermesine katılmayan akademisyenler %87,1 iken, katılanların oranı ise %11'dir. Her iki önermeye de %80'lerin üzerinde katılmama durumu ve de ikinci önermeye katılan ve katılmayan kadın ve erkek öğretim elemanları arasındaki denge durumu (9 kadın,14 erkek) oldukça anlamlıdır.

"Kadınların iş hayatında ayrımcılığa uğradığını düşünüyorum" önermesine katılan akademisyenlerin oranı, katılmayan akademisyenlerin oranına göre iki katından daha fazladır (%67,5/ 29,7).[7] Ancak; mesleki rekabet ve mobbing vakalarının yoğun tecrübe edildiği akademik camiada bu durum pek de tatmin edici olmamakta ve de buna katılmayanların yaklaşık yarısının da kadın olması (25 kadın, 37 erkek) bu tatminsizliği daha da pekiştirmektedir.

"Kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir" önermesine yalnızca %6,2 akademisyen olumlu cevap verirken, %91,9 akademisyen olumsuz cevap vermiş, %1,9'u ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Toplumsal cinsiyet algısı anlamında bu sonuç rakamsal olarak diğerleri içinde en kabul edilebilir önerme olarak gözükmekle birlikte, söz konusu değerlendirmeleri yapanların akademisyen oldukları hatırlandığında kadının doğurganlık diğer bir ifade ile annelik özelliğinden dolayı iş hayatından dışlanarak bir anlamda cezalandırılmasına %6,2 (13) akademisyenin katılıyorum cevabını vermesi kabul edilebilir bir oranı yansıtmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarında eşcinselliğe yönelik cinsiyetçi kalıp yargılar çerçevesinde olumsuz tutum ve önyargıları içeren bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 6).

[4] Poyraz (2013: 14, 16) tarafından Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmada "kadın akademisyenlerin mesleklerinin aileleri tarafından desteklenmesi" konusu; bu mesleğin öğretmenlik gibi değerlendirilmesine dayandırılmıştır. Ev içi sorumluluklar ve diğer geleneksel roller nedeniyle kadınların akademide barınmalarının da ancak akademisyenliğin öğretmenliğe indirgenmesiyle mümkün olabildiği ifade edilmiştir.

[5] Yılmaz (2005: 260) tarafından ODTÜ ve SDÜ'de yapılan araştırmada, her iki üniversitede evlilik ve çocuk sahibi olmak çalışma hayatını engelleyen unsurlar olarak görülmüştür.

[6] Ergöl vd. (2012: 43) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örneklemin %31,7'si kadının kariyerinin erkekten yüksek olmasının ev içinde sorun yaratacağını ifade etmiştir.

[7] Yukarıda adı geçen çalışmada (2012: 43) örneklemin %27,2'si çalışma yaşamında kadın erkek ayrımının yapıldığını ifade etmiştir. Kumaş ve Fidan'ın (2005: 524) yapmış olduğu çalışmada akademisyenlerin hemen hepsi (bir katılımcı dışında) "cinsiyet ayrımcılığının yapıldığı ve kadınların erkeklere göre iki kat daha fazla çalışmak zorunda olduğu" düşüncesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tabloda cinsel yönelime ilişkin önermelere yer verilmiştir. "Eşcinsellik bir sapkınlıktır" önermesine araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %49'u katıldığını, %51'i ise katılmadığını ifade etmiştir. Bu önerme ile araştırmaya katılanların cinsiyeti arasındaki ilişki incelendiğinde erkek öğretim elamanlarının 64'ünün, kadınların ise 34'ünün eşcinselliği sapkınlık olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Cinsel Yönelim Konusundaki Önermeler

Önermeler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Cevapsızlar		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Eşcinsellik bir sapkınlıktır.	98	49.0	102	51.0	9	4.3	200	100
Eşcinsellik tedavi edilmesi gereken bir hastalıktır.	115	58.1	83	41.9	11	5.3	198	100
Medya eşcinselliği yaygınlaştırmaktadır.	93	46.7	106	53.3	10	4.8	199	100
Hiçbir zaman eşcinsel bir arkadaşım olamaz.	59	29.5	141	70.5	9	4.3	200	100
Kadın gibi davranan bir erkek gördüğümde bundan nefret ederim.	73	36.3	128	63.7	8	3.8	201	100

Öğretim elemanlarının %58,1'i "Eşcinsellik tedavi edilmesi gereken bir hastalıktır" önermesine katıldığını, %41,9'u katılmadığını belirtmiştir. Katılıyorum yanıtını veren kadın öğretim elemanlarının sayısı 48; erkek öğretim elemanlarının sayısı ise 67'dir.Öğretim elemanlarından 36'sı kadın, 57'si erkek olmak üzere, %46,7'si medyanın eşcinselliği yaygınlaştırdığını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının %70,5'i "Hiçbir zaman eşcinsel bir arkadaşım olamaz" önermesine katılmadığını belirtmekle birlikte bu önermeye katılanların sayısı, dikkate alınması gereken bir orandadır. Kadınların 15'i, erkeklerin ise 44'ü eşcinsel bir arkadaşı olamayacağını ifade etmiştir. Önermedeki "hiçbir zaman" ifadesi tutumlarının keskinliğini de ortaya koymaktadır. "Kadın gibi davranan bir erkek gördüğümde bundan nefret ederim" önermesine katılanların oranı %36,3'tür ve bu yanıtı veren 73 kişiden 52'sini erkekler oluşturmaktadır. Bilimsel çalışmalar eşcinselliğe yönelik tutumların cinsiyet farklılığına göre değişim gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Güney vd. 2004: 4). Türkiye'de yapılan araştırmalarda da cinsiyet farklılığı açısından, kadınların erkeklere oranla, genel olarak eşcinsellere yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri bulunmuştur (Şah, 2012: 27). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu çalışmada da diğer bilimsel çalışma bulguları ile tutarlı bir şekilde araştırmaya katılan erkek öğretim elamanlarının eşcinsellik konusunda kadınlara kıyasla daha olumsuz yönde tutum sergiledikleri saptanmıştır. Son yıllardaki gelişmeler ve insan hakları bağlamındaki açılımlarla eşcinselliğe yönelik tutumlarda kimi olumlu yönde değişiklikler olmasına rağmen, araştırmada elde edilen veriler; eşcinsellere yönelik olumsuz bir algının üniversitede de var olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veriler, evrensel bilginin üretildiği, topluma ışık tutacak bireylerin görev yaptığı bir kurum olan üniversitelerde bile eşcinsellere karşı önyargının devam ettiğini; bu tutumun toplum içinde daha yaygın olabileceği varsayımını güçlü bir şekilde içinde barındırmaktadır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Üniversiteler toplumların gelişimi ve dönüşümüne öncülük eden temel kurumlardır. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi'nde de (2007: 176–177) üniversitelerin bilimsel anlamda merakların kışkırtıldığı, özgür bir düşünce alanı olduğu, içinde ayrımcılığa, öteki yaratmaya, şiddete ve baskıcı yaklaşımlara hiçbir yer olamayacağı, etik standartlara sahip bir ortam olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin hiçbir ayrımcılığın, eşitsizliğin ve önyargının

yaşam alanı bulamayacağı ortamlar olarak bu yönde var olan eğilimlerin, kanıların ortadan kaldırılmasında çok önemli misyon yüklendiği dile getirilmektedir. Üniversiteler; öğretim elemanlarının aklının özgürleştiği, dayatılan hâkim geleneksel kültürel kodların sorgulandığı, olumsuz, eksik ve yanlış bilgilerin ayıklandığı, zihinlerin aydınlandığı kurumlar olma misyonunu taşımaktadır. Hem entelektüel hem de niteliksel açıdan toplumun üst düzeyini temsil edebilecek yetkinlikte olması dolayısıyla cinsiyet eşitliği konusunda çok önemli bir rolü olduğu kabul edilen öğretim elemanlarının eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olmaları beklenmektedir. Bu çerçevede toplumsal dönüşümü sağlamak açısından da büyük önem taşıyan öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet algılarının bu beklenti ve misyon ile ne kadar örtüştüğünü sorgulamak gerekmektedir. Çağdaş, aydın bireyler yetiştirmenin önemli bir adımı cinsiyet eşitsizliği konusunda duyarlılık, farkındalık yaratmak, zihniyet değişimi yönünde aktif öğretme yöntemlerini devreye sokmaktır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin farkına varılarak önlenmesi, yerleşik kalıpları yıkan bir eğitimi de beraberinde getirmektedir. Bu konuda üniversitelere önemli bir işlev ve sorumluluk düşmektedir. Üniversite öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet algısının belirlenmesi bu işlevin ön adımlarından birini oluşturmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği yönündeki bilincin/kapasitenin Türkiye'nin bilinçlenmesi /dönüşümü açısından büyük önem taşıdığı düşünüldüğünden araştırmada hedef kitle olarak üniversite akademik personeli seçilmiştir. Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet rolleri, erkeğin erk olarak görülmesi, kadına yönelik şiddet, kadın bedeninin özgürlüğü ve cinselliği, ekonomik yaşam ve cinsel yönelim olmak üzere araştırmada altı konu başlığı altında toplam altmış sekiz önermeye yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğretim elemanlarında geleneksel bakış açısının hâkim olduğu yönünde, üniversitelerin misyonu ile örtüşmeyen önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının yarısından fazlasının, kadının iyi bir ev kadını ve anne olması gerektiği, ev içi düzenin sağlanmasından annenin; ev içi onarımından, ailenin dış etkenlere karşı korunmasından, kadının sahiplenilmesinden ise babanın/ erkeğin sorumlu olduğu; genç kızın flört etmesine ailesinin izin vermesi ve kadının cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşaması gerektiği; kadının iş yaşamında ayrımcılığa uğradığı ve eşcinselliğin bir hastalık olduğu görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının yüzde ondan az da olsa mirastan sadece erkek çocukların pay alması gerektiğini, kadının erkek çocuk doğurmasının onun değerini arttırdığını, kadının şiddeti hak ettiği zamanların olabileceğini, kadın hak ediyorsa erkeğin ona şiddet uygulayabileceğini, evlilik-flört ilişkisinde bir tokadın şiddet sayılmayacağını, kadının ilişkisini korumak için şiddete tolerans göstermesi gerektiğini düşünmesi bir üniversite bünyesinde çarpıcı ve üzerinde düşünülmesi gereken bulgular olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada; kadına ve erkeğe biçilen roller, davranış kalıpları, mesleki pozisyonlar, özgürlük, şiddet ve cinsel yönelim açısından öğretim elemanlarının toplumda hâkim olan cinsiyetçi kalıplara sahip oldukları ortaya çıkmış; üniversite öğretim elemanlarının cinsiyetçi rol ve sorumlulukları ne derece üstlendiği ve yaşadığı saptanmıştır. Eğitim seviyesi yükseldikçe toplum içinde bireylerin cinsiyet eşitliği algısı ve bakış açısının olumlu yönde değişebileceği literatüre hâkim olan bir varsayımdır ancak yapılan bu çalışmada örneklem dahilinde durumun böyle olmadığı görülmüştür. Özellikle erkek öğretim elemanlarında cinsiyetçi tutum ve davranışların daha yoğun olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversitedeki öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından yerleşik kalıpları yıkmaktan ziyade pekiştirme işlevi gördüğünü söylemek mümkündür. Kadınların hâkim ataerkil yapı içinde kendisine yüklenen cinsiyetçi rollerden dolayı başta toplumsal olmak üzere; psikolojik, ekonomik ve siyasal açıdan büyük sorunlar yaşadığı düşünüldüğünde üniversitedeki mevcut toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğiliminin, kadınların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak biçimde dönüştürülmesine katkıda bulunmaktan çok uzak olduğu açıktır.

Bu çalışma ile objektifliği, eşitlikçiliği ve özgür düşünme yetileriyle toplumdan farklılaşması gereken ve toplumu bu yönde dönüştürme işlevini üstlenmesi gereken üniversite öğretim elemanlarının en azından toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bu özelliklerden mahrum olduğu ve cinsiyet eşitliği konusunda öncelikle yerleşik cinsiyetçi kalıplardan arınmaları gereği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ayrıca toplumsal cinsiyet eşitliği sorunlarının görünür kılınması ve toplumsal cinsiyet eşitliliği bilincinin yaygınlaştırılmasının ne kadar önemli olduğunu da ortaya koymuştur. Toplumun her kesiminde olduğu gibi araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede de kadınları geleneksel konumlarından çıkaracak toplumsal zihniyet dönüşümünün sağlanabilmesi için; cinsiyetçi eğitimin, ailenin, toplumsal sistemlerin dayattığı ve yeniden üretildiği kalıpların tespit edilerek dönüştürülmesine yönelik çalışmalara olan ihtiyaç tüm çıplaklığıyla ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının topluma öncü olabilmesi ve toplumdaki eşitsizliklerin, önyargıların kaldırılmasına katkıda bulunabilmeleri için bu yönde bilinçlenmeleri ve duyarlılık kazanmaları gerekmektedir. Bu zorunluluk öğretim elemanlarının öğrenci yetiştirme sorumluklarından dolayı daha da önceliklidir. Öğretim elemanlarının yerleşik kalıpların sorgulanması, eleştirilmesi ve ortadan kaldırılmasına katkı sağlamaya yönelik hedefleri, eğitim politikaları açısından üniversite gençliğinde gerçekleştirilmek istenen zihniyet değişimi/dönüşümü amacı ile de örtüşecektir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini benimsemeleri ve hayata geçirmeleri öğretim elemanlarının üniversitelerin taşıdıkları misyonu tam anlamıyla taşıyabilmeleri açısından önemli bir eşiktir.

KAYNAKÇA

AKBULUT Nazire (2011). Ayna Benlik: Kadın Akademisyenler Gelenekçidir!, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 34, s.50-66.

AVRUPA KONSEYİ (2011). Avrupa'da Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliğine Dayalı Ayrımcılık, Avrupa Konseyi Yayıncılık.

DEDEOĞLU, Saniye (2010). "Endüstriyel Üretimde Kadın ve Göçmen Emeği: Ataerkillik ve Enformel Emek", S. Dedeoğlu, Melda Yaman Öztürk (Der.) Kapitalizm, Ataerkillik ve Kadın Emeği: Türkiye Örneği, İstanbul: Sav Yayınları.

CONNELL, Raewyn (1998). Toplumsal Cinsiyet ve İktidar, Çeviren: Cem Soydemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

CONNELL, Raewyn (2002). Gender, Cambridge: Polity Press.

ÇABUK KAYA, Nilay, "Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim", http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf, Erişim Tarihi: 20.12.2013.

DİKMEN Nedim, Maden Derya (2012). Kadın Akademisyenlerin Görünmeyen Emeği Üzerine Bir Araştırma: Ordu Üniversitesi Örneği, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt: 4, No: 2, s.235-250.

DOĞAN, Sultan, Mehmet DOĞAN, Emrem BEŞTEPE, Engin EKER (2008). Eşcinsellik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Bir Ön Çalışma, Anatolian Journal of Psychiatry, 9: 84-90.

DUYAN Veli, Gelbal Selahattin (2013). Lezbiyen ve Geylere Yönelik Tutum (LGYT) Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, www.hatam.hacettepe.edu.tr/73/5_106-112.rtf, erişim tarihi: 10.12.2013.

ECEVİT, Yıldız, Nadide Karkıner (Ed.) (2012) Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ERGÖL Şule, Koç Gülten, Eroğlu Kafiye, Taşkın Lale (2012). Türkiye'de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt:2, Sayı: 1, s. 43-49.

FIRESTONE, Shulamith (1993). Cinselliğin Diyalektiği, İstanbul: Payel Yayınevi.

FRASER, Nancy (2008). "Pragmatizm, Feminizm ve Dilsel Dönemeç", Çatışan Feminizmler, (der.), Seyla Benhabib; Judith Butler; Drucilla Cornell; Nancy Fraser, İstanbul: Metis Yayınları.

GÖNEN, Emine, Şengül Hablemitoğlu, Emine Özmete (2004). Akademisyen Kadınlar, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

GÜNEY Neslihan, Eda Karcı, Aybike Oruç Çorbacı (2004). Üniversite Öğrencilerinin Eşcinsellik Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi, V. Ulusal Cinsellik ve Cinsel Tedaviler Kongresi, http:// www.hatam.hacettepe.edu.tr/74/3_131-137.rtf.

KANDİYOTİ, Deniz (1997). Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar, İstanbul: Metis Yayınları.

KAYA, S. (2008). "Kadın İşgücünün Genel Profili ve Çalışma Yaşamında Karşılaştığı Sorunlar", www. izto.org. tr.

KSGM (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü), (2008). Politika Dokümanı Kadın ve Yoksulluk,

http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/mce/eski_site/Pdf/yoksulluk.pdf.

KUMAŞ Handan, Fatma Fidan (2005). Akademisyen ve Tekstil İşçileri Karşılaştırması Örneğinde Çalışan Kadınların Çalışma Olgusuna Bakışları, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı: 50, s.507-532.

ÖZER, M. ve Biçerli, K. (2003-2004). "Türkiye'de Kadın İşgücünün Panel Veri Analizi", Sosyal Bilimler Dergisi, , s.55-86.

PINAR G., Taşkın L., Eroğlu K. (2008). "Başkent Üniversitesi Öğretim elemanı Yurdunda Kalan Gençlerin Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarına İlişkin Tutumları", Sağlık Bilimleri Hemşirelik Dergisi, s.47-57.

POYRAZ, Bedriye (2013). Akademi Kadınların Cenneti mi?: Ankara Üniversitesi Örneği, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), s.1-18.

SCOTT W. J. (2007). Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi, Çev.: Aykut Tunç Kılıç, İstanbul: Agora Yayınları.

ŞAH, Umut (2012). Eşcinselliğe, Biseksüelliğe ve Transseksüelliğe İlişkin Tanımlamaların Homofobi ve LGBT Bireylere Tanışıklık Düzeyi İle İlişkisi, Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 32-2: 23-49.

ŞİMŞEK, M. (2008). Küreselleşen Dünyada Kadının Ekonomik Konumu, "Türkiye ve Diğer Dünya Ülkelerinden Örneklerle Kadın Sorunlarının Ekonomik Boyutu ve Kadın Yoksulluğu", Ekin Yayınları.

TİSK (2002). Çağdaş İş Merkezlerinde Kadın İşgücünün Konumu: Bursa Örneği, Yayın No: 219.

"Türkiye Kadın-Erkek Eşitliğinde 120. Sırada", (25.10.2013),

http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/10/131025_kadin_erkek_esitligi.shtml.

TURAL, N. (1992). "Kadınların Çalışması ve İstihdam Sorunları", Türk Aile Ansiklopedisi, Cilt 2, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara, s.640-649.

VEFİKULUÇAY Duygu, Simge Zeyneloğlu, Kafiye Eroğlu, Lale Taşkın, (2007). Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, s.26-30.

YILMAZ, Ebru (2005). Akademik Hayatta Kadınların Statüsü, İstihdamı ve Sorunları (ODTÜ-SDÜ Karşılaştırması), T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

YILMAZ, Vefikuluçay D., S. Zeyneloğlu, S. Kocaöz, S. Kısa, L. Taşkın, K. Eroğlu, (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı:1, s. 775- 792.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 833-843, ANKARA-TURKEY

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE ÇEVRE KONULARIYLA İLGİLİ KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

*Mustafa KAHYAOĞLU***

Rıdvan KENANOĞLU

ÖZET

Medya okuryazarlığı ile çevre eğitimi kavramlarının kapsamı incelendiğinde bazı ortak özelliklerin olduğu görülmektedir. Medyanın birey ve topluma haber verme, bilgi düzeylerini, yetenek ve becerilerini geliştirme, tutum ve davranışlarını etkileme özelliği bulunmaktadır. Çevre eğitiminin de çevre ve çevre sorunlarına yönelik bireyleri bilinçlendirilme, olumlu tutum ve davranış kazandırma, sorgulama ve problem çözme becerileri geliştirme gibi amaçları bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında medyanın çevre eğitimi ve çevre eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olan çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları üzerinde önemli rolü olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyler ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır Bismil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretimde öğrenim gören toplam 713 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen "*Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği"* ile Kahyaoğlu (2011) tarafından geliştirilen "*Çevre Konularına İlişkin Kitap Okuma Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerin medya okuryazarlığı ile çevreyle ilgili kitap okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte medya okuryazarlığı alt boyutları olan bilgi sahibi olma, analiz ve tepki oluşturabilme, yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyi artıkça ve azaldıkça çevreyle ilgili kitap okumaya yönelik tutumlarının artabileceği veya azalabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, kitap okuma, medya okuryazarlığı, ortaöğretim öğrencileri

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE, El-mek: mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

RELATIONSHIP BETWEEN THE MEDIA LITERACY AND ATTITUDES TOWARDS READING BOOKS ON ENVIRONMENTAL ISSUES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The concept of media literacy and environmental education is analyzed it is seen that some common features. The media has been the news and information, to behaviors influence, to abilities and skills development on the individual and society. Also the purpose of the environmental education has been the raising awareness, to information, to bring positive attitude and behaviors about environmental. The purpose of this was to indicate the relationship between secondary school students' media literacy and their attitudes towards reading book related environmental issues. The population of this study was formed by secondary school students who have been studying in the district center Bismil in Diyarbakır. The sample this study consisted of 713 students that have been studying in secondary school in the district centers of Bismil in Diyarbakır. Correlative survey model is used in this research. The sample data was collected by using "median literacy levels scale" development by Karaman and Karataş (2009) and "attitude towards read book related environmental ıssues scale" development by Kahyaoglu (2011). The analysis of the data was used arithmetic average, standard deviation, correlation coefficient, independent sample t-test and one way analysis of variance (ANOVA), multi linear regression. As a result of the study is to determine that there is a significant positive relationship between media literacy and attitude towards reading book related environmental ıssues. Considering the relationship according to sub factors, it is observed that there is a significant positive relationship between having information, being able to analyses and react, being able to judge and see the implied messages sub factors of the secondary students' media literacy and attitude towards reading book related environmental ıssues.

Key Words: Environmental education, reading book, Media literacy, secondary students

Giriş

Günümüzde bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmeleri için yeni bilgi, beceri ve araçlardan olabildiğince yararlanmayı gündeme getirmiştir. Bu sebeple bilginin farkında olma, bilgiye ulaşma, bilgideki mesajları çözebilme, değerlendirebilme ve iletebilme gibi beceriler için bireylerin okuryazar olması gerektiği belirtilmektedir (Polat ve Odabaşı, 2008). Okuryazarlığın, kişisel düzeyde bir alışkanlık olmasının yanında, toplumsal düzeyde bir kültür meselesi olduğu belirtilmektedir (Nergis, 2011). Bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlıktan biride medya okuryazarlığıdır.

Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan büyük çeşitlilik gösteren yapılardaki (gazete, televizyon, internet, televizyon vb.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme

yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2005). Genel olarak medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki medyaya giriş (bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluştuğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) yeteneği olarak belirtilmektedir (Kellner ve Share, 2005; Kıncal ve Kartal, 2009; Thoman ve Jolls, 2003). Medya okuryazarlığının amacı televizyondaki reklamdan, CD'deki müziğin sözüne, gazete yazısından, bir tişörtün üstündeki slogana kadar farklı biçimlerde kodlanan ve farklı kanallardan ulaştırılan medya mesajları karşısında bireylerin farkındalığını sağlamak olduğu belirtmektedir (Pekman, 2007). Günlük yaşamlarında sürekli maruz kaldıkları medyanın bireylerin kararlarına, davranışlarına, konuşmalarına kısaca tüm yaşamına etkisinin olduğu belirtilmektedir (Karaman ve Karataş, 2009). Bu nedenle medya okuryazarlığının bir ayağını eğitimin oluşturduğunu belirtmektedir (Çetinkaya, 2008). Medya okuryazarlığı yurt dışında çeşitli seviyelerde okular da ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan müfredata konmakta (İngiltere, Fransa, ABD gibi) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık gibi) okutulmaktadır (Kanada) (www.medya okuryazarliği.org.tr/tarihçe.html). Türkiye'de ise medya okuryazarlığı konusu 2003 yılında düzenlenen İletişim Şurasında dile getirilmiştir. 2004 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında medya okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik ders konulması amacıyla resmi temasa geçilmiştir. 2007-2008 eğitim öğretim yılında medya okuryazarlığı dersi seçmeli ders olarak uygulamaya konulmuştur (Elma, Kesten, Dicle, Mercan, Çınkır ve Palavan, 2009). Medya okuryazarlığı dersi programının genel amaçları, öğrencilerin medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme, yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanma şeklinde belirtilmektedir (MEB, RTÜK, 2006).

Scannell, Schlesinger ve Sparks (1992) medyanın bilgiyi geniş halk kitlelere yaymak, onlara öğretmek, öğrenilenleri içselleştirilmesine yardımcı olmak gibi bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Türkiye Çevre Orman Bakanlığı kitle iletişim araçlarıyla (medya) çevre eğitiminin yaygınlaştırılmasına önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Türkiye Çevre Atlası, 2004). Gökçe (2009) çevre eğitiminde gazetelerden yararlanmanın önemli olduğunu gazetelerden yararlanılarak öğrencilere çevre sorunlarını daha somut bir biçimde aktarılabileceğini ve çevreye karşı daha duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Medya okuryazarlığı ile çevre eğitimi kavramların kapsamı incelendiğinde bazı ortak özelliklerin olduğu görülmektedir. Medyanın birey ve topluma haber ve bilgi verme, bilgi düzeylerini, yetenek ve becerilerini geliştirme, tutum ve davranışlarını etkileme özelliği bulunmaktadır. Çevre eğitiminin de çevre ve çevre sorunlarına yönelik bireyleri bilinçlendirilme, olumlu tutum ve davranış kazandırma, sorgulama ve problem çözme becerileri geliştirme gibi amaçları bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında medyanın çevre eğitimi ve çevre eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olan çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları üzerinde önemli rolü olduğu ileri sürülebilir. Alan yazınları incelendiğinde medya okuryazarlığı ve çevre eğitimiyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aktı ve Gürol, 2012; Altun, 2009; Altun, 2010; Kurt ve Kürüm, 2010; Livingstone, 2004; Tanrıverdi ve Apak, 2010; Torres ve Mercado, 2006; Yılmaz, Özkan, 2013).

Bununla birlikte medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durumda öğrencilerin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasında nasıl ve ne yönde bir ilişkinin olduğunun ortaya konulmasının bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ve çevre eğitimi ile ilgili konularda ders veren eğitimciler için önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmamızın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirilmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Buna göre;

1. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları nasıldır?

2. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları bağımlı değişken iken öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenleri bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın örneklem kümesi olan ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri "*medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği*" ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutuları "*çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutum ölçeği"* ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Bismil ilçe merkezde yer alan ortaöğretim okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır evrende 3544 erkek ve 3052 kız olmak üzere toplam 6596 öğrenci bulunmaktadır. Örneklemi ise Diyarbakır Bismil ilçe merkezde ortaöğretimde öğrenim gören toplam 713 ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendeki öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem .05 manidar düzeyi esas alınarak seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklemde bulunan öğrencilerin %54'ü erkek (385) ve %46'sı kız (328)'dir. Bunların %27'si 9.sınıf (193), %29,6'sı 10 sınıf (211), %27,3'ü 11 sınıf (194) ve %16'i 12 sınıf (115'i) tır.

Araştırma Verilerinin Toplaması

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen "*Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında değişen ve toplam 17 sorudan oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçek, 7 maddeden oluşan bilgi sahibi olma, 6 maddeden oluşan analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ve 4 maddeden oluşan yargılayabilme ve örtük mesajı görebilme olmak üzere, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutlara ilişkin maddelerin bazıları şunlardır: *Bilgi sahibi olma alt boyutu*; "mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme gibi) oluşturduğunu fark ederim", "kitle iletişim araçlarında verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım". *Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu*; "kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm", "verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturduğunu bilirim", *Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu*; "kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük mesajların farkına varırım". Medya okuryazarlığı düzeyi belirleme ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı Karaman ve Karataş (2009) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin tamamı için .84, alt boyutlarının ise bilgi sahibi olma için .72, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme için .70

ve yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme için .68 olarak belirtilmişlerdir. Yapmış olduğumuz çalışmada ise Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ise tüm ölçek için .93, alt boyutları olan bilgi sahibi olmak için .91, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme için .85 ve yargıya varabilme ve örtük mesajı görebilme için .85 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan medya okuryazarlığı düzeyi ölçeğinin güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir. Beşli likert tipte hazırlanan ölçekte her seçenek için 1 puan verilmiştir. Böylece araştırmaya katılanların ifade etikleri bilgiler derecelendirme ölçeği kullanılarak istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi için sayısallaştırılmıştır. Beşli ölçekteki beş aralık için (5-1=4) hesaplanan aralık katsayısına göre (4/5=0,80) seçenek aralıkları şu şekilde bulunmuştur. 1.00-1.79; "hiçbir zaman", 1.80-2.59; "nadiren", 2.60-3.39; "ara sıra", 3.40-4.19; "sıklıkla", 4.20-5.00; "her zaman" şeklinde yorumlanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kahyaoğlu (2011) tarafından geliştirilen "*Çevre Konularına İlişkin Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) arasında değişen ve toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Kahyaoğlu (2011) tarafından geliştirilen çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .87 olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığımız çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmada kullanılan "çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin" güvenilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri, t-testi ve varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır

Bulgular

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin sonuçlar (*n=713*)

	$\overline{X}$	S
Bilgi sahibi olma	3.49	1.17
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	3.23	1.07
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	3.41	1.19
Çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları	3.69	.65

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları $\overline{X}$ = 3.69 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin çevre konularına ilişkin kitap okuma yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bilgi sahibi olma $\overline{X}$ = 3.49 en yüksek ve analiz edebilme ve tepki oluşturabilme $\overline{X}$ =3.23en düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

	Çevre konuları ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları
Bilgi sahibi olma	.36**
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	.22**
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	.15**
Medya okuryazarlığı	29**

***p< .01*

Tablo 2'de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları (*r=.29; p<.01*) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığının alt boyutları ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları incelendiğinde, bilgi sahibi olmak (*r=.36; p<.01*), analiz edebilme ve tepki oluşturabilme (*r=.22; p<.01*), yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme (*r=.15;p<.01*) ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutlarının çevreye yönelik kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutlarının çevreye yönelik kitap okumaya yönelik tutumlarını ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R^2	Uyarılmış R^2	Standart Hata	β	t
Sabit	0.362	0.131	0.128	0.614	3.034	37.223**
Bilgi sahibi olma					.370	8.185**
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme					.069	1.198
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme					-.106	-1.972*

**p<.05; **p<.01*

Tablo 3'de görüldüğü gibi, çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R=.36, R^2= .13, F=35.752 p<.01). Buna göre medya okuryazarlığı alt boyutları çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumun %13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmek için yapılan t- testi sonuçları tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre t- testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sd	t
Bilgi sahibi olma	Kız	385	3.64	1.18	710	3.672**
	Erkek	328	3.31	1.13		
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	Kız	385	3.35	1.08	710	3.131*
	Erkek	328	3.09	1.05		
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	Kız	385	3.49	1.22	710	1.892
	Erkek	328	3.32	1.15		
Çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları	Kız	385	3.83	.651	710	6.180**
	Erkek	328	3.53	.628		

**p<.05; **p<.01*

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre $\overline{X}$ incelendiğinde, kız öğrencilerin bilgi sahibi olma ($\overline{X}$=3.64), analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ($\overline{X}$=3.35), yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme ($\overline{X}$=3.49) ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları ($\overline{X}$=3.83) erkeklerden ($\overline{X}$=3.31; $\overline{X}$=3.09; $\overline{X}$=3.32; $\overline{X}$=3.53) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilgi sahibi olma [t=3.672; p<.01], analiz edebilme ve tepki oluşturabilme [t=3.131; p<.05] ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları [t=6.180; p<.01] arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme [t=1.892; p>.05] ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının sınıf değişkenlerine ilişkin sonuçlar tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının sınıf değişkenlerine göre aritmetik ortama ve standart sapma

	Sınıf düzeyi	N	$\overline{X}$	S
Bilgi sahibi olma	9.sınıf	193	3.62	1.23
	10.sınıf	211	3.30	1.16
	11.sınıf	194	3.42	1.08
	12.sınıf	115	3.72	1.17
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	9.sınıf	193	3.35	1.10
	10.sınıf	211	3.13	1.09
	11.sınıf	194	3.17	.98
	12.sınıf	115	3.30	1.13
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	9.sınıf	193	3.57	1.23
	10.sınıf	211	3.30	1.17
	11.sınıf	194	3.30	1.16
	12.sınıf	115	3.55	1.17
Çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları	9.sınıf	193	3.73	.63
	10.sınıf	211	3.67	.65
	11.sınıf	194	3.61	.64
	12.sınıf	115	3.81	.69

Tablo 5'de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutlarının aritmetik ortalaması en yüksek bilgi sahibi olma ($\overline{X}$ =3.72) ile 12. sınıflarda analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ($\overline{X}$ =3.35), yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme ($\overline{X}$ =3.57) 9. sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. Çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları aritmetik ortalaması ise en yüksek ($\overline{X}$ =3.81) ile 12 sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. En düşük aritmetik ortalaması ise bilgi sahibi olma ($\overline{X}$ =3.30), analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ($\overline{X}$ =3.13) ve yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme ($\overline{X}$ =3.30) ile 10.sınıflarda olduğu, buna karşın en düşük çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutum ortalaması ise ($\overline{X}$ =3.61) 11. sınıflarda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı alt boyutları ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	LSD testi
Bilgi sahibi olma	Gruplar arası	17.342	3	5.781	4.252*	9-10 10,11-12
	Gruplar içi	964.167	709	1.360		
	Toplam	981.509	7.12			
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	Gruplar arası	6.032	3	2.011	1.737	
	Gruplar içi	820.792	709	1.158		
	Toplam	826.824	7.12			
Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	Gruplar arası	12.111	3	4.037	2.858*	9-10,11
	Gruplar içi	1001.442	709	1.412		
	Toplam	1013.554	7.12			
Çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlar	Gruplar arası	3.365	3	1.122	2.608	
	Gruplar içi	304.939	709	.430		
	Toplam	308.305	712			

**p<.05*

Tablo 6'de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeylerine göre analiz edebilme ve tepki oluşturabilme [F=1.737; p>.05] ve çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları [F=2.608; p>.05] arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın bilgi sahibi olma [F=4.252; p<.05], yargılayabilme ve örtük mesajı görebilme [F=2.858; p<.05] arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre bilgi sahibi olma düzeyleri 9. sınıf ile 10.sınıf arasında ve 10 ve 11. sınıf ile 12. sınıf arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Yargılayabilme ve örtük mesajı görebilme düzeyinde 9.sınıf ile 10. ve 11. sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerin çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin medyadan gelen mesajlarla ilgili bilgi sahibi olmaya ilişkin aritmetik ortalamaları mesajları analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ile yargıya varabilme ve örtük mesajları görebilme aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ortaöğretim öğrencilerinin medyadan gelen çevre ile ilgili mesajların farkına varma düzeylerinin gizli ve örtük (geride kalan) mesajları fark etme, anlamlarını çözümleme, analiz etme ve tepki

verme düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Karaman ve Karataş (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının medyadan gelen mesajların farkına varma bu mesajlara eleştirel bakabilme ve içerik hakkında kendini yönlendirebilme becerilerinin yüksek olduğunu buna karşın gelen mesajların içeriklerini analiz etme ve tepki verme becerilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. İnan ve Temur (2012) ise yaptıkları çalışmada İlköğretim Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türk Dili Eğitimi öğretmen adaylarının medyadan gelen mesajlara tepkilerinin düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızda ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı alt boyutları olan bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme, yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyi artıkça veya azaldıkça çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumlarının artabileceği veya azalabileceği söylenebilir. Bu durumda çevre eğitimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde veya çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları kazandırılmasında medyadan yararlanmak önemli olabilir. Bandura, Ross ve Ross (1963) gerek çocuk gerekse yetişkinleri için medyanın duygusal tepkide bulunma ve yeni davranışları öğrenmede uyarıcı etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ay (2010) yaptığı çalışmada, medya ürünlerinin ilköğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili konularda bilgi edinmelerine, çevre bilinci kazanmalarına, çevre sorunlarını fark etmelerine, gündemi takip etmelerine, öğretim sürecinin ilgi çekici hale gelmesine, çevreye ilişkin duyarlılığın artmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Demirkaya (2006) kitle iletişim araçlarıyla (medya) çevre eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Gökçe (2009) ise gazetelerin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını, çevre bilinci ve duyarlılığını artırdığını belirtmiştir. Barbas, Paraskevopoulos ve Stamou (2009) çevre ve çevre kirliliği ilgili filmlerin çevre duyarlılığını arttırdığını belirtmişlerdir.

Çalışmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile medya okuryazarlığı alt boyutları olan bilgi sahibi olma ve yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin bilgi sahibi olma ile yargılayabilme ve örtük mesajı görebilme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin medyadan gelen mesajların olumlu veya olumsuz yanlarını belirleme, mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme ve mesajların hangi amaçlarla oluşturulduğunu (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme gibi) fark etme ile örtük mesajları görme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları ve medya okuryazarlığı alt boyutlarından olan analiz edebilme ve tepki oluşturabilme arasında anlamlı bir farklılık olmadığı buna karşın bilgi sahibi olma ve yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularına ilişkin kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda bu ilişkileri etkileyebilecek medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumu, medya araçlarını kullanma sıklıkları, kullanma amaçları, sosyoekonomik yapıları gibi bağımsız değişkenlerin etkisi incelenebilir, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde çevre eğitimi ile ilgili derslerde medya ve medya okuryazarlığının etkisi deneysel açışmalarla incelenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin çevresel davranış ve düşüncelerin gelişmesinde medya araçlarının ve medya okuryazarlığının etkisi ve önemi hakkında öğretmen ve

öğretmen adayları görüşleri alınarak medya ve kitle iletişim araçlarının sınıf ortamında uygulanabilirliği değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

AKTI, S. ve GÜROL, A. (2012). Determining the relationship between media literacy and social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 64, 238-243.

ALTUN, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 97-109.

ALTUN, A. (2010). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,* 10(2), 41-57.

AY, T.S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşü. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1), 79-93.

BANDURA, A., ROSS, D., and ROSS, S (1963). Imitation of aggressive film mediated models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 3-11.

BARBAS, T.A., PARASKEVOPOULOS, S., and STAMOU, A.G. (2009). The effect of nature documentaries on students' environmental sensitivity: A case study. *Learning Media and Technology 34*, no. 1: 61–69.

ÇETİNKAYA, S. (2008). *Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.

DEMİRKAYA, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(1), 207-222.

ELMA, C., KESTEN, A., DİCLE., MERCAN, E., ÇINKIR, Ş, ve PALAV. D. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27,93-113.

ERGEN, A., TURAN S.G. ve BAYKAN, B.G. *(*2013). Gençler çevreci davranışta çekimser, kız öğrenciler erkeklerden daha duyarlı. *Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırma Merkezi (BETAM) Araştırma Notu* 13(149), 1-6.

GÖKÇE, N. (2009). Çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 251-262.

HTTP: //www.medya okuryazarliği.org.tr/tarihçe.html. Erişim 15.02.2014 tarihinde ulaşılmıştır.

İNCEOĞLU, Y. (2005). Medya okuryazarlığı: Neden gerekli? N. Türkoğlu ve M.Cilman Şimşek, (Eds.), *Medya okuryazarlığı* içinde (27-39), İstanbul: Kalemus Yayıncılık.

İNAN, T. ve TEMUR T. (2012). Examining media literacy levels of prospective teachers, *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(2), 269-285.

KAHYAOĞLU, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.

KARAMAN, K. ve KARATAŞ, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.

KELLNER, D. ve SHARE, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. Discorse: *Studies in The Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369-386.

KINCAL, R.Y. ve KARTAL, O.Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi, *Mili Eğitim Dergisi.* 181, 319-333.

KURT, A.A. ve KÜRÜM, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2(2), 20-34.

LIVINGSTONE S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, (*7*), 3-14.

MEB, RTÜK (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara:

NERGİS, A. (2011). Literacy culture and everchanging types of literacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.

PEKMAN, C. (2007). Avrupa Birliğinde Medya Okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M.Cinman Şimşek, (Eds.), *Medya okuryazarlığı* içinde (40-49), İstanbul: Kalemus Yayıncılık.

POLAT, C. ve ODABAŞ, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı,*Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

SCANNELL, P., SCHLESINGER and SPARKS, C. (1992). Culture and Power: A Media, Culture and Society Reader, London: Sage.

TANRIVERDİ, B. ve APAK, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitim açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1153-1213.

THOMAN, E. and JOLLS, T. (2003). Literacy for 21st Century An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education, Center for Media Literacy.

TORRES, M. and MERCADO, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 39 (3), 260-282.

TÜRKİYE ÇEVRE ATLASI (2004). Türkiye Çevre ve Orman Bakanlığı. *http://www. cedgm. gov. tr/cevreatlasi/atlasin_metni. pdf*. Erişim. 01.08.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

YILMAZ, Ö. ve ÖZKAN B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges* , 3(1), 178-183.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 845-853, ANKARA-TURKEY

OECD VE OECD DIŞI ÜLKELERDE ELEKTRİK TÜKETİMİ, NÜFUS VE GELİR İLİŞKİSİ: 1990-2011 DÖNEMİ İÇİN BİR PANEL VERİ ANALİZİ*

*Adem KARAKAŞ***

ÖZET

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya ekonomisinde yapısal bir değişme meydana gelmiştir. Üretim ve tüketim yapıları nitelik ve niceliksel olarak dikkat çekici şekilde değişmiştir. Özellikle 1970'lerin ilk çeyreğinden itibaren 1972 yılındaki Stockholm Konferansı sonrasında- birçok akademisyen ve Birleşmiş Milletler benzeri kurumlar bu ekonomik büyüme ile kalkınma sürecindeki çevre ve doğal kaynak ilişkisi üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu bağlamda, enerji tüketimi önemli bir yere sahiptir. Ekonomik büyüme, nüfus, satınalma gücü ve enerji kullanımı arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Tüketim talebi, üretim, üretim faktörlerinin kullanımı gelir artışına bağlı olarak artmaktadır. Bu çalışmada, enerji kaynakları içerisinde önemli bir yer tutan elektrik tüketimi ile ekonomik büyüme ve nüfus arasındaki ilişkinin test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan veri seti, en yüksek gelire sahip olan 22 OECD ve 22 OECD dışı ülkenin milli gelir, nüfus ve elektrik tüketimi verilerinden oluşmaktadır. Panel veri analizi, 1990-2011 dönemi için bu 44 ülkenin istatistikleri kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmada Granger Nedensellik Analizi yapılmıştır. Buna göre, elektrik tüketimi bağımlı değişken olarak Kabul edilirken nüfus ve milli gelir bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Analiz sonucunda, gelir ve elektrik tüketimi arasında çift yönlü nedensellik olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, nüfus ile elektrik tüketimi ve nüfus ile milli gelir arasında da çift yönlü nedensellik söz konusudur. Bu bulgular, ifade edilen değişkenler arasında çift yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Elektrik Tüketimi, Panel Veri Analizi, OECD ve OECD Dışı Ülkeler, Ekonomik Büyüme

Jel Kodu: O44, O47, Q41

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi İİBF Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, El-mek: karakasadem@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN ELECTRICITY CONSUMPTION, POPULATION AND INCOME IN OECD AND NON-OECD COUNTRIES: A PANEL DATE ANALYSIS FOR 1990-2011 PERIOD

ABSTRACT

There has been a structural change in the world economy since the second half of the twentieth century. Both consumption and production patterns have been dramatically changing in the context of quantitative and qualitative aspects. Especially since the first quarter of the 1970s, following the Stockholm Conference held in 1972, many academicians and institutions such as the United Nations have focused on the relationships between economic growth and development process, as well as between environment and natural resources. In this regard, energy resources have an important place. There is a strong relation between economic growth, population, purchasing power and energy use. Consumption demand, production, and the use of factors of production increase because of the income growth. In this study, it is aimed to test the relation of the electricity use, which takes an important place in energy resources, with economic growth and population. Data set of this study consists of national income, population, and electricity consumption which belong to 22 OECD countries and 22 non-OECD countries with the highest national income. Panel data analysis was made by using statistics of these 44 countries for the period of 1990-2011; Granger Causality Test was applied. While the use of electricity was taken as a dependent variable, population and income were taken as independent variables. As a result of this analysis, there is a bi-directional causality between income and electricity consumption. Similarly, there is also bi-directional causality between population and electricity consumption, as well as between population and national income. These findings demonstrate that the relationship between these variables is bi-directional and meaningful.

Key Words: Electricity Consumption, Panel Data Analysis, OECD and Non-OECD Countries, Economic Growth.

Jel Code: O44, O47, Q41

1. Giriş

Sanayi Devrimi sonrasından başlamak kaydıyla artan üretim, beraberinde doğal kaynak kullanımını da artırmıştır. Aynı zamanda dünya ekonomisinde meydana gelen hızlı nüfus artışı ve ortalama gelir düzeyi artışı, beraberinde tüketimin hem nicelik hem de nitelik olarak değişmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle iki dünya savaşı sonrasında dünyada meydana gelen hızlı sosyal ve ekonomik değişmelerle birlikte nüfus açısından da hızlı bir değişme ortaya çıkmıştır. Bu durum, hem doğal kaynak kullanımı hem de çevre açısından doğal kaynaklar üzerinde bir tehdit ve baskı oluşturma potansiyeline sahiptir.

ABD Enerji Kurumu'na göre (2012), yenilenebilir enerji kaynakları arasında güneş enerjisi, konsantre güneş enerjisi, (CSP), rüzgar gücü, jeotermal, biomas ve hidroenerji enerji kaynakları olarak gösterilirken, yenilenemeyen enerji kaynakları kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil

yakıtları kapsamaktadır. Enerji Araştırmaları Enstitüsü (2013) verilerine göre fosil yakıtların en büyük özelliği, toplam enerji talebinin önemli bir kısmını oluşturmaları ve CO2 emisyonunun en önemli nedeni olmalarıdır.

Birleşmiş Milletler Milenyum Kalkınma Sonuçları (2013) hedefleri kapsamında, dünya ekonomisinde kalkınanın sürdürülebilir olması ve bunun sağlanmasında teknolojinin önemi vurgulanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmada teknoloji kullanımı ve bununla birlikte enerji kaynaklarının sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, temiz içme suyuna erişim, açlığın azaltılması ve sürdürülebilir tarımsal politikalar gibi konularda da ülkelere düşen sorumluklara da değinilmektedir.

Tablo 1: Dünya Nüfusunun Seyri ve Tahminler: 1950-2050

Yıllar	Nüfus
1950	2 525 779
1960	3 026 003
1970	3 691 173
1980	4 449 049
1990	5 320 817
2000	6 127 700
2010	6 916 183
2020	7 667 090
2030	8 317 707
2040	8 823 546
2050	9 191 287

Kaynak: http://esa.un.org/wpp/, 05.03.2014, Not: 1950-2010 verileri gerçekleşen, 2020-2050 verileri tahmini verilerdir.

Artan nüfus ve değişen tüketim yapısı, teknolojik ilerlemenin de etkisiyle, enerji tüketimini de artırmaktadır. Enerji tüketimi, ekonomik aktivitelerin ve bir ülke ekonomisinin performans göstergelerinden biridir. Literatürde, ekonomik büyümenin temel göstergelerinden birinin elektrik tüketimi olduğu ortaya konulmaktadır.

Bu çalışmanın temel hedefi, OECD ve OECD dışı ülkelerde nüfus-gelir ve enerji tüketimi arasındaki ilişkinin yönü ve derecesini ölçmektir. Bunun için 44 ülkenin, nüfus, gelir ve elektrik tüketimi verilerinde hareketle panel data analizi yapılmıştır. Veriler International Energy Agency'nin ülke istatistiklerinden derlenmiştir.

2. Literatür

Nişancı (2005), Türkiye için 1970-2003 dönemi gelir ve elektrik tüketimi ilişkisini incelediği çalışmasında gelir ile elektrik tüketimi arasında elektrik tüketiminden gelire doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin bulunduğunu test etmiştir. Her iki değişken de yıllar itibariyle artış gösterse de gelir esnekliği yüksek olan elektrik sektöründe tüketimdeki artışın gelirdeki artıştan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çermikli ve Öztürkler (2010), elektrik tüketimi ile milli gelir arasında, gelir düzeylerine bağlı olarak, farklı şiddet düzeyi ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu test etmiştir. Gelir düzeylerine göre ayrılmış olan ülkelerin gelir ve elektrik tüketiminden hareketle Türkiye için test edilen gelir-elektrik talebi ilişkisinde, aynı zamanda, kırsal-kentsel nüfus yoğunluğunun değişmesinin de elektrik tüketimini belirleyen faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir.

Aydın (2010), enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkide, enerji tüketimindeki artışın ekonomik büyümeye yol açacağı şeklindeki hipotezinin kabul edildiğini ifade etmektedir. 1996-2004 yılları için çeyrek veriler kullanılarak yapılan test sonucunda enerji tüketiminde meydana gelen her %1'lik artışın ekonomik büyümeye %1,03 etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Bekhet ve Othman (2011), 1980-2009 dönemi için Malezya üzerine yaptıkları çalışmalarında, elektrik talebinin kırsal ve kentsel nüfus için gelir esnekliklerini test etmişlerdir. Kentsel nüfus ile kentte yaşayan nüfusun elektrik tüketim talebi ilişkisi, kırsal bölgelerde yaşayan tüketicilerden daha anlamlıdır.

Shaari, Hussain ve Ismail (2012), 1980-2010 dönemi için Malezya üzerine yaptıkları analizde elektrik tüketimi ile Gayri Safi Yurtiçi Hasıla büyümesi arasında uzun dönemli ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler.

Belke, Dreger ve Haan (2010), 1981-2007 yılları arası için 25 OECD ülkesi üzerinde ekonomik büyüme, elektrik tüketimi ve elektrik fiyatları arasındaki ilişkiyi test ettikleri çalışmalarında, değişkenlerin eşbütünleşik olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Buradan hareketle, ekonomik büyüme ve elektrik tüketimi arasında pozitif bir ilişkiden söz edilebilmektedir.

Kwakwa (2012), 1971-2007 yılları arası dönemde Gana ekonomisi için yaptığı analizde, elektrik ve fosil yakıt tüketimi ile ekonomik büyüme arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu ilişkide, elektrik tüketimi ve fosil yakıt tüketimi büyümenin bir etkeni değilken, büyüme elektrik ve fosil yakıt tüketiminin bir nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Aqeel ve Butt (2001), Pakistan ekonomisi için yapmış oldukları ve enerji tüketimi ile ekonomik aktiviteler arasındaki ilişkiyi analiz ettikleri çalışmada, ekonomik büyüme ile enerji tüketimi arasında ilişkinin varlığından söz etmektedirler. Ekonomik büyümenin enerji tüketimini artırdığını ifade edilmektedir. Bununla birlikte, enerji tüketimindeki artışın doğrudan ekonomik büyümeye ve aynı zamanda istihdam artışına yol açtığı ortaya konulmaktadır.

Akinwale, Jesuleye ve Siyanbola (2013), Nijerya için 1970-2005 yılları arası verileri kullanarak yapmış oldukları testte, uzun dönemde elektrik tüketimi ile ekonomik büyüme arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Ancak, bu ilişkinin yönü ekonomik büyümeden elektrik tüketimine doğru tek yönlüdür.

Bildirici, Bakırtaş ve Kayıkçı (2012), bazı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için elektrik tüketimi ve ekonomik büyüme verilerinden hareketle yapmış oldukları analizde, ekonomik büyüme ile elektrik tüketimi arasında ilişki bulunduğunu test etmişlerdir. Analiz sonucunda, ekonomik büyüme ile elektrik tüketimi arasında tek yönlü bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkin yönünün ekonomik büyümeden elektrik tüketimine doğru olduğu ifade edilmektedir.

Kar ve Kınık (2008), 1975-2005 dönemi için Türkiye verilerinden hareketle, elektrik tüketim çeşitleri ve sanayi-mesken elektrik tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Buna göre sanayi, mesken ve toplam elektrik tüketimi ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişkinin varlığını test etmişlerdir. Sanayi ve toplam elektrik tüketiminden ekonomik büyümeye tek yönlü bir ilişki söz konusu iken, mesken elektrik tüketimi ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü ilişkinin var olduğu ortaya konulmuştur.

Korkmaz ve Yılgör (2011), 1980-2004 periyodunda 26 ülkenin verilerinden hareketle enerji tüketimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Buna göre, iktisadi büyüme ile enerji tüketimi arasında uzun dönemli ilişki bulunduğunu ve enerji tüketiminin ekonomik büyümeyi etkilediğini ifade etmiştir.

Korkmaz ve Develi, (2012), Türkiye Ekonomisinin 1960-2009 dönemi verilerinden hareketle, enerji üretimi, enerji tüketimi ve GSYİH arasındaki nedensellik ilişkisini analiz etmiştir. Nedensellik sınamasında Johansen eşbütünleşme ve Granger nedensellik testleri kullanılmıştır. Johansen eşbütünleşme testi sonuçlarına göre, ele alınan dönem için değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, Ayrıca enerji tüketimi ile GSYİH arasında iki yönlü nedensellik tespit edilmiştir.

Dhungel (2008), 1980-2004 yılları döneminde, Nepal ekonomisi için enerji kaynakları ve ekonomik büyüme verilerinden hareketle yaptığı analizde, enerji tüketiminden GSYİH'ya doğru tek yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Bununla birlikte, kişi başına gelir ile elektrik tüketimi arasında pozitif ve tek yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir.

Bampatsou ve Hadjiconstantinou (2009), 31 Avrupa Ülkesi için 2004 yılı verilerinden hareketle nüfus, enerji tüketimi ve çevre kirliliği ilişkisini incelediği çalışmasında, kişi başına gelir ile çevre kirliliği arasında uzun dönemde pozitif bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

3. Metodoloji ve Veriler

Çalışma, dünya ekonomisinde en yüksek milli gelir değerlerine sahip 22 OECD ve 22 OECD dışı ülkenin nüfus, gelir ve elektrik tüketimi verilerinden hareketle, değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlamaktadır. Ekonomik büyümenin ve nüfus artışının elektrik tüketimi üzerindeki etkisinin yönü ve ilişkinin derecesini ölçmeye yönelik olarak 44 ülke için 1990-2011 dönemi verilerinden yararlanılmıştır.

4. Bulgular ve Tartışma

Tablo 2'de Levin, Lin&Chu, Im,Pesaran&Shin and ADF-Fisher Chi-square birim kök testi sonuçları verilmiştir. Elektrik tüketimi için Levin,Lin&Chu testi sonuçları; hem düzeyde hem de birinci farklarında anlamlı çıkarken, Im,Pesaran&Shin testi ve ADF-Fisher Chi-square testleri birinci farklarda anlamlıdır. Milli gelir için yapılan birim kök testinde; her üç test için düzey değerler anlamsızken birinci farkları alındığında birim kök testi sonuçları anlamlıdır. Nüfus için yapılan birim kök testlerinde; Levin, Lin&Chu testi sonuçları hem düzeyde hem de birinci farklarında anlamlı değilken, Im,Pesaran&Shin testi ve ADF-Fisher Chi-square testlerinde düzeyde anlamsız birinci farkları alındığında anlamlı çıkmaktadır.

Tablo 2: Birim Kök Testi Sonuçları

Değişken		Levin,Lin&Chu		Im,Pesaran&Shin		ADF-Fisher Chi-square	
		t-istatistiği	prob.	t-istatistiği	prob.	t-istatistiği	prob.
Elektrik	Düzey	-9.20994	0.0000	1.05186	0.8536	52.2489	0.9991
	Birinci Fark	-47.7607	0.0000	-41.3343	0.0000	927.052	0.0000
GSMH	Düzey	11.3268	1.0000	12.5659	1.0000	2.37961	1.0000
	Birinci Fark	-6.23337	0.0000	-4.95764	0.0000	144.850	0.0001
Nüfus	Düzey	8.89976	1.0000	14.6858	1.0000	0.29566	1.0000
	Birinci Fark	7.80336	1.0000	-13.9517	0.0000	343.665	0.0000

Analize alınan her üç değişkenin de üç farklı test sonucundan ikisinde I(1)'de durağan olması değişkenlere eşbütünleşme analizi uygulanmasını mümkün kılmaktadır. Buradan hareketle yapılan Pedroni ve Kao panel eşbütünleşme test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Değişkenlere

ilişkin optimum gecikme uzunluklarının hesaplanmasında Schwarz Information Criterion-SIC esas alınmış ve gecikme uzunluğu otomatik olarak belirlenmiştir.

Tablo 3: Eşbütünleşme Testi Sonuçları

Pedroni Eşbütünleşme Testi Sonuçları				
	t istatistiği	**p değeri**	**Ağırlıklandırılmış t istatistiği**	**p değeri**
Panel v	2.032222	0.0211	2.032222	0.0211
Panel rho	-11.59810	0.0000	-11.59810	0.0000
Panel PP	-29.15717	0.0000	-29.15717	0.0000
Panel ADF	-29.15717	0.0000	-29.15717	0.0000
Group rho	-8.681500	0.0000	-	-
Group PP	-30.51601	0.0000	-	-
Group ADF	-30.51601	0.0000	-	-
Kao Eşbütünleşme Testi Sonuçları				
Kao ADF	-11.48473	0.0000	-	-

Tablo 4, hata düzeltme modeli sonuçlarını göstermektedir. Hata düzeltme katsayısının negatif çıkmış olması değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bulgulardan hareketle, değişkenler arasında aynı yönlü ilişkinin mevcut olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 4: Hata Düzeltme Modeli (Elektrik Tüketimi)

Variable	**Coefficient**	**Std. Error**	**t-Statistic**	**Prob.**
Nüfus	45.46836	6.634720	6.853094	0.0000
GSMH	0.256365	0.009368	27.36459	0.0000
ECM2(-1)	-0.800325	0.037013	-21.62296	0.0000
C	-145.8020	18.66915	-7.809780	0.0000
R^2: 0.684865, **D-W:** 1.791227 **F-statistic:** 602.7133, **Prob(F-statistic):** 0.000000				

Değişkenler arasındaki nedenselliği analiz etmek amacıyla Granger Nedensellik Testi uygulanmıştır. Gecikme uzunluğunun belirlenmesi ve test sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmektedir. Tablo 5'e göre gecikme uzunluğu 4 olarak belirlenmiştir. Tablo 6'ya göre GSMH, elektrik tüketiminin nedeni iken aynı zamanda elektrik tüketimi de GSMH'nin nedenidir. İkinci olarak; nüfus ile elektrik tüketimi arasında da çift yönlü nedensellik söz konusudur. Son olarak nüfus ile GSMH arasında da çift yönlü nedensellik ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, her üç değişken için –kendi aralarında- çift yönlü nedensellik ilişkisi bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5: Gecikme Uzunluğunun Belirlenmesi

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-9262.253	NA	11522043	24.77340	24.79192	24.78054
1	-8176.123	2160.643	646770.6	21.89338	21.96745	21.92192
2	-7750.295	843.6872	212189.1	20.77886	20.90850	20.82882
3	-7515.291	463.7236	115954.0	20.17458	20.35977	20.24594
4	-6462.089	2069.796*	7107.955*	17.38259*	17.62334*	17.47537*

Tablo 6: Granger Nedensellik Testi

H_0 Hipotezi	**F İstatistiği**	**p değeri**
GSMH does not Granger Cause ELEKT	211.467	0.000
ELEKT does not Granger Cause GSMH	134.890	0.000
NUFUS does not Granger Cause ELEKT	65.1954	0.000
ELEKT does not Granger Cause NUFUS	61.9028	0.000
NUFUS does not Granger Cause GSMH	134.290	0.000
GSMH does not Granger Cause NUFUS	474.480	0.000

5. Sonuç

Bu çalışma 44 ülke için 1990-2011 yılları arasını kapsayan dönem verileri kullanılarak, enerji tüketiminin nüfus ve gelir ile ilişkisini test etmektedir. Enerji tüketimi içerisinde elektrik kullanımı oldukça geniş bir yer kapsamaktadır. Nüfus arttıkça tüketim miktarının artmaktadır. Aynı zamanda, nüfus arışı sonucunda sadece tüketim miktarı değil tüketim yapısı da değişmekte ve sanayi malı tüketimi ve sermaye yoğun malların tüketimi artmaktadır. Benzer şekilde, gelir ile tüketim arasında oldukça sıkı bir pozitif ilişki söz konusudur. Gelir arttıkça tüketim artmaktadır. Sanayi mallarının ve sermaye mallarının son kullanıcılar tarafından daha fazla talep edilmesinden kaynaklanan tüketim ile birlikte bu malların üretilmesi sürecinde kullanılan elektrik tüketimi de artmaktadır. Sonuçta, elektrik tüketimi nüfusa bağlı olarak artmakta, nüfus artışı da milli geliri artırmaktadır. Benzer şekilde milli gelir artışı elektrik tüketimini ve nüfusu artırmaktadır. Buradan hareketle, 44 ülkenin 22 yılı kapsayan dönem içerisindeki verilerinden yola çıkarak, çalışmada kullanılan her üç değişkenin kendi aralarında çift yönlü nedensellik ilişkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

AQEEL, Anjum and Mohammad Sabihuddin BUTT; (2001), "The Relationship between Energy Consumption and Economic Growth in Pakistan," Asia-Pacific Development Journal, Vol:8, No:2, pp:101-110.

AKINWALE, Y., O.JESULEYE and W.SIYANBOLA; (2013), "Empirical Analysis of the Causal Relationship between Electricity Consumption and Economic Growth in Nigeria," British Journal of Economics, Management and Trade, 3 (3), pp:277-295.

AYDIN, Fatma Fehime; (2010), "Enerji Tüketimi ve Ekonomik Büyüme," Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, S:35, pp:317-340.

BEKHET, Hussain Ali and Nor Salwati bt OTHMAN; (2011), "Assessing the Elasticities of Electricity Consumption for Rural and Urban Areas in Malaysia: A non-Linear Approach," International Journal og Economics and Finance, Vol:3, No:1, pp:208-217.

BELKE, Ansgar, Christian DREGER and Frauke de HAAN; (2010), "Energy Consumption and Economic Growth-New Insigths into Cointegration Relationship," Ruhr Economic Papers, No:190, Germany.

BİLDİRİCİ, Melike E., Tahsin BAKIRTAS and Fazil KAYIKCI; (2012), "Economic Growth and Electricity Consumption: Auto Regressive Distributed Lag Analysis," Journal of Energy in Southern Africa, Vol:23, No:4, pp:29-45.

CHRISTINA, Bampatsou and George HADJICONSTANTINOU; (2009), "The Use of the DEA Method for Simultaneous Analysis of the Interrelationships among Economic Growth, Environmental Pollution and Energy Consumption," International Journal of Economic Sciences and Applied Research, 2 (2), pp:65-86.

ÇERMIKLI, A. Hakan ve Harun ÖZTÜRKLER; (2010), "Dünya Enerji Tüketimi: 1980-2005 Döneminde Enerji Tüketimindeki Değişim," Ekonomik Yaklaşım Dergisi, C:21, S:74, pp:1-22.

DHUNGEL, Kamal Raj; (2008), "A Causal Relationship between Energy Consumption and Economic Growth in Nepal," Asia-Pacific Development Journal, Vol:15, No:1, pp:137-150.

IEA, International Energy Agency; (2014), Country Statistics,

http://www.iea.org/country/map_indicators/index.html, (01.03.2014).

Institute for Energy Research, (2013), Fossil Fuels,

http://www.instituteforenergyresearch.org/energy-overview/fossil-fuels/, (05.03.2014).

KAR, Muhsin ve Esra KINIK; (2008), "Türkiye'de Elektrik Tüketimi Çeşitleri ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkinin Ekonometrik Bir Analizi," Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi, Vol:X, No:II, pp:333-353.

KORKMAZ, Suna ve Metehan YILGÖR; (2011), "Enerji Tüketimi-İktisadi Büyüme İlişkisi," Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22)/2011:2, pp:111-125.

KORKMAZ, Özge ve Abdülkadir DEVELİ; (2012), " Türkiy'de Birincil Enerji Kullanımı, Üretimi ve Gari Safi Yurt İçi Hasıla Arasındaki İlişki ," Dokuzeylül Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt:27, Sayı:2, pp:1-25.

KWAKWA, Paul Adjei; (2012), "Disaggregated Energy Consumption and Economic Growth in Ghana," International Journal of Energy Economics and Policy, Vol:2, No:1, pp:34-40.

NİŞANCI, Murat; (2005), "Türkiye'de Elektrik Enerjisi Talebi ve Elektrik Tüketimi ile Milli Gelir Arasındaki İlişki," Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, S:9, pp:109-121.

SHAARI, Mohd Shahidan, Nor Ermawati HUSSAİN and Mohammad Shariff ISMAİL; (2012), "Relationship between Electricity Consumption and Economic Growth: Empirical Evidence for Malaysia," Business Systems Review, Vol:2, Issue:1, pp:17-28.

UNDP; (2013), The Millennium Development Goal 8, MDG Gap Task Force Report, United Nations publication Sales No. E.13.I.5, ISBN 978-92-1-101278-1.

UN; (2014), World Population Prospects: The 2012 Revision, http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/population.htm, http://esa.un.org/wpp/, (05.03.2014).

US Department of Energy; (2013), 2012 Renewable Energy Data Book, http://www.nrel.gov/docs/fy14osti/60197.pdf, (05.03.2014).

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 855-867, ANKARA-TURKEY

TOPLUMDA ÇEVRE BİLİNCİNİN YAYGINLAŞTIRILMASINDA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ROLÜ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ*

*Abdullah KARATAŞ***

ÖZET

Yeryüzünün geleceğini tehdit eden küresel çevre sorunlarının arkasında, insanların doğayı hiç bitmeyecek bir kaynak olarak görmesinin büyük etkileri bulunmaktadır. Tarih içinde insanların doğaya uyguladıkları baskının, özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte daha da hız kazandığı ve yapılan bilinçsizce davranışlar neticesinde artık doğanın taşıma kapasitesinin tükenme noktasına geldiği söylenebilir. Sınırsız olduğu düşünülen doğal kaynakların acımasızca yok edilmesi, doğa ve insan arasındaki dengeyi bozarak pek çok olumsuz durumu da beraberinde getirmektedir. Çölleşen ormanlar, kirlenen doğa ve yok olan türler insanların daha fazla kazanç uğruna doğaya vermiş olduğu zararların birer sonuçları olarak sıralanabilir. Bu sonuçları sürekli artan dünya nüfusu da olumsuz yönde etkilemektedir. Günümüzde çok önemli bir başka çevre sorunu olarak küresel ısınma ile birlikte ortaya çıkan iklim değişikliği, tüm canlıların geleceğini ciddi anlamda tehdit etmekte ve insan kaynaklı etkenlere bağlı olarak daha fazla hız kazanmaktadır. Doğanın bir sömürü aracı olarak kullanılması belki ulusların zenginlik seviyelerini artırmış olabilir, ancak insan da diğer türler gibi bir canlı türü olduğunu ve yaşamak için temiz hava, su ve çevreye muhtaç olduğunu unutmamalıdır. İnsanın doğaya yaptığı her bilinçsize davranış, aslında katlanarak yine kendisine dönmektedir. O halde gelecek nesillere daha sağlıklı bir dünya bırakabilmek adına toplumda çevre bilincinin artırılmasına gayret gösterilmesi gerekmektedir. Bu noktada sivil toplum kuruluşlarına (STK) büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Toplumun çevre ile bütünleşmesi ve daha güvenilir yarınlara ulaşılabilmesinde STK'ların öneminin vurgulanacağı bu çalışma kapsamında, Türkiye'de çevre bilincinin yaygınlaştırılması konusunda STK'ların yaptığı faaliyetler ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Sorunları, Çevre Bilinci, Sivil Toplum Kuruluşları

---

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

** Dr. Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: abdullahkaratas3@gmail.com

THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN INCREASING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF SOCIETY: THE CASE OF TURKEY

ABSTRACT

Today, people's view on the nature as a never-ending source is the real reoson of the global environmental problems threatening the future of the earth. The pressure of the people to the nature in history gained more momentum especially with the Industrial Revolution and now as a result of the unconscious behaviors carrying capacity of the nature has come to the point of exhaustion. Desertification, polluted nature, vanishing species can be ordered as a result of the damages by people to the nature for the sake of more earning. Brutally destruction of natural resources considered to be unlimited has destroyed the balance between man and nature and brought many negative situations. Constatntly increasing world population adversely affects these results. Today, another very important environmental problem that comes with global warming is climate change and it seriously threatens the future of all living things, develops faster due to the anthropogenic factors. Using of the nature as a tool of exploitation may have increased levels of wealth of nations, but such as the other species human is a living creature too and needs clean air, water, environment for living. In fact, every unconscious behavior to the nature will return to human again. So, the ways of raising environmental awareness in the community and leaving a more healthy planet for the future generations should be sought. At this point, non-governmental organizations (NGOs) have played major role. In this study, the importance of NGOs for the community-environment integration and safer tomorrows will be emphasized and the environmental activities of NGOs in Turkey will be discussed.

Key Words: Environmental Problems, Environmental Awareness, Non-Governmental Organizations

Giriş

İnsan daha fazla kazanç ve sermaye birikimi uğruna, yaşadığı çevresine zarar vererek doğayı kendi amaçları doğrultusunda bir araç konumuna indirgeyebilmektedir. Doğal kaynakların acımasızca tüketilmesi ve doğanın kirletilmesi özellikle Sanayi Devrimi'nden bu yana tüm hızıyla devam etmektedir. Ancak duyarsız ve bilinçsiz davranışlara bağlı olarak ortaya çıkan insan kaynaklı çevre sorunları artık küresel boyutta etkilerini göstermektedir. Küresel çevre sorunlarının çözümünde toplumun her şeyden çok bilinçlenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Böyle bir olumsuz tablonun önlenebilmesi için öncelikle toplumda çevre bilincinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda STK'lar büyük önem taşımaktadır. STK'lar, çeşitli faaliyetleriyle toplum hayatını önemli ölçüde etkileyebilmekte, insanları bilgilendirip eğitebilmektedir. STK'ların toplumu çevre konularında bilinçlendirip, doğayla uyumlu yaşamaya yönlendirmesi, yapılan çevresel çabalar arasında önemli bir yer tutmaktadır. STK'ların çabaları ile doğa sevgisi verilen ve eğitilen nesiller onu korumak, geliştirmek için ellerinden gelen gayreti gösterebilecek, gelecekte çok daha sağlıklı bir dünyada yaşamanın garantisi olabileceklerdir. Tüm yurtta çevre gönüllüsü STK'lar aracılığıyla

yapılacak çevre dostu faaliyetler, toplumun daha bilinçli ve çevreye karşı daha duyarlı olmasını sağlayabilecektir.

1. Kavram Olarak Sivil Toplum ve STK'lar

Sivil toplum kavramını açıklanmadan önce, toplum ve sivil toplum ayırımının yapılması gerekmektedir. Toplum, yalın anlamda, kurumların ve kuralların yer aldığı bir alanda faaliyet gösteren örgütlenmiş insan toplulukları olarak nitelendirilebilir. Sivil toplum ise genelde kendi çıkarlarını, hırslarını ve ideallerini ifade etmek, bilgi alışverişinde bulunmak ve gerektiğinde devlet kurumlarını sorumlu tutmak için bir kamu alanında ortak fikir birliği içerisinde hareket eden vatandaşları içermektedir ve bu yönüyle toplum kavramından ayrılmaktadır (Marangoz, 2009).

Sivil toplum, toplumsal sorunlara etkili ve uzun dönemli çözüm bulma sürecine aktif olarak katılan ve bu temelde de siyasi aktörleri bu çözümleri yaşama geçirecek politikalar üretmeye yönlendirmek için çalışan farklı gönüllü kuruluşların devletin direkt müdahalesi dışında oluşturduğu ortak alanı ifade etmektedir (Başfırıncı, 2009). Sivil toplum, insanların kâr ya da siyasi iktidar için değil de ortak çıkarlarını gerçekleştirmek için bir araya geldikleri ve bir amaç doğrultusunda ortak hareket edebildikleri bir arena niteliğindedir (Gray, Bebbington and Collison, 2006: 323) ve sivil toplumların fazla olduğu ülkelerde güven daha fazla olmakta, bu da beraberinde ekonomik ve siyasal istikrarı getirmekte, böylece demokratikleşme süreci hızlanmaktadır (Keyman, 2004: 14). Yurttaşların oluşturduğu düzen, ya da birimi yurttaş olan toplum türü olan sivil toplum, sınıfları, cemaatleri, etnik grupları birim olarak ele alan düzen değil, yurttaşı birim olarak ele alan düzendir (Kuçuradi, 98: 28). Çulhaoğlu, Maga ve Okuyan (2001)'a göre sivil toplum, resmi devlet teşkilatı dışında, ihtiyaç duyulduğu herhangi bir maksat için kendi kendini teşkilatlandırabilen ve o maksat etrafında serbestçe faaliyetlerde bulunabilen topluluktur. Geniş bir kavram olan sivil toplumun, bireyler, gruplar tarafından gerçekleştirilen bütün sosyal aktiviteleri kapsadığı ve adeta halkın sesi niteliğinde olduğu söylenebilir (Willets, 2006). STK'lar ise örgütlenmiş vatandaşların yaşadıkları ülkenin toplumsal ve ekonomik kalkınmasına, sivil toplum düzenine doğrudan katkıda bulunarak katılımcı demokrasinin oluşturulması ve sürdürülmesi açısından (kimi zaman devletten de fazla) yaşamsal bir rol üstlenen kurumlar olarak tanımlanabilir (Başfırıncı, 2009). STK'lar resmi kurumlar dışında ve bunlardan bağımsız olarak çalışan, politik, sosyal, kültürel, hukuki ve çevresel amaçları doğrultusunda lobi çalışmaları, ikna ve eylemlerle çalışan, üyelerini ve çalışanlarını gönüllülük usulüyle alan, kâr amacı gütmeyen ve gelirlerini bağış ve/veya üyelik ödemeleri ile sağlayan kuruluşlardır (Kara, 2011: 54). STK'ların faaliyetlerinde tamamen gönüllü olarak çalışması ve kâr amacı gütmemesi büyük önem taşımaktadır.

Bir kuruluşun kâr amacı gütmeyen kuruluş olarak tanımlanabilmesi için gerekli olan unsurlar şöyle sıralanabilir (Marangoz, 2007: 277):

- İyi organize olması,
- Resmi makamlardan tamamen ayrı olması,
- Kendi kendini yöneten olması,
- Kâr amacı gütmemesi,
- Faaliyetlerin toplum yararına olması.

Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar olarak STK'ların temel özellikleri ise şöyle ifade edilebilir (Saltık, 1995: 23):

- Kâr amacı gütmeksizin, özel finansman kaynaklarını kamu yararına yönlendirmektedirler.

- Gönüllülük esasına dayanmaktadırlar. Her hangi bir konuda çeşitli etkinliklerle, istedikleri için, amaçları doğrultusunda hareket etmektedirler.
- Bürokratik olmayan esnek bir yapıya sahiptirler.
- Karar ve uygulamalarda katılımcı bir yaklaşım benimsemektedirler. Üyelerinin çoğunluğu gerçekleştirilen eylemlerin, çalışmaların doğrudan içerisinde yer almaktadır (Saltık, 1995: 23).

STK'lar hangi görüşten olursa olsunlar tüm insanların ortak ilkelerde bulunabilecekleri varsayımından yola çıkmaktadırlar. Bu anlamda, STK'ların işlevleri şöyle sıralanabilir (Kara, 2011: 55):

- Kamuoyu oluşturmak yolu ile bireylerin taleplerinin dile getirilmesine yardımcı olmak.
- Çoğulcu bir toplum yapısının oluşmasını sağlamak amacıyla piyasadaki metalaşmaya ve egemen piyasa değerlerine karşı dengeleyici bir unsur olmak.
- Kendi içlerinde oluşturacakları katılımcı ve çoğulcu bir kültürle beslenmiş ve aynı zamanda yönetim deneyimi de edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak.
- Pilot projeler üretmek, bu projelere kaynak bulmak ve bu projeleri uygulamaya geçirmek yoluyla eğitim, sosyal refah ve istihdam konularında paralel ya da alternatif sorumluluklar alabilmek.

STK'ların demokratikleşme sürecindeki katkıları, birey ve grupların isteklerinin yönetime daha etkili bir şekilde iletilmesini sağlamak ve belli konularda hem devlet, hem de piyasa üzerinde daha etkili olmaya çalışan baskı grupları oluşturmak yönündedir. Katılımcı mekanizmaların gelişmesi açısından STK'ların demokrasi için bir okul niteliğinde olduğu söylenebilir. Örneğin çevre alanındaki çalışmalara katılımda bulunmuş bir birey, zaman içinde yerel yönetimlere veya ulusal siyasete katılıma yönelik çalışmalarda bulunabilir. Ayrıca STK'lar, bireyler ve vatandaşlar için katılabilecekleri ve seslerini duyurabilecekleri bir alan da açmaktadır (Kadirbeyoğlu, 2010). Bu amaçla günümüzde uluslararası boyutta pek çok STK faaliyetlerini sürdürmektedir. Uluslararası STK'ların faaliyetlerinde çevre, ekonomik kalkınma ve insan hakları gibi kritik konular ve eşitlik, adalet, insan onuru ve hakları gibi kavramlar temel alınmaktadır. Uluslararası STK'lara örnek olarak Oxfam, Greenpeace ve Uluslararası Af Örgütü verilebilir. Uluslararası STK'lar yönetim ve hükümetlerle ilişkiler gibi ortak konuları tartışmak üzere yılda iki kez toplanmaktadırlar. Bazen yaptıkları faaliyetler çerçevesine tamamen ortak hareket eden bu kuruluşları yaptıkları koordinasyonlu çalışmalar nedeniyle birbirinden ayırmak güçleşmektedir (Baehr, 2009: 4). Türkiye'de de STK'lar çeşitli amaçlar doğrultusunda faaliyetlerini sürdürmektedirler.

2. STK'ların Türkiye'deki Durumu

STK'lar katılımı artırdığı için demokratik bir toplum yapısının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadırlar. Toplumu bilinçlendiren, yönlendiren ve isteklerini yönetime ileten kuruluşlar olarak STK'ların demokrasinin vazgeçilmez unsurları olduğu söylenebilir. STK'lar toplumun içinden geldikleri için toplumun sorunlarını, eksikliklerini ve ihtiyaçlarını kolaylıkla tespit edebilmekte ve etkili çözümler üretebilmektedirler. Türkiye'de de STK'lar farklı amaçlar doğrultusunda önemli faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Ancak tüm yararlarına rağmen, Türkiye'de faaliyet gösteren STK'ların bazı zayıf noktalarının olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Türkiye'deki STK'ların henüz gündem belirleme rolünü çok fazla üstlenmemiş olmaları önemli bir konu olarak belirtilebilir. Türkiye'de STK'lar özellikle dış politika konusunda belirlenmiş olan gündeme göre tavır almakta ve faaliyetlerini bu noktada gerçekleştirmektedirler. Türk dış politikasının geneli için geçerli olan bu durum AB politikası konusunda da kendini göstermektedir. Türkiye'de STK'ların, birer sivil oluşum olarak kitleleri AB konusunda

hareketlendirme ya da Hükümeti bu konuda teşvik etme kabiliyetinden yoksun oldukları söylenebilir. Bu da kendilerine karar vericiler tarafından yapılan kapasite yetersizliği konusundaki eleştirileri haklı çıkarmaktadır. Zira STK'ların, çok sesliliğin birer temsilcisi olarak kendilerinin gündem belirleme ve o gündem doğrultusunda kitleleri harekete geçirme imkân ve kabiliyetine sahip olmaları gerekmektedir (Cicioğlu, 2013: 222).

Sivil toplumu tüm dünyada güçlendirmeyi amaçlayan CIVICUS (Vatandaşların Katılımı için Dünya Birliği-Dünya Sivil Katılım Birliği) ile STK'ların Türkiye'deki yasal, mali ve işlevsel altyapısını geliştirmeyi amaçlayan TÜSEV'in (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı) birlikte yürüttükleri ve 2006 yılında açıkladıkları Uluslararası Sivil Toplum Endeksi Türkiye Ülke Raporu, Türkiye'deki STK'ların mevcut zayıflıklarını altı başlık altında özetlemektedir (Kadirbeyoğlu, 2010):

- **Genel İtibariyle STK'lara Üyelik Oranının Çok Düşük Olması:** Türkiye'de sivil toplum hızla gelişmekte, ancak yaygınlık ve derinlik açısından sınırlı kalmaktadır. Ülkede STK'lar ağırlıklı olarak dernek veya vakıf olarak tüzel kişilik kazanmakta, ancak her 100.000 vatandaşa sadece 108 dernek ve 4.5 vakıf düşmektedir. Az sayıdaki bu kurumlara katılım da oldukça düşüktür. Bireylerin %18'i bağış yapmakta, %7.8'inin bir derneğe üyeliği bulunmakta ve %1.5'i aktif olarak gönüllülük yapmaktadır.
- **STK'ların Kurumsal Kapasitelerinin Düşük Olması:** Pek çok STK kapasite geliştirme konusunda, gerek yönetim gerek programlama ve gerekse kaynak oluşturma alanlarında sıkıntı çekmektedir. STK'ların içinde bulunduğu kaynak sıkıntısı STK'ların kalifiye personel ve profesyonel hizmet almalarını engellemekte ve kapasite yetersizliğini kısır bir döngü haline getirmektedir.
- **STK'lar Arası İletişim ve İşbirliklerinin Düşük Seviyede Olması:** Araştırma bulguları STK'ların birbirleri ile olan işbirliği ve iletişim düzeylerinin endişe verecek kadar sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, STK'lar etkileşim ve bilgi paylaşımı fırsatlarının azlığı nedeni ile uluslararası emsallerinden kendilerini kopuk hissettiklerini ifade etmektedirler.
- **STK'lara Yönelik Güven Eksikliği:** Araştırma bulguları, vatandaşların STK'lara karşı güven duymadıklarını ve şüpheci yaklaştıklarını göstermektedir. Türkiye'deki düşük güven ve hoşgörü seviyeleri toplumda ortak hareket etmeyi zorlaştırdığı gibi, sivil toplumda ideolojik, etnik ve coğrafi çizgilerde ayrılıklara da yol açmaktadır. Güven eksikliği, ortak amaçlar için bir araya gelinmesine ve sivil toplumun gelişmesine büyük engel teşkil etmektedir.
- **Devlet-Sivil Toplum İlişkilerinin İstenen Seviyeye Gelmemiş Olması:** Araştırma bulguları, devlet ile STK'lar arasındaki ilişkilerin çok iyi olmadığını ortaya koymaktadır ve STK'ların devletle diyalog ve işbirliği mekanizmalarının tüm STK'lara eşit erişim imkanı sağlamadığını, sadece belli bir grup STK'yı ön plana çıkardığını göstermektedir.
- **STK'ların Yönetim Konusundaki Yetersizlikleri:** Araştırma bulguları, STK'ların özellikle iç-dış şeffaflık ve hesap verebilirlik konularında yeterince iyi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Sektörün genelinde yolsuzlukların hakim olması gibi bir durum söz konusu olmasa da, STK'ların iyi yönetim standartlarını benimseyip uygulamaları gerekli görülmektedir.

STK'ların durumuna Türkiye penceresinden bakıldığında, geçmişi Osmanlı'daki "vakıf" kavramına uzanan STK'ların sosyal ve siyasi yaşamda daha fazla kabul gören bir varlık alanı oluşturabilmesi için nicel anlamda yaygınlaştırılmalarının yanı sıra nitel anlamda da

iyileştirilmelerinin gerekli olduğunu söylemek mümkün olabilecektir (Başfırıncı, 2009). Özellikle çevre sorunlarıyla baş edilebilmesinde oldukça önemli yeri olan tüm STK'lar, bahsedilen sorunlarının çözüme kavuşturulması ile toplumda çevre bilincinin artırılmasına daha fazla katkı sağlayabilecek, gelecekte tüm canlıları etkileyebilecek daha büyük çevre sorunlarına karşı önlem alınması yönünde atılacak adımları daha da hızlandırabileceklerdir.

Her geçen gün artan sorunlarıyla çevre, sadece bireysel bir sorun değil, bütün toplumu etkileyen önemli bir sorun haline gelmektedir. Çevreye verilen zararın etkileri günümüzde pek çok insanı yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle dünya genelinde çevre bilincinin yerleşmesi ve doğayı koruma anlayışı önem kazanırken, bu gelişmeler konu ile ilgili çeşitli STK'ların ortaya çıkmasına, uluslararası kalite standartlarında ve yasal düzenlemelerde de çevreyle ilgili kriterlerin yer almaya başlamasına neden olmaktadır. Hükümetler, STK'lar ve işletmeler pek çok uygulama ile çevreye ilişkin politikalar geliştirmektedirler (Hussein ve Cankül, 2010, s. 52-64). Yurt dışında olduğu gibi Türkiye'de de çevre konusunda faaliyet gösteren pek çok STK bulunmaktadır.

3. Türkiye'de Çevre Gönüllüsü STK'lar ve Faaliyetleri

Hızlı ve sağlıksız sanayileşme ve kentleşme hareketleri, sürekli nüfus artışı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli çevre sorunlarına yol açmaktadır. Artan kirlilik, yok olan ve tahrip edilen doğal alanlar, ormansızlaşma ve su kaynaklarının kuruması gibi önemli çevre sorunlarına her geçen gün bir yenisi eklenmektedir. Toplumun çevre ile doğru ve sağlam ilişkiler geliştirebilmesi için öncelikle çevreyi koruma ve geliştirmenin önemine ilişkin bilinç kazanmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Caydırıcı yasalar ve çevre politikaları her ne kadar etkili çözüm yolları olarak sunulsa da insanların genel olarak çevre bilinçleri artırılmadıkça yasaklamalar ancak bir yere kadar etkili olabilmektedir. Toplumun eğitim ile bilinçlendirilmesi gerekmektedir. İşte bu noktada STK'lar önemli görevler üstlenmektedir. Türkiye'de toplumun çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi ile ilgili olarak çalışan belli başlı STK'lar yaptıkları etkinlikleri ve kuruluş amaçları doğrultusunda şöyle sıralanabilir:

● **Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (FEE) ve Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV):** Sürdürülebilir kalkınmayı çevre eğitimiyle desteklemeyi amaçlayan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan FEE, projelerini beş farklı çevre eğitimi programıyla yürütmektedir. Bu programlar şöyle belirtilebilir (FEE Web Sayfası):

> **Mavi Bayrak:** Mavi Bayrak, Avrupa'dan Güney Afrika, Fas, Tunus, Yeni Zelanda, Brezilya, Kanada ve Karayipler'e kadar 46 ülkede toplam 3849 plaj ve marinalara verilen çevre ödülüdür. Plaj ve marinalara su kalitesi, çevre eğitimi, çevre yönetimi, güvenlik ve diğer hizmet işleri gibi belirli kriterleri sağlama doğrultusunda Mavi Bayrak ödülü verilmektedir (FEE Web Sayfası). Mavi Bayrak, uluslararası niteliği ile turizm açısından büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü insanların, tatil yapmak için bilmediği, tanımadığı bir yere giderken, uluslararası garanti içeren ve özelliklerini bildiği bir plaj için plan yapmasında Mavi Bayrak ödülü güçlü bir araç konumundadır (TÜRÇEV Web Sayfası, 2008).
>
> **Eko-Okullar:** Eko-Okullar demokratik ve katılımcı aktif yurttaşlık deneyimi için öğrencilere kendi okullarında mükemmel bir eğitim programı fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler ve personel, çöp ve atıkların azaltılması gibi konular üzerinde birlikte çalışarak çevrenin korunması ve geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedirler. Böylece öğrenciler okul çevresinin korunması ve geliştirilmesine ilişkin kararları kendileri almayı öğrenebilmektedirler. Ayrıca program boyunca yapılan etkinlikler çerçevesinde okulda atık miktarının azaltılması çabaları ve geri dönüşüm için malzeme toplanması öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını da artırmaktadır (FEE Web Sayfası).

Yeşil Anahtar: Yeşil Anahtar, dünyada 36 ülkede 1800 den fazla kuruluşa verilmiş olan bir eko-kimliktir. Konaklama için küresel seviyede bir eko-kimlik niteliği taşıyan Yeşil Anahtar, Dünya Turizm Örgütü ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı tarafından da tanınmakta ve desteklenmektedir (FEE web sayfası). 1994 yılında Danimarka'da uygulanmaya başlayan Yeşil Anahtar Programı ile çevrenin korunması yönündeki girişimler ödüllendirilerek desteklenmektedir (TÜRÇEV Web Sayfası, 2008).

Okullarda Orman: Okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okullarında yürütülen Okullarda Orman Programı, çocuklarda orman eko-sistemi bilgisinin geliştirilmesi ve ormanın sosyal, ekonomik ve kültürel boyutunun tanıtılmasını amaçlamaktadır. Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı tarafından 1999 yılından bu yana 20 ülkede yürütülen bir uluslararası çevre eğitim programı olarak da tanımlanabilir. Bu programa Türkiye TÜRÇEV aracılığıyla 2004 yılında katılmıştır. İnsanlar için kültürel, ekolojik, ekonomik ve sosyal değeri bulunan ormanların bu vazgeçilmez öneminin başta çocuklar ardından onlar aracılığıyla tüm toplum tarafından anlaşılması programın ana felsefesini oluşturmaktadır (TÜRÇEV Web Sayfası, 2008).

Çevrenin Genç Sözcüleri: Çevrenin Genç Sözcüleri (ÇGS) Programı lise çağındaki öğrenciler için oluşturulmuştur. 17 ülkeden 200 okulun katıldığı bu projede, Türkiye'den de 44 okul yer almaktadır. Program çerçevesinde oluşturulan ağ, çevre konusunda bilgi ve haber üreten bir basın ajansı gibi çalışmaktadır. Her ÇGS Programı'nın 7 temel konuda (tarım, şehirler, kıyı alanları, enerji, atık, su, iklim değişikliği) yerel çevresel problemler üzerine habercilik anlayışıyla araştırma yapmak gibi bir yerel boyutu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ÇGS'ne kendileriyle aynı konuda çalışan Avrupa ülkelerinden diğer okullarla işbirliği yapma şansı da sağlanmaktadır(TÜRÇEV Web Sayfası, 2008).

Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (FEE) prosedürü kapsamında, Mavi Bayrak projesinin sivil toplum kuruluşları tarafından uygulanması öngörüldüğü için 1993 yılında Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) kurulmuştur. TÜRÇEV, FEE'ye başvurarak önce ön üye daha sonra ise tam üye statüsünde faaliyetlerini günümüzde sürdürmektedir (Güngör, 2006).

● **Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA):** Türkiye'nin en büyük STK'larından birisi olan TEMA 1992 yılında, TEMA Eğitim Bölümü ise 1996'da kurulmuştur. TEMA Eğitim Bölümü'nün başlıca görevleri; eğitim hedeflerini ve stratejisini belirlemek, eğitim projeleri geliştirmek ve uygulamak, eğiticilerin eğitimi faaliyetlerini düzenlemek, kurum ve kuruluşlarla eğitim işbirlikleri yapmak, katılımcıların iletişim bilgileri veri tabanını oluşturmak, eğitim anketleri ve değerlendirmesi yapmak, TEMA Yayınları'nın hazırlanması ve basımını sağlamak, eğitim materyali üretmek ve geliştirmek, bilgi ve eğitim materyali isteklerini karşılamak, gazete ve dergilerden gelen makale, araştırma-inceleme, röportaj gibi yazı taleplerinin karşılanmasını sağlamak olarak belirtilebilir. TEMA, toprağın ve doğal varlıkların korunması, erozyonun önüne geçilmesine yönelik çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliğine öncelik vermektedir. Bu doğrultuda ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarında erozyon ve önleme çalışmaları konusunda TEMA Vakfı tarafından hazırlanan ünitelerden yararlanılmış ve TEMA Vakfı'nın çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca hizmetiçi eğitim kapsamında lise ve ilköğretim öğretmenlerine üç gün süreli çevre, toprak ve toprak sorunları hakkında seminerler düzenlenmektedir. Türkiye'de ilk defa gerçekleştirilen Ekolojik Okuryazarlık Öğretmen Eğitimi, MEB-TEMA işbirliği ile 19–30 Eylül 2011 tarihleri arasında Yalova Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiştir. Eğitime 35 ilden toplam 65 öğretmen katılmış, öğretmenler 2 hafta boyunca Ekolojinin Temel İlkeleri, Ekolojik Okuryazarlık, Toprak, Toprak Etiği, Permakültür, Eleştirel Düşünce ve Biyolojik Çeşitlilik konularında yapılan teorik eğitimlerin yanı sıra, toprağın yapısı, çayır, mera ve orman ekosistemleri konusunda saha çalışması yapmışlardır. Ayrıca

"Doğada Etkileşimli Yöntemler" uygulamasıyla doğada öğrencilerine yaptırabilecekleri etkinlikler hakkında deneyim kazanmışlardır. TEMA Vakfı'nın Anadolu Üniversitesi ile yaptığı işbirliği çerçevesinde Mart 1998'de Açıköğretim Fakültesi programına, "Erozyon ve Doğal Varlıkları Koruma" dersi "Çevre ve İnsan" başlığı altında İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı'na alınmıştır. Erozyon konusunun, lisansüstü ve lisans programlarına dahil edilebilmesi için çeşitli üniversitelerle eğitim işbirliği çalışmaları sürdürülmekte ve üniversite öğrencilerine 2001 yılından bu yana Doğa ve Erozyon Eğitim Kamplarında birer hafta süreli eğitimler verilmektedir (TEMA Web Sayfası).

● **Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL):**Türkiye'nin doğal, tarihsel ve kültürel varlıklarını korumak amacıyla 1990 yılında vakıf statüsünde kurulan ÇEKÜL'ün, kuruluşundan itibaren doğa-kültür-insan arasındaki yaşamsal uyumun savunucusu olduğu ve "Doğa ve Kültürle Varız" sloganıyla yaşama geçirdiği proje ve programlarla, en küçük yerleşimden ülke bütününe açılan bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir (ÇEKÜL Web Sayfası). Bu yaklaşım çerçevesinde eğitime büyük önem verilmektedir.

ÇEKÜL'ün eğitim uygulamalarına, kamu yerel yönetim yöneticileri ve birimleri, yerel sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler destek vermektedir. Eğitim içerikleri, kültürel ve doğal miras ile koruma alanlarında uzmanlarla, mimar, arkeolog, sanat tarihçisi, şehir plancısı, doğa, ormancılık ve çevre bilimcisi akademisyen ve uygulamacılarla işbirliği içinde ÇEKÜL Eğitim Birimi tarafından hazırlanmaktadır. İçeriklerin aktarılmasında çağdaş eğitim yöntemleri, etkileşimli, katılımcı ve işbirliğine dayalı öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Eğitimlerin uygulanmasında, üniversitelerin eğitim ve sosyal bilimler dallarında eğitim gören öğrenciler gönüllü eğitmenlik yapabilmektedirler. Bu bağlamda ÇEKÜL eğitim programları; okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarına yönelik olarak doğal varlıkların korunması amaçlı eğitim programları, ilköğretim öğrencilerini hedef alan kültürel miras eğitimleri, tarihi kentlerde düzenlenen üniversite öğrencileri için mimarlık yaz okulları ve yerel yönetimlerin korumadan sorumlu kadrolarına donanım kazandırmayı amaçlayan programları kapsamaktadır. ÇEKÜL'ün her yaş dilimini hedef alan eğitim programları, doğal ve kültürel mirası koruma görevi ve sorumluluğunu gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlamaktadır. Kuşaklararası bağın güçlenmesine, genç neslin korumada görev almasına olanak sağlayan böyle bir eğitim anlayışı, doğal-tarihsel-kültürel değerlerin yaşatılması umudunu artırmaktadır. ÇEKÜL'ün 2003 yılında beri Anadolu'nun farklı kentlerinde uyguladığı "Kentler Çocuklarındır" isimli kültürel miras eğitim çalışmaları, farklı başlıklar altında çeşitlenerek devam etmektedir. 13 yaş çocuklarıyla yürütülen program, öğrencilerin yaşadıkları kentin kültürel zenginliğinin farkına varmalarını, doğal ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin bilgi ve duyarlılık kazanmalarını, kültürel kimlik duygusu, korumacılık ve kentlilik bilinci geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda kentin mimari, coğrafi, arkeolojik özellikleri ve yaşam kültürüyle ilgili bilgi aktaran sunuşların ve alan gezilerinin yanı sıra etkileşimli eğitim ortamı yaratan sorgulayıcı, düşündürücü, öğrencilerin katılımını destekleyen uygulamalar da yer almaktadır. Gelecekle ilgili söz sahibi olmaya özendirilen öğrenciler uygulama sonrası kentlerinin 'Kültür Elçisi' durumuna gelmektedirler. Bu çalışmalarla, geleceğin kimlikli insanını bilinçlendirmeye yönelik birikimin, ulusal eğitim programları kapsamına alınması ve kültürel eğitime ülke çapında yer verilmesi hedeflenmektedir (ÇEKÜL Web Sayfası).

● **Deniz Temiz Derneği (TURMEPA):** Deniz Temiz Derneği eğitim projeleriyle faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu projeler şöyle sıralanabilir (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası):

> **Sınırsız Mavi:** Deniz Temiz Derneği, Yapı Kredi Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı desteğiyle ilköğretim ve lise çağındaki öğrencileri, doğal varlıkları koruma konusunda bilinçlendirmek amacıyla Sınırsız Mavi Projesi'ni hayata geçirmiştir. Bu projenin denizlerdeki kirlilik tehditlerini

gözler önüne sermek ve denizleri yaşatma konusunda neler yapılabileceğini anlatmak için hazırlandığı söylenebilir (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası).

Deniz Eğitim Atölyeleri: Deniz Eğitim Atölyeleri, Türkiye'de tüm kişi ve kurumlarda deniz ve kıyı koruma bilinci ve farkındalığı yaratarak, denize dair tutum ve davranışlarda olumlu yönde değişiklik sağlamayı amaçlamaktadır. Deniz Eğitim Atölyeleri; su döngüsü, denizler ve iklim, denizlerin yaşamımızdaki önemi, deniz canlıları sesleri, su altı atıkları, nesli tükenen canlılar, uygulamalı çevre deneyleri, kıyı temizleme hareketi gibi konuları kapsamaktadır (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası).

Sualtı Atık Sergisi: Deniz Temiz Derneği, Sualtı Atık Sergisi projesi ile denizlere çöp olarak atılan doğal olmayan maddeleri gün yüzüne çıkarıp bu maddeleri sergiye dönüştürmektedir. Böylece öğrenciler denize atılanlardan ders çıkararak denizlere sahip çıkmayı öğrenmektedirler (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası).

Kıyı Temizleme Hareketi: Deniz Temiz Derneği, yenilikçi çabalarla sürdürdüğü temiz deniz mücadelesine, kişi ve kurumların gönüllü katılımını teşvik ederek Kıyı Temizleme Hareketi projesi ile şirketlere ulaşmaktadır. Şirketlerin kurumsal duyarlılığını deniz ve kıyıların korunması yönünde enerjiye dönüştürmeyi hedefleyen Kıyı Temizleme Hareketi, denizler ve deniz kirliliğinin doğa ve canlı yaşamına etkileri hakkında bilgi paylaşımının yanı sıra, öncelikli olarak tespit edilen bölgelerde kıyı temizleme çalışmasını da içeren tek günlük bir etkinliği sunmaktadır. Denizlerdeki mevcut kirliliğin temizlenmesine katkı sağlamak ve konuya ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla çalışmalarını yürüten, çalışmalarına şirketleri de dahil etmeyi hedefleyen Kıyı Temizleme Hareketi; kapsamına birçok farklı alandan şirketi dahil ederek faaliyet alanını genişletmeyi planlamaktadır. Böylelikle deniz kirliliğinin doğal hayata olan etkileri konusunda yaratmak istenilen toplumsal farkındalığı daha geniş kitlelere ulaştırabilmektedir (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası).

Mavi Dalga Hareketi: Mavi Dalga Hareketine katılan üniversite öğrencileri, denizcilik, tekneler, denizde emniyet, seyir, denizde yaşam, deniz ekolojisi, canlılar, denizlerdeki biyolojik çeşitliliğin azalmasının insan yaşamını hangi yönde etkilediği, denizlerin nasıl kullanıldığı ve neden korunması gerektiği gibi konularda uygulamalı ve teorik olarak eğitim almakta, hava koşulları ve deniz canlılarını gözlemlemektedirler. Ayrıca yapacakları çalışmalar hakkında fikir paylaşımında bulunmaktadırlar. Aldıkları bu eğitimleri de ilköğretim çocuklarına metot olarak gurup çalışmaları, oyunlar yoluyla aktarmaktadırlar. Böylece Mavi Dalga Hareketi ile deniz sevgisi dalga dalga artmaktadır. Deniz Temiz Derneği ve üniversitelerin birlikte yürüteceği projeler çerçevesinde, ilköğretim seviyesindeki her yaştan öğrenciye, canlı varlıklara ve çevreye karşı saygılı olma bilinci kazandırılması ve bununla birlikte ekolojik denge eğitimleriyle de doğal kaynakların korumasında herkesin rolünün olduğunun farkına varılması amaçlanmaktadır (Deniz Temiz Derneği Web Sayfası).

● **Türkiye Çevre Vakfı (TÇV):** 1 Şubat 1978'de kurulan Türkiye Çevre Vakfı'nın hizmetleri; araştırma, yayın ve kamuoyu aydınlatma şeklinde devam etmektedir. Vakfın bugüne kadar yayınladığı ve çevre konusunun hemen her yönünü işleyen 186 kitabı, Türkiye'deki çevre literatürünün temelini teşkil etmektedir. Çevre kavramının yeterince bilinmediği 1978 yılında, bu konunun devlet bünyesinde ele alınmasını sağlayarak, o günlerde Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı'nın kurulmasını teklif eden, kuruluşundan iki yıl kadar geçtikten sonra yayınladığı kitaplarla Türkiye'de çevre hukuku dalının temelini atan, 1980'den 1982'ye kadar süren gayretleri sonunda Anayasa'ya çevre ile ilgili 56. maddenin girmesini sağlayan ve Çevre Kanunu'nun kabulünde en büyük rolü oynayan bir kuruluş olarak TÇV'nin Türkiye'de çevre bilincinin yaygınlaştırılması adına yeri ve öneminin tartışılamayacak kadar büyük olduğu söylenebilir. Yine

1981'de Türkiye'nin ilk çevre sorunları envanterini yayınlayan TÇV, kendi ülkesinin böyle bir envanterini yayınlayabilen dünyadaki ilk gönüllü kuruluş olarak ifade edilebilir. Bir çok ülkede devletçe yürütülen bu hizmeti üstlenen TÇV, envanterin yeni baskılarını iki yılda bir yayınlamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma ve biyolojik zenginlikler gibi yeni kavramların Türkiye'de yerleşmesini sağlayan TÇV; Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlarla iletişim halinde bulunmaktadır (TÇV Web Sayfası).

● **Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO):** ÇEVKO Vakfı, Türkiye'de ambalaj atıklarının ekonomik ve düzenli geri kazanımı için sanayi, yerel yönetim ve tüketicilerin katkı ve katılımları ile sürdürülebilir bir geri kazanım sisteminin kurulmasına katkıda bulunmak amacıyla, 1 Kasım 1991'de kurulmuştur. ÇEVKO Vakfı, üstlenmiş olduğu yükümlülükleri yerine getirmek için iletişim, bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları düzenlemektedir (ÇEVKO Web Sayfası).

● **Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı (ÇEVKOR):** Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı (ÇEVKOR), 1991 yılında Ege ve Dokuz Eylül üniversitelerindeki öğretim üyeleri tarafından kurulan bir vakıf olup, amacı; doğal, tarihi, ve kültürel varlıkların korunması, geliştirilmesi, yaşatılması, çevre kirliliği meydana getirmeyecek sistemlerin teşvik ve geliştirilmesi, toplumun her kesiminde çevre bilincinin artırılması ve bu konuda eğitim çalışmalarının yapılması olarak belirtilebilir (ÇEVKOR Web Sayfası).

● **Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı (TÜKÇEV):** Tüketici hakları ile çevrenin korunması sorumluluğu kavramlarını birlikte değerlendirmek, bireyin ve toplumun hakları ve sorumlulukları konusunda insanları bilgilendirmek, Avrupa Birliği ve diğer gelişmiş ülkeler düzeyinde tüketici hak ve sorumlulukları ile çevreyi koruma bilincine ulaşmak amacıyla Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı'nın kurulduğu söylenebilir. TÜKÇEV, her yaş grubu için ayrı ayrı ve etkili olarak hazırlanmış olan çevre eğitiminin verilmesi ile toplumda çevre bilincinin yerleşmesinin sağlanabileceğini ve bunun için de toplumun tüm katmanları için ayrı çalışmaların yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim çalışmalarında hedef kitlesini de kamu kurum ve kuruluş çalışanları, konut sakinleri, ilk ve orta öğretim öğrencileri, iş yerleri ve satış noktaları oluşturmaktadır (TÜKÇEV Web Sayfası).

● **Çevre Kuruluşları Dayanışma Derneği (ÇEKÜD):** 1999 yılında çeşitli meslek gruplarından oluşan Çevre Gönüllüleri tarafından İstanbul'da kurulan ÇEKÜD, yürüttüğü çalışmaları ile çevre bilincini artırmaya, çevreye duyarlı bir kamuoyu oluşturmaya çalışmaktadır. Yapılan etkinliklerle, çevre sorunlarının temelinde yatan yanlış insan davranışlarının düzeltilmesine ve doğanın korunmasında sosyal çevrenin önemine dikkat çekilirken, insana ve doğaya sevgi besleyen, ahlaki değerleri önemseyen, benlik duygularını kontrol altına almış, tasarruf ve sade yaşam kültürünü benimsemiş, kritik ve analitik düşünce yapısındaki fertlerden oluşan bir sosyal çevre hedeflenmektedir. ÇEKÜD, küresel ısınma ve kuraklık nedeniyle artık geniş kitlelerin ilgi alanına girmiş bulunan çevre sorunlarını çözmek için en ideal yolun bilinçlendirme ile birlikte sürdürülmesi gereken ağaçlandırma çalışmaları olduğuna inanmaktadır. Yaşanabilir çevreye somut katkı anlamında, yanan ve yok olan ormanların yeniden kazanılması amacıyla her yıl ağaçlandırma kampanyaları düzenleyerek yüz binlerce fidanın toprakla buluşmasına öncülük eden ÇEKÜD, başlattığı 'Minik Ellerden Büyük İşler; Tohumdan Fidana' kampanyası ile öğrencilerin kendi fidanlarını yetiştirmelerine olanak sağlamaktadır. Kamuoyuna açık olarak yapılan dikimlere, halkın ve özellikle öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Her yıl yaptığı çevre temalı yarışmalar ile çevre bilinci aşılamaya çalışan ÇEKÜD, çevre duyarlılığını teşvik edici yüzlerce ödül de vermektedir (ÇEKÜD Web Sayfası).

● **Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği (YAÇED):** Doğa ve kent yaşamıyla barışık, sağlıklı 21.yüzyıl toplumu için gerekli olan çevre bilincinin artması ve yaygınlaşması amacıyla 1998 yılında İstanbul'da kurulan Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği, küresel çevre sorunlarının sınır tanımadığı bilinciyle, doğanın ve doğal kaynakların geri dönüşsüz tahribine karşı, çevre konularına duyarlı, yaratıcı, sorumlu ve katılımcı bir toplumun eğitimle var olacağına inanmaktadır. Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği, toplumun tüm kesimlerine doğal sistemlerin bütünlüğünü bozmadan yaşamanın bilgi donanımını sağlamak, bütünün dengesine yapılan tehditlere karşı toplumu bilinçlendirmek, uyarmak ve harekete geçirmek amacı ile çalışmalarını sürdürmektedir (YAÇED Web Sayfası):

● **WWF Türkiye – Doğal Hayatı Koruma Vakfı:** Doğal Hayatı Koruma Vakfı, 1975 yılında dernek olarak kurulmasından bu yana Türkiye'nin biyoçeşitliliğini korumak, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını ve insanın doğayla uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. (WWF-Türkiye Web Sayfası).

Yaptıkları faaliyetlerle her biri ayrı önem taşıyan çevre gönüllüsü STK'lar çevre sorunlarının çözüme kavuşturulmasında toplumu bilinçlendirmek gibi çok önemli görevler üstlenmektedirler. Bu amaçla çalışan tüm STK'ların desteklenerek, yaptıkları çalışmaların verimliliğinin artırılması gerekmektedir.

4. Sonuç

Var olan sorunları çözme yönünde önemli bir potansiyele sahip olan STK'lar, yerleşik kurumları, örgütlenme yeteneği ve tartışma/sorun çözme yöntemleri ile birlikte, siyasi iktidardan bağımsız olarak kendi kendini idame ettirebilme kapasitesine sahip birer kuruluş olarak, demokrasi için gerçekten de büyük bir avantaj teşkil etmektedirler (Oktay ve Pekküçükşen, 2009). Çevre konusunda faaliyet gösteren STK'ların toplumda çevre bilincinin yaygınlaştırılması adına yaptıkları faaliyetlere bakıldığında bu faaliyetlerin yadsınamayacak kadar büyük ve önemli olduğu görülmektedir. Ancak birçok durumda, STK'lar koordinasyon olmadan aynı amaçlar doğrultusunda, bağımsız olarak çalışmaktadırlar. Bu durum, onların çevre konusunda daha başarılı olmalarını etkilemektedir. STK'ların küçük ölçekli olmaları onların esneklik, hareket ve proje yönlendirme kabiliyetlerini olumlu yönde etkilese (Ferrington, Bebbington, Wellard ve Lewis, 2005: 36) de aynı amaç doğrultusundaki STK'ların güçleri birleştirilerek daha etkin hale getirilebilir. Böylece belirli bir plan ve program doğrultusunda toplumda çevre konusunda eksiklik ve sorunlar daha kolay belirlenebilecek, daha hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulabilecektir. Bu konuda STK'ların toplum için var olduğu düşüncesinin öncelikle Devlet tarafından benimsenmesi daha sonra da katılımı artırmak adına toplumun STK'lar ile ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir. STK'ların faaliyetleri, kurulma amaçları ve toplumsal sorunların çözümüne nasıl katkıda bulunabilecekleri ile ilgili eğitim seminerlerinin verilmesi, konferanslar düzenlenmesi yararlı sonuçlar alınmasını sağlayabilecek, STK'lara karşı toplumun güvenini artırabilecektir. Toplumu eğiterek, çevre sorunlarının ciddiyeti ile ilgili bilinçlendirerek ve yapılması gerekenler hakkında yol göstererek bu sorunların çözümüne önemli katkılar sağlayan tüm STK faaliyetlerinin de medya tarafından desteklenerek diğer çalışmalara örnek olarak gösterilmesi gerekmektedir. Böylece yapılan faaliyetlerin etkileri katlanarak artabilecek, toplumda çevre bilincinin yaygınlaştırılması daha kolaylaşabilecektir. İnsanların gönüllü olarak belirli bir dayanışma ile çevre sorunlarını sahiplenmeleri ve bu sorunların çözümünü bir amaç edinmeleri gelecek kuşaklar adına büyük önem taşımaktadır. İşte çevre gönüllüsü STK'ların da tamamen bu amaç doğrultusunda hareket ettikleri söylenebilir. Ancak daha sağlıklı ve güvenli yarınlar adına, tüm çevre adına faaliyet gösteren STK'ların ortak hareket noktasında birbirini desteklemeleri ve bir araya gelerek çevre konusunda koordineli çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Böyle bir koordinasyon, toplum-çevre uyumu

bağlamında daha verimli sonuçların alınmasını ve yapılabileceklerle ilgili daha yararlı adımların atılmasını sağlayabilecektir.

KAYNAKÇA

BAEHR, Peter, *Non-governmental Human Rights Organizations in International Relation,* New York, USA: Palgrave Macmillan, 2009.

BAŞFIRINCI, Çiğdem Şahin, *Sivil Toplum Kuruluşlarının İletişim Çabalarında Bir Medya Olarak İnternet,* http://www.siviltoplumakademisi.org.tr. adresinden 09. 09. 2013 tarihinde alınmıştır, 2009.

CİCİOĞLU, Filiz, *Sivil Toplum Dış Politika İlişkisi Bağlamında Türkiye'nin AB Politikasına Sivil Toplum Kuruluşlarının Yaklaşımı,* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2011.

ÇEKÜD-Çevre Kuruluşları Dayanışma Derneği Web Sayfası, http://www.cekud.org.tr/default. asp adresinden 27. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

ÇEKÜL-Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfi Web Sayfası, *ÇEKÜL'ün Eğitim Anlayışı,* http://www.cekulvakfi.org.tr. adresinden 27. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

ÇEVKO-Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı Web Sayfası, *Tanıtım Bilgilendirme ve Eğitim,* http://www.cevko.org.tr/ cevko/Ic-Sayfa/Yerel-Yonetimler/Bilgilendirme-Calismalari.aspx. adresinden 29. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

ÇEVKOR-Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı Web Sayfası, http://www.cevkor.org.tr/ index.php?s=content&id=7. adresinden 01. 10. 2013 tarihinde alınmıştır.

ÇULHAOĞLU Metin, MAGA, İlker ve OKUYAN, Kemal, *Sivil Toplum: Devletin Büyümesi,* İstanbul: YGS Yayınları, 2001.

Deniz Temiz Derneği Web Sayfası, *Eğitimlerimiz,* http://www.turmepa.org.tr/ kategori. aspx?cid=282. adresinden 29. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

FEE-Foundation For Environmental Education Web Sayfası, http://www.feeinternational.org/en. adresinden 22. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

FERRINGTON, John, BEBBINGTON, Anthony, WELLARD, Kate ve LEWIS, David, *Reluctant Partners? Non governmental Organizations, the State and Sustainable Agricultural Development,* USA: Routledge, 2011.

GRAY, R.ob, BEBBINGTON, Jan, and COLLISON, David, *NGOs, Civil Society and Accountability: Making the People Accountable to Capital. Accounting,* Auditing & Accountability Journal, 19(3), 319-348, 2006.

GÜNGÖR, Erol, *Uluslararası Mavi Bayrak Projesi Ülkemizde 11 Yaşında,* http://www.mfa.gov.tr/uluslararasi-mavi-bayrak-projesi-ulkemizde- 11- yasinda.tr.mfa. adresinden 24. 09. 2013 tarihinde alınmıştır, 2006.

HUSSEIN, Azize Tunç ve CANKÜL, Duran, *Üniversite Öğrencilerinin Yeşil Pazarlama Faaliyetleri Kapsamında Çevreye İlişkin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma,* Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 50-67, 2010.

KADİRBEYOĞLU, Zeynep, *Türkiye'de Çevre Sivil Toplum Kuruluşları. Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi,* http://www.obarsiv.com/e_voyvoda_0910.html. adresinden 20.11.2013 tarihinde alınmıştır, 2010.

KARA, Ömer, *Dernekler ve Yerel Yönetimler Arasındaki İlişkiler,* İdarecinin Sesi, Kasım Aralık, 54-57, 2011.

KEYMAN, Fuat, *Türkiye ve Avrupa'da Sivil Toplum,* Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları, No.3, 2004.

KUÇURADI, Ioanna, *Sivil Toplum ve Sivil Toplum Kuruluşları, Üç Sempozyum: Sivil Toplum Kuruluşları,* Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, 1998.

MARANGOZ, Mehmet, *Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlarda Sosyal Pazarlama ve Çevre Gönüllü Kuruluşlara Yönelik Bir Araştırma,* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (1), 275-297, 2007.

MARANGOZ, Mehmet, *Toplumsal Barışın Sağlanmasında STK'ların Rolü*, Dernekler Dergisi, Sayı: 7, 42-50, 2009.

OKTAY, Ercan ve PEKKÜÇÜKŞEN, Şerife,*Yerel Yönetimlerin Demokratikleşmesinin Bir Aracı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları -Türkiye İçin Kısa Bir Değerlendirme,* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi, Yıl: 11, Sayı: 16, 172-186, 2009.

SALTIK, Ahmet, *Çağdaş, Toplumlarda Gönüllü Kuruluşlarının Sosyo-ekonomik Temelleri,* Gönüllü Kuruluşlar Konferansı içinde (s. 21-40), Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını, 1995.

TÇV-Türkiye Çevre Vakfı Web Sayfası, http://www.cevre.org.tr/. adresinden 30. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

TEMA-Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı Web Sayfası, http://tema.org.tr/Sayfalar/Calismalarimiz/ EgitimIsbirlikleri.html. adresinden26. 09. 2013 tarihinde alınmıştır.

TÜKÇEV-Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı Web Sayfası, http://www.tukcev.org.tr/. Adresinden 10. 10. 2013 tarihinde alınmıştır.

TÜRÇEV-Türkiye Çevre Eğitim Vakfı E Bülteni, Üç Aylık TÜRÇEV E Bülteni, 30 Haziran, http://www.xn--trev1oa8j.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/Haziran%202012%20Uc% 20Aylik% 20TURCEV%20E-Bulteni.pdf. adresinden 22. 09. 2013 tarihinde alınmıştır, 2012.

TÜRÇEV-Türkiye Çevre Eğitim Vakfı Web Sayfası, *Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı.* http://www.turcev.org.tr/content.php?conID=74. adresinden 22. 09. 2013 tarihinde alınmıştır, 2008.

WWF-Türkiye Web Sayfası, http://www.wwf.org.tr. adresinden 04. 03. 2013 tarihinde alınmıştır.

WILLETS, Peter, *What is a Non-Governmental Organization?*, http://www.staff.city.ac.uk/p.willetts/ CS-NTWKS/NGO-ART.HTM. adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır, 2006.

YAÇED-Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği Web Sayfası, http://www.yesiladimlar.org/. adresinden 02. 02. 2013 tarihinde alınmıştır.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 869-885, ANKARA-TURKEY

KLÂSİK TÜRK MÜZİĞİ EĞİTİMİ'NDE BİR SARAY ÜNİVERSİTESİ: ENDERÛN MEKTEBİ*

*Özgür Sadık KARATAŞ***

ÖZET

Klâsik Türk Müziği Eğitimi'nde Bir Saray Üniversitesi: Enderûn Mektebi isimli çalışmamız; giriş, altı bölüm ve sonuç kısımlarından oluşmaktadır. Söz konusu çalışmamızın giriş bölümünde, *Enderûn* kelimesinin anlamına, bu mektebin ne zaman ve ne amaçla kurulduğuna, alt yapısının hangi müesseseler tarafından oluşturulduğuna, Enderûn Mektebi'nin zaman içerisinde uğramış olduğu bir takım değişimlere ve kurumun lağv edilmesine yönelik önemli noktalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölüm kapsamında; *göç-i hümâyun, devşirme, eski saray, bîrun ve çıkma* gibi özel kavramlara da yüzeysel olarak değinilmiştir. Çalışmamızın detaylandırıldığı altı bölümün ilkinde; Enderûn Mektebi'nin genel özellikleri hakkında bilgi verilmiş, ikinci bölümde; eğitime tâbi tutulan kişilerin karşılığı olan *acemioğlanları* kavramı ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise; mektebin kısımlarını oluşturan odaların özellikleri ve işlevleri üzerinde durulmuştur. Çalışmamızın dördüncü bölümünde; esas konumuz olan mûsikî eğitimi incelemeye tâbi tutulmuştur. Bu bağlamda; kurum bünyesinde gerçekleştirilen mûsikî eğitimi çeşitli örneklerle incelemeye alınmıştır. Bu bölümün ardından gelen beşinci bölümde ise; mûsikî eğitiminde kullanılan *meşk sistemi* üzerine bilgiler verilmiştir. Altıncı bölümde; Enderûn'da eğitim almış, eğitmenlik yapmış önemli mûsikî hocaları ve icracıları hakkında genel bilgiler ortaya konulmuştur. Çalışmamızın son kısmını oluşturan sonuç bölümünde ise, araştırmamız paralelinde tespit ettiğimiz bir takım sonuçlara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klâsik Türk Müziği Eğitimi, Saray Üniversitesi, Enderûn.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri, El-mek: ozgursadikkaratas@hotmail.com

A PLACE UNIVERSITY ON CLASSICAL TURKISH MUSIC EDUCATION: ENDERÛN MEKTEBİ

ABSTRACT

A palace University on Classical Turkish Music Education: Our study called Enderûn Mektebi is composed of introduction, six parts and conclusion. Under introduction title of our referred study, meaning of the word Enderûn, usage aim and period of this word, institutions composing the under structure of it, some changes Enderûn Mektebi undergone during time, and important points in dissolution of the institution are included. Furthermore within this section, some particular concepts such as migration of the imperial (göç-i hümayun), devshirmeh (devşirme), old palace, birun(a part of the palace) and balcony (çıkma) are also mentioned superficially. In the first part of the six total parts, some information is given about the general characteristics of Enderun Mektebi, in the second part, notion of acemi oglanlari which is equivalent of the person undergone education is handled. In the third part qualifications and functions of the rooms composing the school are emphasized. In the fourth part, music education which is the main topic of our study is examined. In this respect, music education given at this institution is examined through various examples and in the following fifth part, information about the exercise system called meşk system applied in music education is given. In sixth part, general information is given about important music teachers and performers who were educated at Enderûn and worked as teacher at Enderûn. In the conclusion part composing the last part of our study, some results we found out in paralel with our research are given place.

Key Words: Education of Classical Turkish Music, Palace University, Enderun (specialschool in theottomanpalace).

1.GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin Saray teşkilâtı içinde önemli bir konuma sahip olan Enderûn, kelime itibariyle Farsça kökenli olup iç, dâhil anlamına gelmektedir.[1] Devletin çeşitli katmanlarında görev alacak kişileri yetiştirmeyi esas hedef alan bu kurum, II. Murad tarafından kurulmuştur. Enderûn Mektebi başlangıçta, devletin gücünü temsil eden Kapıkulu sınıfını yetiştirmeyi hedeflemiş olup bu bağlamda, odalar halinde ve çeşitli seviyelerde eğitim ve öğretim sağlamaktaydı. Bu eğitim ve öğretime tâbi tutulacak talebeler, Acemi Oğlanlar arasından seçilmekteydi.[2]

Osmanlı Devleti büyüdükçe hükümdarların yerleştikleri saraylar ve bu saraylara bağlı teşkilatlarda da büyümeler doğal olarak meydana gelmiştir. Bursa ve Edirne vilayetlerinde yer alan saraylara ilâveten, İstanbul'un fethinden sonra Sultan II. Mehmed tarafından Bayezid'te yaptırılıp daha sonraları *Eski saray* adıyla anılan saray, zaman içinde rağbet edilmemiş ve bundan dolayı Marmara ile Haliç arasında bulunan tepe

[1] İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük,* Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul 2005, c. I, s. 854.
[2]Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi,* Eser Matbaası, İstanbul 1977, c. I-II, s.11.

üzerine yeni bir saray inşâ edilmiştir. Osmanlı pâdişahları bu yeni sarayda hayatlarını sürdürmüş ve birçok ilâvelerle bu yeni mekânı genişletmişlerdir. Daha sonraları *Topkapı Sarayı* adını alan bu saray, pâdişahın ailesine mahsus dairelerle harem-i hümâyun denilen *Enderûn* ve dış hizmete yönelik *Bîrun* kısmından oluşan üç bölümden oluşmaktaydı. Sarayın Enderûn halkı, *devşirme* denilen bazı Hıristiyan tebaadan veya harplerde esir alınıp yetiştirilen gençlerden mürekkep olup, devşirme kanunu uyarınca sekiz-onsekiz yaşları arasında toplanıp Galatasarayı, İbrahim Paşa Sarayı, Edirne Sarayı ve İskender Paşa Saraylarında ilk eğitimlerini almaktaydılar. Tahsil ve terbiyenin dışında İslâm ve Türk âdetlerini de öğrenen bu gençler, Enderûn'daki ihtiyaca göre büyük ve küçük odalara verilip, bu odalarda da tahsillerine devam eder ve saray âdap ve erkânını öğrenirlerdi. Sonrasında istidat ve liyakatlerine göre Seferli, Kiler ve Hazine odalarından birine yükselerek yeni odalarının içerdiği hizmet ve vazifeleri görürlerdi. Şartlara göre, yaşları uygun olanlar saraydaki odalarda bırakılmayarak, *çıkma* tâbiriyle Kapıkulu süvarisi olmak üzere oda derecelerine göre farklı maaşlarla saraydan çıkarılırlardı. Enderûn'da aşağıdan yukarıya Küçük ve Büyük Oda'larla Seferli, Kiler, Hazine ve Hasoda'lar mevcuttu.[3]

Osmanlı pâdişahlarının dikkat ettiği bir husus da kızlarının devletin önemli mevkilerinde yer alan kişilerle izdivaç etmeleriydi. Bu paralelde sultânların eşi durumunda olan bu mevki sahibi kişiler mutlaka Enderûn eğitiminden geçmiş kişilerdi.[4]

Ayrıca pâdişahların birçok dönemde *göç-i hümâyun* adı verilen, kimi zaman günler kimi zaman da aylar süren İstanbul'un çeşitli semtlerinde mevcut olan saray, kasır ve köşklere mekân değiştirmeleri maksatlı yerleşimleri söz konusu idi.[5] Bu duruma ilişkin olarak pâdişah, bir *hatt-ı hümâyun* oluşturarak bu değişikliği belirtir ve gerekli önlemlerin ve nizâmın meydana getirilmesini buyururdu. Bu paralelde çeşitli görevlerde bulunanların dışında Enderûn teşkilâtı da bu göçte yer almaktaydı. *Padişahlar, günü birlik biniş ve gidişlerde yanlarına birkaç nedim ve musahiplerini almakla yetinirlerken göç-i hümâyunda, harem halkıyla birlikte Enderûn'dan Hasoda ağaları, Hazine koğuşundan, padişahın özel hizmetlerine bakan göç eskileri, Kiler koğuşundan sofracı eskiler, Seferli koğuşundan müzisyen, sportmen ve oyuncu içoğlanları; Matbah-ı âmireden çinicibaşı ve aşçıbaşılarla diğer gerekli görülenler de yer alırlardı, ...*[6]

Osmanlı Devleti'nde, XVII. ve XVIII. asırlardaki askerî ve siyasî sahalarda baş gösteren düşüş hadisesi, kendisini Enderûn'un dokusunda da hissettirmiştir. Silahlı mücadelenin haricinde diplomatik ilişkilerin de önem arz etmeye başladığı bu dönemler, Enderûn Mektebi'nde öğretimden çok, idare etme tarzı açısından önemli değişikliklere neden olmuştur. Enderûn Mektebi'nde bir takım nezaret ve mabeynciliklerin getirildiği II. Mahmud dönemi, bu kurumdaki ilk esaslı değişikliklerin oluştuğu dönemdir.[7] Bu pâdişahtan sonra Osmanlı Devleti'nde hükümdar olan Sultan Abdülmecid, kendi yaptırmış olduğu Dolmabahçe Sarayı'na yerleşmesiyle Enderûn zayıflamaya başlamış ve Meşrutiyet dönemiyle birlikte önemini kaybetmiştir. Sonrasında 1 Temmuz 1909

[3] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Büyük Osmanlı Tarihi,*Türk Tarih Kurumu Yayınları, Tarih ve Yer Belli Değil, c. II, s. 519-521.
[4] Ahmed Akgündüz, *Tüm Yönleriyle Osmanlı'da Harem,*Timaş Yayınları, İstanbul 2011, s. 172.
[5] Necdet Sakaoğlu, Nuri Akbayar, *Osmanlı Dünyasından Yansımalar,* Creative Yayıncılık ve Tanıtım Ltd. Şti. , İstanbul 2000, s. 99.
[6] Sakaoğlu, Akbayar, *a.g.e.* , s. 100.
[7] Ülker Akkutay, *Enderûn Mektebi,* Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi, Ankara 1984, s. 28.

tarihinde Enderûn Mektebi lağvedilmiş ve buna bağlı olarak da Odalar ve Koğuşlar adları ve görevleriyle birlikte kaldırılmıştır.[8]

2.Enderûn Mektebi'nin Genel Özellikleri

Osmanlı Devleti'nde XV. asrın ortalarından itibaren medrese dışında en önemli resmî eğitim kurumu durumunda olan Enderûn Mektebi, daha çok mülkî ve askerî yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalarıyla, Osmanlı merkez ve taşra bürokrasisine insan kaynağı sağlamıştır. Bu özelliği ile resmî Osmanlı ideolojisinin temel eğitim birimi halini alıp, idarî ve siyasî amaçların belirlenmesiyle paralel, devletin ana kurumlarının işleyişinde de önemli bir görevi üstlenmiştir.[9] Medrese eğitiminin çeşitli nedenlerle tahribata uğramasına karşılık, Enderûn oluşturmuş olduğu sistem ve disiplin sayesinde, uzun bir dönem başarılı bir eğitim müessesi olmuştur.[10] Enderûn müessesesinin bir okul haricinde daha çok bir yetiştirme tarzı ve görev dağılımının gerçekleştirildiği bir kurum görüntüsünde olduğunu belirten İlber Ortaylı, söz konusu müesseseyi şu ifadelerle değerlendirmektedir:

> "Osmanlı sarayının içindeki Enderûn müessesesi, ki buna bir okul diyoruz, aslında bir yetiştirme tarzıydı ve protokolüydü. Osmanlı sarayının içindeki hazine dairesi, Osmanlı sarayının içindeki mutfak, dış koğuşlar, iç koğuşlar ve bugün demiryolunun kapladığı denize kadar olan sahadaki bostanlar, bahçeler, her biri kendine has âdeti, bir müesseseyi barındırırdı. Meselâ İstanbul sahillerinin sorumluluğu saraya aitti, bostancılar ocağına aitti. Gene sarayın içindeki bazı kuruluşlar, meselâ altı bölük halkı dediğimiz sipahiler, kapıkulu süvarileri İstanbul ve sarayın asayiş ve korumasından sorumluydu."[11]

Enderûn müessesinin sistematiği içerisinde oda ve koğuş birimlerinin önemli bir şekilde yer tuttuğu bilinmektedir. Belli bir hiyerarşi ve hizmet doğrultusunda yer alan bu birimler Küçük ve Büyük Odalar, Doğancı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kilerci Koğuşu, Hazine Odası ve Hasoda adlarıyla anılmıştır. Daha önceki Giriş bölümünde belirtildiği üzere, Enderûn müessesesinin bir çeşit altyapısı durumunda olan dört saray, Küçük ve Büyük Odalara temeli olan fakat eğitimine devam edilecek insan potansiyelini kazandırmaktaydı.

3.Acemioğlanları Kavramı

Çalışmamızın giriş bölümünde kısaca değindiğimiz *devşirme* kavramının daha detaylı olarak ele alındığı bu bölümde kavram ve işlev olarak saray içerisinde sıkça yer alan *acemioğlanları* üzerinde durulacaktır.

Devlet ricâli tarafından, Osmanlı Devleti'nin uzun bir dönem temel askeri birlikleri durumunda olan Yeniçerilerin ocaklarına istihdam edilmek üzere önemli bir strateji geliştirilmiştir. *Acemi* ve *oğlan* kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olan *acemioğlanları*, söz konusu ocaklara yerleştirilmek üzere esirler ve fethedilen topraklardan getirilerek devşirilmiş çocuklar için kullanılan tabirdir[12]. *Acemioğlanları* tabiri üzerine Osman Ergin'in yaptığı açıklama, bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için detaylı bir anlatım içermektedir:

> "Osmanlı hükümdarları az zaman içinde Anadolu ve Rumeliyi elde edince buraları idare etmek için geniş bir hükûmet makinesi, kuvvetli ve daimî bir ordu kurdular ve büyük bir saray

[8] Akkutay, *a.g.e.,* s. 28-29.
[9] Mehmet İpşirli, "Enderûn", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1995, c. XI, s. 185.
[10] İpşirli, *a.g.e.,* s. 187.
[11] İlber Ortaylı, *Osmanlı'yı Yeniden Keşfetmek,* Timaş Yayınları, İstanbul 2006, s. 98.
[12] Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I ,* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983, s. 7.

teşkilâtı yaptılar. Memleketin memura ve askere, sarayın hizmet edecek unsurlara ihtiyacı vardı. Evine, ailesine ve köyüne bağlı bulunan Müslüman Türkleri bu işlere ısındıramıyorlar ve onlar da buna rağbet göstermiyorlardı. Düşmandan alınan esirlerin –İslâm fıkhına göre- Padişaha ayrılan beşte birinin bu işlere verilmesiyle bu ihtiyaç önceleri bu suretle telâfi edilmeye başlandı. Esirler arasında genç ve dinç olanlar ufak bir ücretle evvelâ çiftçilerin yanına gönderilir ve bunlar orada beş sene kadar Türkçeyi, Müslümanlığı ve bir efendiye hizmeti öğrendikten sonra alıp Acemioğlanlar kışlasına verilirlerdi ve kışlalarda kendilerine sarayın, ordunun işleri, hizmetleri ve sanat öğretilirdi. Sarayın bahçıvanları, kayıkçıları, sanatkâr ve hizmetkârları hep bunlar arasından yetiştirilirdi."[13]

Acemioğlanları'nın belli işlemler sonrasında bir seçime tâbi tutuldukları bilinmektedir. İçlerinden fiziksel olarak gösterişli olanları saray, yapılı olanları ise *Bostancı Ocağı* için ayrılırlardı. Bu iki özelliğin hiçbirine sahip olmayanlar ise Türk ailelerinin yanlarına dağıtılırlardı. Saray için ayrılan sınıf Edirne, Galata ve İbrahim Paşa saraylarında belli eğitimler alırlar ve sonrasında aralarında en kabiliyetlileri Topkapı Sarayı'na dâhil olurlardı.[14]

4.Enderûn'da Yeralan Odalar ve Koğuşlar Hakkında Genel Bilgiler

Enderûn müessesesinin basamaklarını oluşturan ve yukarıda isimlerini zikrettiğimiz odaların ve koğuşların genel özellikleri ve işlevleri hakkında bir takım bilgilere yer verilmesinin faydalı olacağı görüşündeyiz.

Küçük ve Büyük Odalar

Hâne-i sagîr ve *hâne-i kebîr* olarak adlandırılan bu odalar sayıları itibariyle diğer birimlerden fazla olup, Enderûn mektebinin ilk sınıfları pozisyonundaydılar. Okuma ve yazma gibi temel eğitimlerin verildiği öğrencilere, "dolma" denilen giysiyi giydikleri için "dolmalı" adı da verilmiştir.[15]Küçük ve Büyük Odaları bitirenler Hâzine, Kiler veya içdoğan oğlanları odasına alınırlardı, boşalan yerlere tekrar yetiştirilmek üzere daha önce bahsettiğimiz saraylardan yeni öğrenciler yerleştirilirdi.[16]

Ayrıca bu odalardan daha üst seviyede olan koğuş ve odalara terfi etme olayında, bizzat pâdişahın etkin bir işleve sahip olduğu bilinmektedir. Bu hususda İlber Ortaylı'ya ait bir ifadeyi aynen naklediyoruz: *Enderûn talebelerinden küçük ve büyük odalarda hem saray hizmetlerine bakan, hem adab-ı muaşeret öğrenen, hem biraz ilim ve sanata vâkıf olanların değeri ve liyakati anlaşılınca, onlar bizzat padişahın emri üzerine üst düzeye geçerler.*[17]

Doğancı Koğuşu

Yöneticiliğini, *Doğancıbaşı* adı verilen bir yetkilinin yaptığı ve *İçdoğan oğlanları* olarak anılan bu koğuş 30-40 kişiden oluşmaktaydı. İsminden de anlaşılacağı üzere, pâdişaha ait şahin, doğan gibi avcı kuşları beslemek ve eğitmek üzere tahsis edilmiş bir koğuştur. İçdoğan oğlanları ava çıkıldığında Doğancıbaşı'nın gözetimi altında, pâdişahın önünden, yanından giderek doğan ve şahin uçururlardı.[18]

[13]Ergin, *a.g.e.,* s. 31-32.
[14] Mücteba İlgürel, "Acemi Oğlanı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1995, c. I, s. 324.
[15] Ergin, *a.g.e.,* s. 12.
[16] İsmail H. Baykal, *Enderûn Mektebi Tarihi,* İstanbul Fethi Derneği Neşriyatı, İstanbul 1953, s. 69.
[17] İlber Ortaylı, *Osmanlı Sarayında Hayat,* Yitik Hazine Yayınları, İzmir 2011, s. 103.
[18] Baykal, *a.g.e.,* s. 65-66.

Seferli Koğuşu

Hünkârın çamaşırlarına ve elbiselerine bakma görevini üstlenen bu koğuş, pâdişahın câmide seccade serme işini de ağası tarafından karşılardı.[19] XVII. Asırda tahsis edilen bu koğuş, daha önce Küçük ve Büyük odalar tarafından verilen mûsikî eğitimini devralmıştır.[20] Bu konuda İsmail Hakkı Uzunçarşılı'ya ait bir alıntı durumu daha da detaylandırmaktadır:

> "*Hâne-i Seferli* de denilen bu koğuşu dördüncü Murad Revan seferine giderken (1635 M.) büyük odadan bir kısım iç oğlanı almak suretiyle ihdas etmiştir. Burada da daha yüksek derecede bir tahsile devam edilirdi. Bu koğuş içoğlanlarının vazifeleri evvelce Enderûn halkının çamaşırlarını yıkayıp, tertib etmek idi. Fakat sonradan seferli koğuşu daha geniş teşkilatla bir sanat mektebi haline getirilerek musikişinaslar, hanendeler, kemankeşler, pehlivanlar, berberler, hamamcılar, tellâklar yetiştirilmişti; soytarılar da (dilsiz ve cüceler) bu seferli koğuşunda bulunurlardı. Seferli koğuşunda âlim, şair, musikide mahir bir hayli kimse yetişmiştir."[21]

Ayrıca bu odanın büyük âmiri, saray kethüdası olup, çeşitli sınıflara ayrılan bu odanın çamaşırcıbaşı, sazendebaşı gibi büyük âmirin alt âmirleri statüsünde olan yetkilileri de mevcuttu.[22]

Kiler Koğuşu

Kilercibaşı olarak isimlendirilen kişinin âmirliğini yaptığı bu koğuş, adından da anlaşılacağı üzere sarayın yiyecek ve içecek ihtiyacını karşılamak için meydana getirilmiştir. Bünyesinde kâtipler, kethüdâlar ve acemi oğlanları yer almaktadır.[23] Ayrıca gerektiği zamanlarda kilercibaşının denetimi altında ilaçların hazırlanması da bu koğuşun görevleri arasındadır.[24]

Hazine Odası

Sarayda Has Odadan sonra en yüksek dereceli oda durumunda olan Hazine Odası, Fâtih Sultan Mehmed zamanında kurulmuş, Yavuz Sultan Selim döneminde ise daha da geliştirilip, teşkilâtlandırılmıştır.[25] Bu odanın dâhilinde İmparatorluğun kuruluşundan beri toplanmakta olan çok çeşitli ve değerli şeylerin muhafaza edildiği dört oda mevcuttur.[26] Hazine Odasının görevleri arasında hazinenin kontrolü dışında bu oda gözetiminde yer alan değerlerin korunması, tamir edilmesi ve yenilenmesi de bulunmaktadır.[27]

Has Oda

Has Odabaşı tarafından idare edilen bu en yüksek dereceli oda, *zülüflü* denilen kırk kişiden oluşmaktadır. Has Odabaşı sarayda kapı ağasından sonra en yüksek rütbeye sahip kişi olup, hümâyuna ait mühürlerden birini taşıma görevine sahiptir. Hünkârı giydirip kuşatmak has odanın başlıca görevidir.[28] Bunun dışında, *Hırka-i Şerîf* dairesinin süpürülmesi, oradaki kitapların tozlarının alınması, önemli günlerde öd ağacının yakılması, gülsuyu serpilmesi ve çeşitli metal eşyaların parlatılması da bu odanın belli başlı vazifelerindendir.[29]

---

[19] Ergin, *a.g.e.*, s. 12-13.
[20] M. Nazmi Özalp, *Türk Mûsikîsi Tarihi I,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2000, s. 30.
[21] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilâtı,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988, s. 311.
[22] Uzunçarşılı, *Büyük Osmanlı Tarihi,* c. II, s.521.
[23] Pakalın, *a.g.e.*, s. 282.
[24] Baykal, *a.g.e.*, s. 57.
[25] Akkutay, *a.g.e.*, s. 97.
[26] Akkutay, *a.g.e.*, s. 102.
[27] Mitat Enç, *Üstün Beyin Gücü,* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2005, s. 314.
[28] Ergin, *a.g.e.*, s. 13.
[29] Pakalın, *a.g.e.*, s. 756.

5.Enderûn Mektebi'nde Mûsikî Eğitimi

Enderûn Mektebi; uzmanlık alanları doğrultusunda hiyerarşik olarak oda ve koğuşlara ayrılmış olsa da, genel bir eğitim çizgisi paralelinde birçok alanda temel bilgileri vermeyi de eğitim ilkeleri içinde tutmuştur. Birçok kaynakta ilim ve sanat sahalarında özellikle *Seferli Koğuşu*'nun aktif bir rol üstlendiği belirtilmekte ve bu bağlamda birçok önemli kişinin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Tayyâr-zâde Atâ'ya ait bir ifade durumu bizzat ortaya koymaktadır: *Tahsîl-i 'ulûm u fünûna seferli koğuşında dahi germiyyetle verziş olundığından fâzıl u kâtib ü şâ'ir ve fenn-i harb u peygâr ve mûsikîde mâhir bir nice 'âlim ü 'âmil-i ma'ârif-me'âşir zuhûr iderek isbât-ı ehliyet ü iktidâr ile her nev' hıdmet-i devlet-i 'aliyyede bulunmuş ve ibrâz-ı liyâkatla metbû'-ı mu'azzam uğurında fedâ-yı ser ü cân-ı cihân-kıymet ile ibkâ-yı nâm iderek ahlâf-ı ni'me'l-eslâf-ı kirâma birçok dest-âvîz-i terbiye ve âdâb-ı sadâkat u istikâmet bırakmışlardır.*[30]Daha net anlaşılır olması açısından günümüz Türkçesi'ne çevirdiğimizde söz konusu alıntı şu şekildedir: *Fenler ve ilimler hâsıl etmek seferli koğuşunda da hararetle işletildiğinden; şair, yazar, fazilet sahibi ve savaş ilmi ve müzikte usta birçok ilim sahibi cemiyetler kültürleri işleyerek güç ve yeterlik ispatı ile her çeşit yüce devlet hizmetinde bulunmuş ve hüner göstermekle büyük hükümdar uğruna dünya değerindeki can ve başı feda ile nâmı devamlı ederek şerefli öncekiler ve sonrakiler birçok elde terbiye ve doğruluk, sadakat adabı bırakmışlardır.* Bu alıntıdan hareketle, Enderûnlu'ların edebiyat ve müzik gibi sanat dallarında almış oldukları eğitimin dışında fen ve savaş sanatları üzerine de bir takım eğitimler aldıklarını saptamaktayız. Bütün bunların dışında *fazilet sahibi* olarak nitelendirilen bu kişiler, devletin çeşitli kademelerinde, gösterdikleri hüner ve liyakat sahibi olma özellikleriyle önemli görevler üstlenmekte, daha önemlisi almış oldukları Enderûn adabıyla devlete karşı koşulsuz itaat göstermekteydiler. Seferli Koğuşu, statü olarak kendisinden daha alt kategoride bulunan odalarda alınan eğitimi daha profesyonel şekilde devam ettirmekte ve bu eğitimin üzerine daha fazla nazari ve ameli beceriler koymaktaydı. Ayrıca mutlaka üst düzey bir sanat eğitimi sunulmaktaydı. [31]

Sarayın sunmuş olduğu mûsikî eğitimi sadece Enderûn bünyesinde görev alan eğitmenler tarafından değil, ayrıca saray dışında sanat hayatını sürdüren ehliyet sahibi üstadlar tarafından da karşılanmaktaydı. Müzikolog ve Bestekâr Cinuçen Tanrıkorur bir yazısında durumu şu şekilde detaylandırmaktadır: *Gerek erkek, gerek kız çocuklarının mûsikî eğitimi için Enderûn'da –öbür konularda olduğu gibi- sadece saraydan değil, dışarıdan hocalar da görevlendirilirdi. XVII. Yüzyıldan sonra kız öğrenciler, öğrenimi zor ve uzun süre alacak sazlarla büyük formda sözlü eserlerin meşki için hocaların evlerine gönderilmeğe başlandı.*[32] Bu eğitim düzeni içinde talebelerin saray bünyesinde yer almayan hocaların evlerine gönderilmesi gibi, yine saray dâhilinde olmayan hocaların da eğitim vermek maksadıyla, aylıklı maaş almaları karşılığında sarayda görevlendirilmeleri söz konusuydu. Gerek sarayın kadrosunda bulunan, gerek dışarıdan görevlendirilen her iki grup hocalara da *Muallimîn-i Enderûn-i Hümâyun* denilmekteydi.[33] Bütün bunların dışında, mûsikî eğitimi ve icrâsı konusunda özel olarak görevlendirilmiş *Seferli Koğuşu*'nun haricinde, başka koğuşlarda bulunup fakat bu sahada yetenek arz eden diğer görevlilerden de istifade edildiği bilinmektedir. Örneğin; *Kiler Koğuşu*'nda yer almasına rağmen icrâcılığı takdir edilen Keçi Arif Ağa'nın bu alanda eğitmenlik yaptığı kayıtlar arasındadır.[34]

Osmanlı Devleti'nin bizzat saray tarafından sunmuş olduğu eğitim ve destek aynı şekilde Avrupa'nın çeşitli merkezlerine ait saraylarda da kendini göstermektedir. Örneğin; Avrupa'da XVIII. yüzyılda ortaya çıkan *Aydınlanma Akımı*, Rönesans döneminde olduğu gibi *akademi*

[30]Tayyâr-zâde Atâ, *Osmanlı Saray Tarihi Târih-i Enderûn,* haz. Mehmet Arslan, Kitabevi, İstanbul 2010, c. I, s. 254.
[31]İsmail Hakkı Uzunçarşılı, "Osmanlılarda Musiki Hayatı", *Belleten,* VXI/161 (1977), s. 87.
[32] Cinuçen Tanrıkorur, *Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi,* Dergâh Yayınları, İstanbul 2003, s. 31.
[33] Uzunçarşılı, "Osmanlılarda Musiki Hayatı", s. 87.
[34]Hafız Hızır İlyas Ağa, *Tarih-i Enderûn,* çev. Cahit Kayra, Güneş Yayınları A.Ş. , İstanbul 1987, s. 348.

olgusuna büyük önem vermekte ve bu yüzyılda hemen hemen her sarayda bir akademi oluşturulmaktaydı.[35] Aynı Osmanlı Devleti'nde var olduğu gibi, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinin yöneticilerinde de çok sefer devlet desteğiyle önemli müzikal atılımların gerçekleştiği görülmektedir. İlhan Mimaroğlu'na ait bir ifade buna önemli bir örnek teşkil etmektedir: *İngiltere'de madrigal, Elizabeth çağında iyice gelişti. İtalyan madrigaline Kraliçe Elizabeth'in gösterdiği ilgi önceleri İngiltere'de madrigal söyleme gruplarının kurulmasını destekledi ve sonra da William Byrd'ün önderliğiyle İngiliz Madrigal Okulu kuruldu.*[36] Yine aynı paralellikte birçok Osmanlı pâdişahında görülen sanata hizmet ve taltif anlayışının sonucunda, önemli mûsikî adamlarının saray bünyesinde istihdâm edilmeleri, batı coğrafyasında da kendini göstermektedir. Bu hususta da vereceğimiz bir alıntı konuyu daha iyi örneklendirecektir:

> "Venedik'li kemancılardan Giovanni Battista'nın oğlu olan Vivaldi, babasından ve Giovanni Legrenzi'den keman dersleri alararak müziğe başlamış, olağanüstü yeteneğiyle henüz çocukluğunda ustalaşmıştır. Genç yaşta dinadamlığına özenen bu usta kemancı, papazlığı seçmesine karşın kendini dine değil, müziğe adamıştır. 1703'de Venedik'teki Ospedale della Pieta adlı yetimevine öğretmen olarak atanmış, 1709'da bu kurumun müzik yöneticiliğine getirilmiştir. Darmstadt Kontu Philipp'in Mantua'daki sarayında dört yıl müzik öğretmenliği yapan Vivaldi, Almanya'da soyluların saraylarında görevler almış, 1735'de Venedik yetimevindeki görevine dönmüştür."[37]

Osmanlı Saray'ındaki esas eğitim merkezi durumunda olan Enderûn'un bünyesinde yer almasa da sarayın himayesi altında olan kadınlar da eğitimlerini sağlamaktaydılar. Enderûn'un kalkınmasında ve işlevinin belirlenmesinde etkin bir rol üstlenen II. Mehmed döneminde, saraydaki kadınlar ve cariyeler için etraflı ve yeterli bir eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Söz konusu kadınlara Türkçe öğretilip, İslâm gelenekleri paralelinde saray edep ve muaşeret kurallarının eğitimi verilip; edebiyat, dikiş, nakış, aletli ve sesli müzik, raks gibi bilgi ve beceriler kazandırılmıştır.[38]

Enderûn Mektebi'nin vermiş olduğu mûsikî eğitimi neticesinde çeşitli faaliyetlerin gerçekleşmesinin dışında, önde gelen müzisyenlerin padişahın musahipleriyle yaptığı sohbetler ve özel olarak tertiplenen yemeklerde[39] müzik icrâ ettikleri de kayıtlar arasındadır:

> "Padişah hazretleri bundan sonra havuz başındaki köşke geçip orada çavuşlar ve musahipler ile sohbet etti. Hemen her tebdilde (tebdil binişi) bulunan Hazineli Kemani Mustafa Ağa, Hanende Rıfat Bey, Mukallit Aziz Bey, Kilerli Keçi Arif Ağa ve acemisi Tanburî Necip Ağa, Nâyzen Mustafa Efendi, Seferlili Suyolcuzade Salih Efendi ve musahiplerden Kömürcüzade Hafız Efendi ve Derviş İsmail Efendi, Tanburî Numan Ağa, Abdi Bey ve Kemanî Ali Ağa havuz kenarında ince sesle:
>
> *Çin-i kiysûsuna zincir-i teselsül dediler*
>
> *Yanılıp zâikasın cana heves mal dediler*
>
> Bestesini söylediler."[40]

Osmanlı Sarayı'nda sanata ve yeteneğe verilen değer hususunda, önemli noktalardan biri de *terfi olma* durumudur. Yeteneği ve icrâcılığı saptanan sanatkâr, bir şekilde pâdişahın huzuruna

[35] Fırat Kutluk, *Müziğin Tarihsel Evrimi,* Çiviyazıları, İstanbul 1997, s. 115.
[36] İlhan Mimaroğlu, *Müzik Tarihi,* Varlık Yayınları, İstanbul 1999, s. 29.
[37] Ahmet Say*, Müzik Tarihi,* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara 1994, s. 245.
[38] Enç, *a.g.e.,* s. 301.
[39] Hafız Hızır İlyas Ağa, *a.g.e.,* s. 164.
[40] Hafız Hızır İlyas Ağa, *a.g.e.,* s. 220.

çıkarılır ve hünerini gösteren sanatkârın kendi konumundan bir üst rütbeye atandığı veya aday gösterildiği bilinmektedir: *Musikiye hevesli Tanburî Keçi Arif Ağa'nın acemisi Küçük Necip Ağa'nın tanburu, ondan başka Kiler'de her an ve zaman zaman öğrenmeye çalışanların en namlısı Hûri Ali Efendi'nin kemanı da Padişah'ın huzurunda övüldü ve benzerleri arasında bunların "müstesna" oldukları kabul edilerek üçü birden çavuşlara aday olarak alınmaları hem şöhret hem de ustalarına övgü nedeni oldu.*[41]Aynı şekilde terfi olma durumu noktasında bir başka örnek de Sadeddin Nüzhet Ergun tarafından verilmektedir: *Saray muhitinde de güzel sesli müezzinlere karşı büyük bir teveccun mevcudu. İstidadlı bir takım gençler Enderûna alınıyor, kendilerine dinî ve lâdinî musikî öğretiliyordu. Bu sahada yıllarca mülâzim olarak çalışan bu gençler, yavaş yavaş terakki ederek rütbe sahibi oluyorlardı. Şakir Ağa, İsmail Dede, Haşim Bey… gibi değerli meşhur bir takım musikîşinasların Enderûn'da yetişerek nihayet musahib oldukları ve müezzinbaşılık ettikleri malûmdur.*[42]

Genel manada Enderûn'un sağlamış olduğu müzik eğitimine ve bu alandaki faaliyetlerine destek olan padişahların çokluğuna şahit olunduğu gibi, bu durumun tam aksinin cereyan ettiği dönemlere de rastlanılmaktadır:

"Saray'ın musıki faaliyetleri ve dolayısıyla Saray'ın talep ettiği musıki görevlilerinin sayısı, her ne kadar "kurumlaşmış" gibi görünseler de, eninde sonunda Padişahın musıki konusundaki kişisel zevk ve tercihlerine bağlıydılar. Osmanoğullarının tahtına da zaman zaman musıkiden hiç hoşlanmayan ya da musıkiyi dinî nedenlerle hiç hoş görmeyen padişahlar oturmuştur. Bu padişahlardan biri 1754-1757 yılları arasında tahtta bulunan III. Osman'dır. III. Osman tahta oturunca Saray'da bulunan yetişmiş müzisyenlerin tümü saraydan çıkarılmış ve dağıtılmış, saray içoğlanlarının musıki öğrendiği Enderûn meşkhanesi de süresiz olarak tatil edilmiştir. III. Osman'ın halefi olan sultan III. Mustafa'nın on yedi yıl sürmüş saltanatı (1757-1774) süresince de Saray'da ister icrâ ister öğretim biçiminde olsun kayda değer bir musıki faaliyeti olduğu söylenemez."[43]

Yukarıdaki alıntıda ortaya konulan durum kadar olumsuz bir vaziyet pozisyonunda olmasa da, bazı pâdişahların tercihleri noktasında Türk Mûsikîsi'nin sarayda ikinci plana düştüğü de görülmektedir. Özellikle XIX. Asırda, Osmanlı'nın *batılılaşma* ideolojisi paralelinde bu durum kendini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, vaka-yi hayriyye'den sonra yeniçeri ocağıyla birlikte mehterhâneyi de ortadan kaldıran II. Mahmud, kendisi bir Türk Mûsikîsi hayranı ve icrâcısı olmasına rağmen batı müziğini saraya yerleştirip bu alanda bir takım önemli faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlamıştır. Batı örneğine uygun ilk bandoyu kuran pâdişah; Enderûn'daki gençlerin burada istihdam etmesini istemiş, ayrıca Muzika-yı Hümâyun'la, Enderûn'da yeni bir mûsikî bölümünün açılmasına da olanak sağlamıştır.[44] Süleyman Fâik Efendi, 1830-40 yıllarında Enderûn'un mûsikî hususunda güç kaybetmekte olduğunu şu şekilde beyan etmektedir: *Elhâsıl Hamamcıoğlu ölürse usul-i musıkiyi bilir, beste okur ve icat eder kimse kalmaz olup musıki inkıraz bulacak(yokolup gidecek).*[45]

Osmanlı Sarayı'nda mûsikî eğitimi, saray dışındaki diğer mekânlarda olduğu gibi eski bir geleneğe bağlı olarak *meşk* adı verilen öğretim şekliyle yürütülmekteydi. Saray sâzendelerinden olup *Santûri Ali Bey* olarak anılan Ali Ufkî, gerek daha önce bahsi geçen *terfi*, gerekse de *meşk yöntemi* hakkında şu önemli ifadeleri kullanmaktadır: *Musıki hep ezbere öğrenilir; yazılabilmesiyse*

[41]Hafız Hızır İlyas Ağa, *a.g.e.,* s. 156.
[42] Sadeddin Nüzhet Ergun, *Türk Musikisi Antolojisi,* Rıza Koşkun Matbaası, İstanbul 1943, c. II, s. 402.
[43]Cem Behar, *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal,* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2006, s. 45.
[44] Bülent Aksoy, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Musıki ve Batılılaşma", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi,* İletişim Yayınları, İstanbul 1985, c. V, s. 1216-1217.
[45] Cem Behar, *Klasik Türk Musikisi Üzerine Denemeler,* Bağlam Yayınları, İstanbul 1987, s. 49.

neredeyse bir mucize gibi görülür. Bense ders görürken öğrendiklerimi unutmamak için kapar, hemen notaya alırdım. Bu yeteneğimi gören birçok Türk üstadı da beni takdir ederdi. Bunun üzerine Erbaşı, yani içoğlanları korosunun başı tayin edildim.[46]

Bu bağlamda *Seferli Koğuşu* sarayın adeta meşkhânesi durumundaydı.[47] Ali Ufkî, Enderûn'un meşkhane ile ilgili bölümünde; mûsikî odası olarak adlandırdığı meşkhaneyi şu şekilde tarif etmektedir: *Meşkhane, musıki talim edilen odaya denir. Akşama kadar açık olan bu odaya oda müzikçileriyle askeri müzikçiler musıki meşketmeye gelirler. Divan'dan sonra üstadlar gelip meşkhane'de otururlar. İç oğlanlar da gelip üstadların karşısına otururlar. Kâh saz eşliğinde kâh sazsız olarak kendilerine en hoş musiki eserleri öğretilir.*[48]

Meşk sisteminin karşısında yer alan nota eğitimiyle icrâcılık sistemi, ilk olarak III. Selim döneminde bizzat pâdişahın atılımlarıyla gerçekleşmekte ve bu konuda iki farklı mûsikîcinin ortaya koyduğu, yine iki farklı nota sistemi ile karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri Mevlevî Dedesi olan Abdülbâkî Nâsır Dede'nin, diğeri Ermeni Kilisesi başmûsikîcisi Hamparsum Limoncuyan'ın kendi adıyla anılan nota sistemidir.[49] Fakat söz konusu iki nota yazısı, ne icrâcılık ne de mûsikî eğitiminde kullanılamamıştır. Bu nota yazılarından Hamparsum'a ait olanı diğerine göre; özellikle II. Mahmud döneminde, mehterhânenin henüz kapatılmadığı yıllarda Enderûn ağalarına öğretilerek sarayca desteklenmiş olsa da bir kalıcılık sağlayamamıştır. 1828'de Saray'da Batı Müziği resmen başlatılınca, Muzika-yı Hümâyun'daki İtalyan müzisyenler ve onların Türk öğrencileri 1850'lerden itibaren Batı notasını Türk Mûsikîsi'ne tatbik ederek uygulamaya çalışsalar da, söz konusu notanın Türk Mûsikîsi'ne ait seslere karşılık gelmemesi gibi bir durum ortaya çıkmıştır.[50]

6.Meşk Kavramı ve Klâsik Türk Mûsikîsi'nde Meşk Sistemi Üzerine Genel Bilgiler

Arapça bir kelime olan *meşk*, Türk-İslâm sanatlarında bir hocanın talebeye taklit ederek öğrenmesi için verdiği ders ve örnekleri ifade etse de; bunun dışında birlikte çalışmayı da karşılamaktadır.[51]

Meşk, mûsikî sanatının hat sanatından aldığı *yazı karalaması* anlamına gelen bir terim olarak yer aldığı gibi yukarıda bahsi geçen *ders ve öğrenim* kavramlarını da simgelemektedir. Meşk kelimesinin kullanım alanları zamanla sadece hat ve müziğe mahsus edilmiş olup, meşk edilen yer veya öğrenim görülen mekân anlamındaki *meşkhâne* kelimesi ise sadece mûsikî sanatı için kullanılmaktadır.[52]

Konumuz dâhilinde olan meşk kavramına, mûsikî alanındaki bir alıntıyla giriş yapabiliriz: *Türk mûsikîsinde meşk, hoca ve talebesinin birlikte çalışmaları suretiyle sözlü eserler ve saz eserleri repertuvarının yüzyıllar boyu nesilden nesile intikalini sağlamış bir eğitim ve öğretim sistemidir. XIX. asrın ilk çeyreğine kadar Türk mûsikîsi öğretimi tamamen bu sisteme dayalı olarak devam etmiş, daha sonraları Batı etkisiyle kurulan konservatuvar vb. mûsikî kurumlarında da meşk kısmen uygulanmış olup günümüzde de belirli ölçülerde sürmektedir.*[53]

---

[46] Cem Behar, *Ali Ufkî ve Mezmurlar,* Pan Yayıncılık, İstanbul 1990, s. 11.
[47] Cem Behar, *Zaman, Mekân, Müzik Klâsik Türk Musıkisinde Eğitim (Meşk), İcra ve Aktarım,* Afa Yayınları, İstanbul 1993, s. 18.
[48] Cem Behar, *Ali Ufkî ve Mezmurlar,* s. 44.
[49] Aksoy, *a.g.e.,* s. 1228.
[50] Aksoy, *a.g.e.,* s. 1229.
[51] Muhittin Serin, "Meşk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995, c. XXIX, s. 372.
[52] Cem Behar, *Zaman, Mekân, Müzik Klâsik Türk Musıkisinde Eğitim (Meşk), İcra ve Aktarım,* Afa Yayınları, İstanbul 1993, s. 11.
[53] Nuri Özcan, "Meşk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995, c. XXIX, s. 374.

Meşk metodu yürütülürken bir takım öğretim silsilelerinin kullanıldığı bilinmektedir. Sözlü bir eserin meşkinde, ilk olarak eserin güftesi hoca tarafından yazdırılır, söz konusu güftenin manası üzerinde durularak telâffuzun doğru olarak yapılması sağlanırdı. Parçanın usulü eser icrâ edilmeden birkaç defa hoca nezâretinde talebe tarafından vurulurdu. Sonrasında usul eşliğinde eser hoca tarafından icrâ edilir ve talebeye tekrar ettirilerek bölüm bölüm meşkedilir, tamamıyla talebenin hafızasına yerleştirilinceye kadar defalarca icrâ ettirilirdi. Bir haftalık bir ara sonrasında eser tekrar meşkettirilir, talebenin hataları ve tereddütleri hoca tarafından giderilirdi. Meşk sayesinde talebe; bir eseri, bir çalgıyı, herhangi bir müzikal tekniği ve icrâyı hocasının üslûbuyla öğrenerek *tavır* denilen o ekolü devam ettirir. Hocalığı döneminde de kendi talebelerine o ekolün yansımasını sağlardı.[54]

7.Enderûn'da Yer Almış Önemli Mûsikîciler

Çalışmamızın bu bölümünde, Enderûn'da yetişmiş veya görev almış önemli mûsikî hocaları, icrâcıları ve bestekârları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Ebûbekir Ağa (ö. 1759)

Eyüp Sultan semtinde dünyaya geldiği için Eyyûbî lakabıyla tanınan bestekâr, genç yaşta Enderûn'a alınmıştır. Kiler ağaları arasına girip çavuş ünvanını almış olan Ebûbekir Ağa, serhânendelik ve Enderûn'da mûsikî hocalığı görevlerinde bulunmuştur.[55]

Hacı Sadullah Ağa (1760-1808)

İstanbul doğumlu olan bu sanatkâr, Galata Sarayı'nda iç oğlanı olarak eğitilmek üzere seçilmiştir. Daha sonra Enderûn bünyesinde yer alan Seferli ve Kilerli Koğuşu'nda eğitim görmüştür. Onlu yaşlarda dâhil olduğu Enderûn'da yirmi yıldan fazla bir süre yer aldıktan sonra, 1794'te Sultan III. Selim'e musâhib olmuştur. Bu dönem itibariyle saraydaki câriyelere mûsikî dersi vermiştir. Sultan II. Mahmud'un tahta çıkmasıyla Hacı Sadullah Ağa, 14 Eylül 1808'de musâsibliğine son verilerek hâcegânlıkla saraydan emekli edilmiştir. Hacı Sadullah Ağa, Lâle Devri'nin özelliklerini III. Selim dönemine taşımış bir bestekâr olarak bilinmektedir.[56]

Tanburî Zeki Mehmed Ağa (d. 1776)

İstanbul doğumlu olan Zeki Mehmed Ağa, tanburî ve bestekâr Numan Ağa'nın oğludur. Küçük yaşlarda babasından tanbur icrâsını öğrenen sanatkâr; Sultan III. Selim zamanında, babasının hoca olarak bulunduğu Enderûn'a çavuş mülâzimi olarak alınmıştır. Tanburî İzak'tan yararlanan Zeki Mehmed Ağa, tanbur icrâsında büyük bir ustalık kazanarak, daha babasının zamanında büyük bir üne kavuşmuştur. Daha sonra çavuşluğa terfii ederek, Sultan II. Mahmud'a musâhib olmuştur. Türk Mûsikîsi'nin en büyük saz mûsikîsi bestekârlarından biri olarak kabul edilmektedir.[57]

Hamâmîzâde İsmail Dede Efendi (1778-1846)

İstanbul Şehzadebaşı'nda dünyaya gelen sanatkâr, Mevleviyye tarikatına mensup olduğundan *İsmail Dede, Dede Efendi*, babasının hamam işletmeciliği yapmasından dolayı da *Hamâmîzâde* diye anılmıştır. Öğrenciliği esnasında sesinin güzelliğinden ötürü ilâhicibaşı olan Hamâmîzâde, düzenli olarak devam ettiği Yenikapı Mevlevîhânesi'nde

[54] Özcan, *a.g.e.* , s. 374.
[55] Nuri Özcan, "Ebûbekir Ağa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, c. X, s. 275.
[56] Güldeniz Ekmen, "Hacı Sadullah Ağa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1996, c. XIV, s. 496-497.
[57] Özalp, *a. g. e.* , s. 525-526.

Ali Nutkî Dede ile kardeşi Abdülbâki Nâsır Dede'den faydalanmıştır. Bestekârlığı ve icrâcılığı kısa sürede takdir toplayan sanatkâr, III. Selim döneminde sarayda düzenlenen fasıllara iştirak etmiş, II. Mahmud zamanında da sarayla münasebetleri gelişerek devam etmiştir. Abdülmecid döneminde müezzinbaşılık görevi devam etmesine rağmen kendi isteğiyle saraydan ayrılmıştır. Türk Mûsikîsi'nin önde gelen birkaç ismi arasında yer alan Dede Efendi; âyin, durak, tevşih, savt, ilâhi, kâr, kârçe, kâr-ı nâtık, murabba, semâi, şarkı, türkü, köçekçe, peşrev, saz semâisi gibi hemen her formda birçok eser vücuda getirmiştir. Saraydaki fasıllarda hânendelik yapan İsmâil Dede'nin, Yenikapı Mevlevîhânesi'nde mutrıp heyetinde âyinhan olarak yer aldığı ve çok sefer na'thanlık görevini de üstlendiği bilinmektedir. İsmâil Dede'nin üstünde durulması gereken bir yönü de hocalığıdır. Dellâlzâde İsmâil Efendi, Şâkir Ağa, Hamparsum Limonciyan, Hacı Ârif Bey, Nikoğos Ağa, Hâşim Bey, torunu Sermüezzin Rıfat Bey ve Zekâi Dede yetiştirdiği önemli şahsiyetlerden birkaçıdır.[58]

Şakir Ağa (1779-1840)

XIX. asır mûsikîşinasları arasında İsmail Dede Efendi'den sonra gelen Şakir Ağa Rumeli'de doğmuştur. Sultan III. Selim döneminde, çavuş mülâzimi olarak Enderûn'un Hazine odasına alınmıştır. Sultan II. Mahmud döneminde müezzinbaşı olarak sarayda görev alan Şakir Ağa, çeşitli formlarda birçok eser ortaya koymuştur. Gerek Enderûn'da, gerekse Enderûn'dan ayrıldıktan sonra birçok kişiye mûsikîyi öğreterek, bu sanatın sürekliliğini sağlayanlardan biri olmuştur.[59]

Dellâlzâde İsmâil Efendi (1797-1869)

Saray dellâllerinden Mustafa Ağa'nın oğlu olan İsmâil Efendi, İstanbul Fatih'te dünyaya gelmiştir. Küçük yaşta sesinin güzelliği ve mûsikî kabiliyetiyle dikkat çeken Dellâlzâde, ilk öğreniminden sonra Hamâmîzâde İsmâil Dede Efendi'nin derslerine devam etmiştir. Dede'nin yardımı ile sarayda çavuş mülâzımı sıfatıyla yer almıştır. II. Mahmud zamanında *musâhib-i şehriyâri* olarak sarayda bulunan Dellâlzâde, 1847'de Muzıka-yi Hümâyun'un hânende kısmı muallimliğine atanmıştır. Bu sırada haftada bir gün Enderûn'daki görevini de sürdürmüştür. Türk mûsikîsinin klasik tarzdaki son bestekârlarından biri olarak değerlendirilen Dellâlzâde İsmâil Efendi, hânendelik konusunda da hocası Hamâmîzâde İsmâil Dede Efendi'nin vârisi olarak nitelendirilmiştir. Aynı zamanda yetkin bir mûsikî hocası olarak da bilinen sanatkâr; Hâşim Bey, Hacı Fâik Bey, Nikoğos Ağa ve Bolâhenk Nûri Bey gibi önemli mûsikîşinasların yetişmesinde önemli bir rol üstlenmiştir.[60]

Hâşim Bey (1815-1868)

İstanbul Fatih doğumlu olan Hâşim Bey, sesinin güzelliğiyle dikkat çekerek sekiz yaşındayken Enderûn'a alınmış ve meşkhânede mûsikî öğrenimine başlamıştır. Mûsikîdeki ilk bilgilerini Dellâlzâde İsmail Efendi'den aldıktan sonra bir süre Şâkir Ağa'dan mûsikî meşketmiştir. Ardından devrin önemli üstadı Hamâmîzâde İsmail Dede Efendi'den dersler almıştır. Hâşim Bey, Hazine koğuşunda çavuş mülâzimi iken 1827'de çavuşluğa yükseltilmiştir. Abdülmecid döneminde, serhânende olarak, Abdülaziz

[58] Nuri Özcan, "İsmail Dede Efendi, Hamâmîzâde", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2001, c. XXIII, s. 93-94.
[59] Özalp, *a. g. e.* , s. 527-530.
[60] Nuri Özcan, "İsmail Efendi, Dellâlzâde", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2001, c. XXIII, s. 95-96.

döneminde de sarayda bir süre müezzinbaşı olarak görev yapmıştır. Sanatkâr, devrinin önde gelen hânendelerinden biri olmasının yanı sıra bestekâr ve mûsikî hocası olarak da bilinmektedir. Seksenin üzerinde eseri vardır.[61]

Tanburî Büyük Osman Bey (d. 1816)

Zeki Mehmed Ağa'nın oğlu olan Osman Bey, İstanbul doğumludur. Henüz sekiz yaşındayken Enderûn'a alınmıştır. Osman Bey özellikle Türk Mûsikîsi'nin saz formlarından biri olan peşrev formunda önemli eserler bırakmıştır.[62] Bugün itibariyle elimizde bestekâra ait onaltı peşrev, onbir saz semâîsi ve yirmibeş kadar şarkısı bulunmaktadır.[63]

Rıfat Bey (d. 1820)

İstanbul'da dünyaya gelen Rıfat Bey'in babası Sultan II. Mahmud döneminin ünlü tanburîlerinden Keçi Ârif Ağa, dedesi İsmail Dede Efendi'dir. Bu münasebetle küçük yaşlarda Enderûn'a alınmış ve Enderûn'un belli hiyerarşik düzeni içinde düzenli bir şekilde terfii ederek miralaylık rütbesine kadar yükselmiştir. Rıfat Bey, Sultan II. Mahmud'dan başlayarak beş padişah dönemine şahit olmuştur. Musâhiblik, müezzinbaşılık, Enderûn hocalığı, serhânendelik gibi görevlerde bulunmuştur. XIX. asrın sonlarına doğru popülerliği artan şarkı bestekârlığında Rıfat Bey'in önemli bir yeri vardır. Büyük formda eserler vermenin dışında şarkı formunda da önemli eserler bırakan sanatkâr, Hacı Ârif Bey'den sonra bu formu geliştirenlerin başında gelmektedir. Bugün itibariyle elimizde dinî ve din dışı formlarda ikiyüzelli civarında eseri mevcuttur.[64]

Hacı Ârif Bey (1831-1885)

Asıl adı Mehmed Ârif olup, İstanbul Eyüp'te doğmuştur. Daha sıbyan mektebinde bulunurken sesinin güzelliğiyle dikkatleri çekmiş ve mektebin ilâhicibaşı olmuştur. Ârif Bey mûsikîde ilerleme kaydedince hocası Hâfız Mehmed Bey tarafından devrin ünlü mûsikî üstadı İsmail Dede Efendi ile tanıştırılmış ve bu sayede Dede'den dersler almıştır. Bir süre sonra yine Hâfız Mehmed Bey tarafından Muzıka-i Hümayûn'un Türk Mûsikîsi kısmına kaydettirilen Ârif Bey, aynı zamanda Bab-ı Seraskerî Kalemi'nde kâtip yardımcısı olarak görev yapmıştır. Bir taraftan da yine dönemin önemli hocalarından biri olan Hâşim Bey'den de mûsikî dersleri almıştır. Sarayda Sultan Abdülmecid'den yakınlık gören Ârif Bey, yirmili yaşlarda padişâhın mâbeyincisi olmuştur. Bir süre sonra da Harem-i Hümâyun'daki câriyelere meşk hocalığı yapmıştır. II. Abdülhamid döneminde miralay rütbesine yükseltilmiştir. Hacı Ârif Bey hiçbir sazı çalmasını, üstelik nota yazısını dahi öğrenmediği halde üstün bestekârlık kabiliyeti ile devrinin mûsikîşinasları arasında özel bir yere sahip olmuştur. İsmail Dede Efendi'den sonra XIX. asrın en büyük bestekârı ve özellikle şarkı formunda Türk Mûsikîsi'nin en önemli sanatkârı olarak kabul görmüştür. Türk Mûsikîsi tarihinin sayılı hânendeleri arasında yer alan Ârif Bey, terkip ettiği kürdîlihicazkâr makamı ve düzenlediği müsemmen usulüyle mûsikî nazariyatı alanında da söz sahibi olduğunu ispatlamıştır. Ayrıca Mecmûa-i Ârifî isimli bir güfte mecmuası tertip etmiştir. Bestelemiş olduğu eserlerin sözlerinin bir kısmının da kendine ait güftelerden oluştuğu bilinen

[61] Nuri Özcan, "Hâşim Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, c. XIV, s. 407.
[62] Özalp, *a. g. e.* , s. 587.
[63] Özalp, *a. g. e.* , s. 590.
[64] Özalp, *a. g. e.* , s. 585.

sanatkârın, yüzü aşkın şarkı ile yüzden fazla ilâhi ve diğer formlarda eser bestelemiş olduğu bilinse de, bunlardan yaklaşık üçte biri elimizde mevcuttur.[65]

Hacı Fâik Bey (ö. 1891)

Asıl adı Ahmed Fâik olan bestekâr, İstanbul Üsküdar'da doğmuştur. Küçük yaşta Enderûn'a alınarak yetiştirilen bu şahsiyet, mûsikîdeki ilk bilgilerini Dellâlzâde İsmail Efendi'den almıştır. Besteciliğinin dışında XIX. asrın önemli bir ses sanatkârı olarak da bilinmektedir. Hacı Fâik Bey'e ait Türk Mûsikîsi'nin dinî ve din dışı formlarında altıyüz'e yakın eser bestelediği söylenmektedir. Ancak günümüze yüzyetmiş civarında bestesi ulaşabilmiştir.[66]

8.SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilâtı'nda asırlarca adetâ bir merkez durumunda olan Enderûn, özellikle devletin çeşitli basamaklarında ve alanlarında görev alabilecek liyakat sahibi kişilerin yetişmesi için organize edilmiş bir kurum konumundaydı. Bu maksatla Enderûn bünyesinde eğitim alacak ve sonrasında çeşitli kategorilerde hizmet verecek kişilerin seçimine büyük önem verilmekteydi. Enderûn öncesi aslî sarayın dışında başlangıç eğitimini veren; Edirne, İbrahim Paşa, İskender Paşa ve Galata Sarayı gibi dört önemli eğitim ocağı, o günün şartlarında bir kolej niteliği taşımakta ve sarayın üniversitesine nitelikli ve istidad sahibi öğrencilerin dâhil olmasına neden oluyordu. Bu paralelde altyapısı sağlam yetenekli öğrenciler, saray bünyesinde temel eğitimlerden sonra kabiliyetleri yönünde uzmanlaşıyorlardı. Saray dâhilinde yer alan büyük ve küçük odalar olarak anılan iki birim, günümüzde bazı üniversitelerin eğitim sisteminde yer alan hazırlık sınıflarının o devrin karşılığı şeklindeydiler. İleride devlet katmanında önemli yerlere gelecek kişilerin eğitimi esnasında hüsn-i hatt, edebiyat ve mûsikî gibi sanat dallarında da gerekli bilgiler verilerek, bu kişilerin entelektüel bir kimliğe sahip olmasına da gayret gösteriliyordu. Bu altyapıyı oluşturan saraylar içinde Galatasarayı, diğer saraylardan farklı olarak Türkiye Cumhuriyeti'nde de eğitim hizmetine devam etmiş, Osmanlı pâdişahı Abdülaziz devrinde Mekteb-i Sultânî, Cumhuriyet rejiminin başlangıç yıllarında ise Galatasaray Lisesi olarak yeniden adlandırılarak Türk Maarif tarihinde önemli bir kurum olarak yer almasına olanak tanınmıştır.

Çalışmamızın konusunu teşkil eden mûsikî sanatı, Enderûn'da uzun bir süre eğitimine ve geliştirilmesine önem verilmiş bir sanattır. Yönetimin en üst kademesinde bulunan pâdişahların birçoğunda bu konudaki hassasiyet oldukça dikkat çekicidir. Sadece saray bünyesinde yer alan üstadların hocalığıyla yetinmeyen sultanlar, saray dışında bu sahada uzmanlaşmış kişilerden de istifade etmeyi gerekli görmüşler ve bu sebeple dışarıdan görevlendirmelerle eğitimin daha üst seviyeye ulaşmasını sağlamışlardır. Bu eğitimin karşılığında, dışarıdan görevlendirilen hocalara saray bünyesinde belirli ödenekler oluşturulmuş ve bu boyutta her türlü harcamadan kaçınılmamıştır. Sadece Enderûn dâhilinde olan öğrenciler değil, saray içinde yer alan kadınlara da birçok eğitimin dışında mûsikî eğitimi verilmiş ve bu vesileyle sarayın temsil edilmesi noktasında önemli bir duruş sergilenmiştir.

Diğer Geleneksel Türk Sanatları'nda olduğu gibi usta-çırak ilişkisine kuvvetle dayanan meşk sistemi, mûsikî eğitiminde de değişmez bir tarz olmuştur. Farklı pâdişahlar

[65] Bekir Sıtkı Sezgin, "Hacı Ârif Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, c. XIV, s. 440-442.
[66]Nuri Özcan, "Hacı Fâik Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1996, c. XIV, s. 474.

tarafından dönem dönem meşk sistemine kısmen bir alternatif oluşturması açısından notacılık sistemi getirilmeye çalışılmıştır. Bu hususta gerek nota icat edilmesi gerekse de batı notasının öğretilerek Türk Mûsikîsi'ne adapte edilmesine yönelik bazı hareketlerde bulunulsa da; meşk sistemi genel olarak kendi asli duruşunu muhafaza etmiştir.

Saray dâhilinde terfi etme konusunda, sanatsal beceriler ve faaliyetler önemli bir unsur olarak da göze çarpmaktadır. Birçok pâdişahın önem verdiği bu husus, kişinin işlevi doğrultusunda mükâfat olarak kendisine geri dönüş yapmakta ve bunun neticesinde miralaylık rütbesine kadar bir yükseliş göstermektedir. Bu mükâfatlar ve taltifler; mûsikî sanatına yetenekli kişilerin teşvik edilmesini sağlamakta ve doğal olarak bu alanda nitelikli kişilerin çoğalmasına meydan vermektedir. Söz konusu sanatkârlar tüm bunların neticesinde üst seviyede eserler ve icrâlar yapıp, sanatın ilerlemesine neden olmaktadırlar. Öte yandan birçok yetenekli sanatçı, adeta günümüzdeki devlet sanatçısına benzer bir duruma mazhar olabiliyordu.

Bilindiği üzere Enderûn, 1900'lü yılların başında tamamıyla ortadan kaldırılmıştır. Özellikle II. Mahmud döneminde batılılaşma ideolojisinin etkisiyle, Klâsik Türk Mûsikîsi sahasında bir takım olumsuz gelişmelerin varlığı söz konusu olsa da; özellikle XIX. Asır ve bu asırdan önceki XVIII. Asırda gerek Klâsik Türk Mûsikîsi icrâcılığı ve besteciliğinde, gerek eğitimciliğinde çok önemli isimlerin varlığından söz edilebilir. Özellikle III. Selim ve yine II. Mahmud'un Osmanlı Sarayı'nda sultan oldukları dönemlerde Mevlevîhânelerin çok yoğun bir şekilde mûsikî faaliyetleri içinde oldukları göz önüne alınırsa bu bağlamda mevlevî kökenli saray eğitimcilerinin de söz konusu mûsikîye olumlu tesirlerinden bahsetmek doğru olacaktır.

Araştırmamız esnasında tespit ettiğimiz sonuçlardan biri de; ideolojik bir takım değişikliklerin ve pâdişahların şahsi zevklerinin, mûsikîmiz üzerindeki etkileridir. Bundan hareketle, dönem dönem çeşitli nedenlerden dolayı bir takım siyasi manevralar sonrasında sanata bakış açılarında bazı değişikliklerin hatta keskin dönüşlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, sarayın mûsikî eğitimi bazı dönemlerde durdurulmuş, bazı dönemlerde de farklı tarzların ve müzik çeşitlerinin ardılında bırakılmıştır.

Enderûn'un bünyesinde; çalışmamızın önceki bölümlerinde genel olarak bahsettiğimiz üzere çeşitli odalar yer almaktadır. Bu odalar temel eğitimlerin verildiği büyük ve küçük odalar sonrasında ihtisas alanlarına ve ehemmiyet derecelerine göre sınıflandırılmıştır. Seferli koğuşu olarak adlandırılan koğuş, sanat eğitimi ve icrâsı konusunda branşlaşmış bir oda durumundadır. Fakat, seferli koğuşu her ne kadar sanata mahsus bir sınıf durumunda olsa da, diğer odalarda yer alan ve görevlendirilmiş olan birçok yetenekli kişi de müzikal faaliyetlerde bulunmakta ve bu sayede diğer koğuşlarda mevcut olan mûsikîşinaslardan da saray tarafından yararlanılmaktadır. Bu mânâda Enderûn'un her yetenekten ve her birimden kişileri değerlendirdiği sonucuna ulaşabiliriz.

Günümüz itibariyle, birebir Enderûn Mektebi şeklinde bir müessesenin varlığından söz etmek mümkün değildir. Elbette ki bunda saray adı verilen idari bir merkezin olmamasının da katkısı büyüktür. Fakat devletin bizzat oluşturacağı böyle bir kurumun bazı konularda özellikle de müzik dalında etkin olabileceği kanaatindeyiz. Bugün sanatsal eğitim alanında geçmiş zamana göre farklılıkların olması normal karşılanabilir. Bununla beraber müzik eğitimi veren devlet okullarının dışında, merkezi yönetim dâhilinde ve bizzat devletin gözetiminde bir birimin yer almasının yararlı olabileceği düşüncesindeyiz. Bu şekilde, müziğin birçok türünde üst seviyede icrâ ve eğitim kaydedilmesi suretiyle hem söz konusu diğer eğitim kurumlarında, hem de

dinleyici kitlesinin estetik kaygılarında olumlu etkilerin olacağı ve bu surette sanatsal değeri olmayan birçok eserin ve icrânın belli ciddiyette değer kaybedeceği fikrine sahibiz.

KAYNAKÇA

AKGÜNDÜZ Ahmed, *Tüm Yönleriyle Osmanlı'da Harem,* Timaş Yayınları, İstanbul 2011.

AKKUTAY Ülker, *Enderûn Mektebi,* Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi, Ankara 1984.

AKSOY Bülent, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Musıki ve Batılılaşma", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi,* İletişim Yayınları, İstanbul 1985, c. V.

AYVERDİ İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük,* Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul 2005, c. I.

BAYKAL İsmail H. , *Enderûn Mektebi Tarihi,* İstanbul Fethi Derneği Neşriyatı, İstanbul 1953.

BEHAR Cem, *Ali Ufkî ve Mezmurlar,* Pan Yayıncılık, İstanbul 1990.

BEHAR Cem, *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal,* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2006.

BEHAR Cem, *Klasik Türk Musikisi Üzerine Denemeler, Bağlam Yayınları,* İstanbul 1987.

BEHAR Cem, *Zaman, Mekân, Müzik Klâsik Türk Musıkisinde Eğitim (Meşk), İcra ve Aktarım*, Afa Yayınları, İstanbul 1993.

EKMEN Güldeniz, "Hacı Sadullah Ağa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1996, c. XIV.

ENÇ Mitat, *Üstün Beyin Gücü,* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2005.

ERGİN Osman, *Türk Maarif Tarihi,* Eser Matbaası, İstanbul 1977, c. I-II.

ERGUN Sadeddin Nüzhet, *Türk Musikisi Antolojisi*, Rıza Koşkun Matbaası, İstanbul 1943, c. II.

Hafız Hızır İlyas Ağa, *Tarih-i Enderûn,* çev. Cahit Kayra, Güneş Yayınları A.Ş. , İstanbul 1987.

İLGÜREL Mücteba, "Acemi Oğlanı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1995, c. I.

İPŞİRLİ Mehmet, "Enderûn", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1995, c. XI.

KUTLUK Fırat, *Müziğin Tarihsel Evrimi,* Çiviyazıları, İstanbul 1997.

MİMAROĞLU İlhan, *Müzik Tarihi,* Varlık Yayınları, İstanbul 1999.

ORTAYLI İlber, *Osmanlı Sarayında Hayat,* Yitik Hazine Yayınları, İzmir 2011.

ORTAYLI İlber, *Osmanlı'yı Yeniden Keşfetmek,* Timaş Yayınları, İstanbul 2006.

ÖZALP M. Nazmi, *Türk Mûsikîsi Tarihi I,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2000.

ÖZCAN Nuri, "Ebûbekir Ağa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, c. X.

ÖZCAN Nuri, "Hacı Fâik Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1996, c. XIV.

ÖZCAN Nuri, "Hâşim Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, c. XIV.

ÖZCAN Nuri, "İsmail Dede Efendi, Hamâmîzâde", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2001, c. XXIII.

ÖZCAN Nuri, "İsmail Efendi, Dellâlzâde", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2001, c. XXIII.

ÖZCAN Nuri, "Meşk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995, c. XXIX.

PAKALIN Mehmet Zeki, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983.

SAKAOĞLU Necdet, Akbayar Nuri, *Osmanlı Dünyasından Yansımalar,* Creative Yayıncılık ve Tanıtım Ltd. Şti. , İstanbul 2000.

SAY Ahmet, *Müzik Tarihi,* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara 1994.

SERİN Muhittin, "Meşk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995, c. XXIX.

SEZGİN Bekir Sıtkı, "Hacı Ârif Bey", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, c. XIV.

TANRIKORUR Cinuçen, *Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi,* Dergâh Yayınları, İstanbul 2003.

Tayyâr-zâde Atâ, *Osmanlı Saray Tarihi Târih-i Enderûn,* haz. Mehmet Arslan, Kitabevi, İstanbul 2010, c. I.

UZUNÇARŞILI İsmail Hakkı, *Büyük Osmanlı Tarihi,*Türk Tarih Kurumu Yayınları, Tarih ve Yer Belli Değil, c. II.

UZUNÇARŞILI İsmail Hakkı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilâtı,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988.

UZUNÇARŞILI İsmail Hakkı, "Osmanlılarda Musiki Hayatı", *Belleten,* VXI/161 (1977), ss. 79-114.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 887-903, ANKARA-TURKEY

YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNİN TANRI ALGISIYLA İLİŞKİSİ*

*Saffet KARTOPU***

ÖZET

Bu çalışmada yaşamı sürdürme nedenlerinin tanrı algısıyla ilişkisi ele alınacaktır. Çalışma teorik temelde bağlanma kuramından hareket etmektedir. Bağlanma kuramı; bireyin, bebeklik döneminde annesi ya da bakıcısı ile kurduğu ilk bağlanmanın, onun erişkinlik döneminde başkalarıyla ve tanrıyla olan ilişkilerindeki yaklaşımlarının temelini oluşturduğu görüşünü savunmaktadır. Bu yönüyle çalışmamız iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, yaşamı sürdürme nedenlerinin tanrı algısıyla ilişkisine teorik bir yaklaşım sağlamak hedeflenmektedir. Bu amaçla tanrı tasavvurunun oluşumuna, bağlanma kuramına, tanrı tasavvuru ve hayata bağlanma ilişkisine değinilmiştir. Uygulama bölümü olarak planlanan ikinci bölümde ise çalışmanın problem ve alt problemlerine, hipotezlerine, evren ve örneklemine, sınırlılıklarına, araştırmada kullanılan ölçekle ilgili bilgilere, araştırma bulgularının çözümlenmesine, tartışılmasına, araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Çalışmada yaşamı sürdürme nedenlerinin tanrı algısı ve çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı temel problem olarak ele alınmıştır. Örneklemimiz, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu, İletişim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinden tesadüfi yöntemle belirlenen bir grup katılımcıdır. Örneklem grubuna yaşamı sürdürme nedenleri ölçeği uygulanmış, tanrı algısı ve çocukluk dönemi tanrı anlatısıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmada Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmış olup, verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öznel tanrı algısı ve çocukluk dönemi tanrı anlatısı açısından yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık seviyesine göre gruplar arası farklılaşma tespit edilmiştir.

Anahtar Kavramlar: Yaşamı Sürdürme Nedenleri, Tanrı Algısı, Bağlanma Kuramı.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi, El-mek: saffet333@yahoo.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE REASONS FOR LIVING AND THE PERCEPTION OF GOD

ABSTRACT

In this study, the relationship between the reasons for living and the perception of God will be discussed. The study departs from attachment theory in theoretical basis. Attachment theory argues that the first binding that an individual creates with his mother or caregiver during infancy forms the basis of the approaches in his relations with others and with God in adulthood. In this respect, our work consists of two main parts. In the first part, the aim is to provide a theoretical approach towards the relationship between the reasons for living and the perception of God. For this purpose, the formation of the concept of God, attachment theory and the relationship between the concept of God and attachment to life have been mentioned. And in the second stage, which is planned as the application part; the problems and sub-problems, hypothesis, universe and sample, limitations, information related to the scales used in the research, analysis of research findings, the discussion, and results and suggestions of the research have been included.

In the study, whether the reasons for living differ depending on the perception of God and the narrative of God during childhood has been taken as the basic problem. Our sample is a group of randomly selected participants among the students of Gümüshane University School of Health, Faculty of Communication, Faculty of Theology and Faculty of Engineering. The reasons for living scale was applied to the sample group, they were asked questions about the perception of God and the narrative of God in their childhood. One-Way ANOVA test was used in the research, SPSS 16.0 statistical software package was used in order to evaluate the data and find the calculated values. According to the results of the research, a differentiation between groups were determined in terms of the reasons for living life and level of commitment to life regarding subjective perception of God and the narrative of God in childhood period.

Key Words: The Reasons For Living, The Perception of God, Attachment Theory.

Giriş

Tanrı kavramı ve algısı, pek çok disiplinin doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiği, çok kapsamlı bir alandır. Din Psikolojisi de tanrı tasavvuru konusunu insan-tanrı ilişkisi çerçevesinde değerlendirmiş, insanın tanrısı olduğuna inandığı varlıkla ilişkisine yoğunlaşmıştır. Psikolojide, Freud'un "yansıtma kuramı" ile başlayan tanrı imajı tartışması Jung tarafından "arketip" kavramı içerisinde ele alınmıştır (Freud, 2000; Jung, 1998). Daha sonraki kuramlarda da insan-tanrı ilişkisini anlamaya yönelik düşüncelerin geliştirilmeye devam edildiği görülecektir. Bu konudaki

önemli yaklaşımlardan birisi de Bağlanma Kuramı[1] tarafından ortaya konulmuştur (Kirkpatrick ve Shaver, 1990).

Birey için sığınılacak güvenli bir alan oluşturması bakımından dinî kavramlaştırma için faydalı bir model sunan bağlanma teorisi; psikolojik sorunlarla başa çıkmada güvenli bir yer olarak dinin ve tanrı tasavvurunun fonksiyonlarını ortaya koyabilir. Özellikle Allah'a güvenli olarak bağlanan insanlar, güvensiz bağlanma ilişkileri olan insanlara göre fiziksel, sosyal ve duygusal olarak daha olumlu bir hayat sürerler. Tanrı'ya güvenle bağlananlar, diğer insanlarla daha sıkı sosyal ilişkilere girerek kaygı ve endişeden uzak çok daha pozitif bir ruh sağlığına sahip olurlar. Bağlanma teorisine göre, tanrıyı müşfik, sevecen, rahmet ve merhamet sahibi olarak gören bireylerin daha yüksek benlik saygısı ve daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür (Hayta, 2006:56).

Bağlanma kuramı, insan-tanrı ilişkisindeki açıklayıcı yaklaşımları nedeniyle tanrı tasavvuru ve dini inancı yorumlayan çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Kirkpatrick ve Shaver, 1990; Hall, 2007; Hayta, 2006; Subaşı, 2012). Yine tanrı algısının ruh sağlığı (Bradshaw ve diğ., 2010; Noffke ve Hall, 2007), bedensel sağlık (Dezutter ve diğ., 2010), hayat memnuniyeti (Zahl ve Gibson, 2012), iş bağımlılığı (Kézdy ve diğ., 2013), psikolojik iyi olma (Korkmaz, 2012) gibi pek çok konuyla ilişkisini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmadaki odak ise bağlanma kuramı yaklaşımlarıyla tanrı algısının yaşamı sürdürme nedenleriyle ilişkisini anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır.

[1] Bağlanma Kuramı psikanalisttik gelenek içerisinde doğmuş ve gelişerek yeni bir yaklaşım halini almıştır. Kuramın, özellikle Nesne İlişkileri Teorisi ile geçmiş bir temeli ve hâlâ etkisini kısmen de olsa sürdüren bir bağı vardır. Bağlanma teorisi (Attachment Theory) ile ilgili araştırmalar, geçen yüzyılın başından itibaren başlamış ve son 40 yılda çocuğun çevresi ile güvenli bağlanma ilişkilerinin kritik önemi konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu teoriye göre, çocukların kendilerine bakan yetişkinlerle kurdukları ilk bağlılık ilişkileri, onlara yalnızca içsel bir bağlantı modeli sağlamakla kalmaz, daha sonraki ilişkilerinin de temelini oluşturur. Güvenli bağlanma sonucu çocuklar; başka bir insanla inanç ve güvene dayalı bir ilişkiyi, kendine güveni, sosyalleşmeyi, manevî gelişim ve yaşantıyı, sevmeyi ve değerli olmayı öğrenir (Bretherton, 1992; Hayta, 2006:30). Bağlanma teorisi, insanlarda duygusal bağların işlevleri, coşkusal dinamikleri, evrimsel kökenleri ve gelişimsel seyrine ilişkin geniş bir dizi araştırma alanı gündeme getirmektedir. En temel haliyle bağlanma teorisi, insanların kendileri için önemli olan başka kişilerle güçlü duygusal bağlar kurma eğiliminin nedenlerini açıklayan bir yaklaşımdır. İlk bağlanılan anne ya da çocuğa bakan asıl kişi, çocuğun karmaşık ve potansiyel bakımdan tehlikeli bir dünyayı keşfedip onun hakkında bilgi edinebilmesini sağlayan emin bir kale; ayrıca stresli ve acılı dönemlerinde bir rahatlama ve güven tazeleme kaynağıdır. Bir çocuğun annesine ya da kendisinin bakımını üstlenen başka bir kişiye duyduğu ilk bağlılık, hem sonraki ilişkilerin dayandığı temeldir; hem de daha kapsamlı biçimde, sonraki ilişkilerin kurulup yürütülmesini belirleyen bir işlerlikli model ya da beklentiler kümesi sunar (Bretherton, 1992; Hayta, 2006:30; Soysal ve diğ., 2005). Bowlby'ye göre, ruh sağlığının temel belirleyicisi anne ve çocuk arasındaki bağlanmanın türüdür. Anne-çocuk arasındaki ilişki, kaygılı ve güvensiz bir bağsa, bu bağ çocuğun tüm yaşamı boyunca içinde (yanında) taşıyacağı bir "ben ve öteki" kalıbına dönüşecek, onun dünya ile kurduğu ilişkinin kipini belirleyecektir. Kaygılı bağlanma içindeki çocuk (yetişkin) anne ile optimal mesafe bırakan bir ilişki kuramaz. Ya ona yapışır, ya ondan kopar ya da bu ikisi arasında yalpalar, durur (Mahler, Pine ve Bergman, 2012:15). Bağlanmanın işlevleri bebeğin davranışında açıkça görülmektedir. Bebek herhangi bir nedenle sıkıntılı olduğunda ya da korktuğunda özellikle bağlanma kişisine yakınlık arama-yakın olma eğilimindedir. Bakıcı, böyle zamanlarda bebeğin rahatlamak ve kendisini yeniden güvende hissetmek için geriye dönebildiği bir güvence üssü işlevi görür. Dahası, bakıcı, keşif gibi bebeğin bağlanma dışı davranışlara girebilmek için zaman zaman ayrılıp geri döndüğü güvenli bir sığınak işlevi görür (Soysal ve diğ., 2005:89). Çocuk ihtiyacı olduğunda ve kaygı hissettiğinde bağlanma figüründen gereken desteği ve olumlu tepkiyi görürse bağlanma figürünün ulaşılabilir, güvenilir ve destekleyici olduğuna, kendisinin de sevilmeye ve bakılmaya değer birisi olduğuna ilişkin zihinsel temsiller geliştirir. Bowlby'e göre, zihinsel temsiller ya da modeller birbirlerini tamamlayıcı niteliktedirler. Buna göre bakıcıları için onların ulaşılır, güvenilir ve ilgili olduğuna dair bir model geliştiren çocuk, kendisinin de güvenilmeye, ilgilenilmeye ve sevilmeye değer olduğu yolunda bir zihinsel model edinir. Aksine bağlanma figürü çocuğun ihtiyaçlarına duyarsız ya da bunlarla uyuşmayan tepkilerle karşılık verdiğinde çocuk bağlanma figürünü reddedici olarak kendisinin de sevilmeye ve desteklenmeye değmez biri olarak kodlar ve bu modellere uygun beklentiler geliştirir. Yetişkinlikte de birey, özellikle stres altında olduğunda bağlanma figürüne yakın olmak ister. Bu bağlanma figürüyle ilişkisinde güven ve rahatlık arar (Bowlby, 1958; Soysal ve diğ., 2005:90).

Tanrı Algısına Bağlanma Kuramı Çerçevesinde Bir Yaklaşım

İnsanın tanrı ile kurduğu her türlü ilişki, temelde tanrının bir tasavvuru aracılığıyla gerçekleşir. Tanrının herhangi bir biçimde tasavvur edilmesi ve anlaşılması bizzat tanrının kendisi tarafından oluşturulduğu gibi, insan zihni tarafından da şekillendirilmektedir (Ay, 2005:109; Feuerbach, 2008:106). Her şeyden önce tanrıya ilişkin tasavvurlar, tanrının bizzat kendisi değildir. İnsanın zihinsel kurgu yeteneği bu tanrı tasavvurların oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu tasavvurların hayali olmaması için dış dünyanın gerçekliği ya da hakikati üzerine oturması gerekir. Tasavvurların oluşmasında insanın ne derece etkin olduğunu, ilk çağ filozoflarından Ksenophanes'in ifadeleri açık bir şekilde göstermektedir. O, insanbiçimci çoktanrıcılık anlayışına şu eleştirileri getirir: "Homeros ve Hesiodos tanrılara, insanlar arasında ne kadar ayıp ve kusur varsa hepsini yüklemişlerdir; Hırsızlık, zina ve birbirlerini kandırma... İnsanlar, tanrıların kendileri gibi doğmuş olduklarını ve kendilerinkine benzeyen elbiseleri, sesleri ve biçimleri olduğunu sanmaktadırlar... Evet, eğer öküzlerin, atların ve aslanların elleri olsaydı ve onlar elleriyle insanlar gibi resim yapmasını ve sanat eserleri meydana getirmesini bilselerdi, atlar tanrıların biçimlerini atlarınkine, öküzler öküzlerinkine benzer çizerlerdi ve onların her birine de kendi türlerine uygun bedenler verirlerdi... Habeşler, tanrıların kara ve basık burunlu, Trakyalılar ise mavi gözlü ve kızıl saçlı olduklarını söylerler". Bu ve benzeri ifadelerle Ksenophanes, insanların tanrıları insan biçiminde tasarlamaktan kendilerini alıkoyamadıklarını, bunun sonucu olarak da tanrılara kendilerine benzeyen nitelikler yüklediklerini vurgulamaya çalışmaktadır. Buna göre tanrı tasavvuru, insanın kendisi hakkında sahip olduğu imajın nesnelleşmesinden başka bir şey değildir (Ay, 2005:110; Weber, 1991:15).

Bu bağlamda bireyin tanrıya yönelik duygu ve düşünceleri onun tanrı algısını oluşturduğu düşünülebilir. İster inansın ister inanmasın her bireyin zihninde bir tanrı imgesi ya da şeması vardır. Bireyin zihninde bir tanrı algısı oluşurken, kuşkusuz onun çevresi, sahip olduğu inancı, kişiliği ve bireye aktarılan bilgiler; o bireyin tanrıya yönelik algısının olumlu veya olumsuz yönde gelişmesini etkileyebilmektedir. Bir dine inanan kişi, o dinin tanrı tasavvurundan etkilenerek bir tanrı imgesi geliştirebilir. Birey, tanrıya ilişkin duygu ve düşünceleri ile de kendine özgü bir tasavvura sahip olur. Açıkçası tanrı inancı kişinin kendi dini eğilimleri ve kutsal olana bağlanma isteğinin farkına varması ile oluşur (Aydın, 2010:54). Tanrı tasavvuru, psikolojik bağlamda, ruhun özünün bir göstergesidir ve her zaman güçlü bir yüz yüze gelmenin içsel bir deneyime yansımasıdır (Jung, 2013:304).

Bu içsel deneyimin izini sürebileceğimiz Psikanalisttik gelenek içerisinde doğmuş önemli kuramlardan birisi olan Bağlanma Kuramına göre canlı organizma bağlanma ilişkisi sayesinde fiziksel ve psikolojik güven hisseder. Böylece hayatın tüm zorluklarına rağmen hayatta kalma fırsatı yakalar. Erken dönemde sağlıklı bir şekilde temeli atılan bağlanma ilişkisi, ileride tecrübe edilen arkadaşlık, evlilik, ebeveynlik gibi yakın ilişkilerde sağlıklı ilişkiler kurulmasına zemin hazırlar. Benzer bir şekilde bağlanma ilişkisi sayesinde tanrı ile kurulan bağın da tohumları atılır. İnsanoğlu hayatta karşılaştığı zorluklar karşısında tanrıya sığınır. Böylelikle, tanrı sayesinde hissedilen psikolojik destek ve güven duygusu, hem bireyin mücadele azmini artırır hem de sağlıklı bir şekilde hayatta kalmasını sağlar (Subaşı, 2012:176).

Bağlanma Kuramının önemli teorisyenlerinden Bowlby, bağlanmanın sadece çocukluk dönemiyle sınırlı kalmadığını belirterek, bu dönemin yetişkin yaşamında yakın duygusal bağlar kurma açısından belirleyici tecrübeler oluşturduğunu söylemektedir. Yetişkinlikteki kendilik saygısı, yalnızlık, güven, iş yaşamı ve doyumu, yakın ilişkiler, eşler ve onlar hakkındaki inançlar, kaygı, ahlâk ve ahlâkî gelişim, kişilik bozuklukları gibi bireyin tüm hayatını kapsayan geniş bir alanda çocukluktaki bağlanma biçimlerinin önemli rolü olduğunu belirtmektedir (Bowlby, 1958).

İnsanların tanrı hakkındaki inançları ve özellikle bu tanrıyla kişisel, özel ilişkiye sahip olma algıları, bazı manalarda işlevsel olarak birey bağlanma ilişkileriyle aynı olabilir. Tanrı, bir bebeğin ilk bakıcısına çok benzer şekilde, inananlar için güvenli bir temel ve rahatlayacağı sığınak-liman işlevi görebilir. İnsanların büyük çoğunluğuna göre tanrı, Bowlby'nin çoğu kez prototip bağlanma figürü olarak karakterize ettiği tam bir "daha güçlü, daha bilge öteki"dir. Bağlanma ilişkisinin güvenli sığınak koşulu insanları üzüntü ve tehlike zamanlarında dine yöneldiği gerçeği ile açıkça kanıtlanmıştır (Kirkpatrick ve Shaver, 1992: 267-270; ; Piedmont, 2013:509).

Kur'an-ı Kerim'de de bu durumu betimleyen çeşitli ayetler bulunmaktadır. Onlardan birinde[2]: "Sizi karada ve denizde gezdiren O'dur. Öyle ki, gemilerle denize açıldığınızda, gemilerin elverişli bir rüzgârın önünde yolcuları alıp götürdüğü zaman (olanları düşünün,) gemidekiler sevinç ve güvenlik içinde hissederler kendilerini; derken bir fırtına yakalar gemiyi ve dalgalar her yandan kuşatır onları, öyle ki, (ölümün) kendilerini çepeçevre sardığını düşünürler de (o zaman) dinlerine sıkı sıkı sarılıp yalnızca Allah'a yönelerek: "Bizi bu (felaketten) kurtarırsan, andolsun ki şükreden kimselerden olacağız!" diye yalvarıp yakarırlar O'na" buyrulmaktadır (Yunus, 22).

Tanrı ile kişinin bu sığınma ilişkisi psikolojik olarak gerçek bir bağlanma ilişkisinde tanımlanan kriterlerinin tümünü sağlamaktadır. Bağlanma teorisine göre bireyin tanrıya yönelik yaşadığı tecrübeleri derin bir duygusal bağın yaşantısıdır. Güvenli duygusal bağlanma stili olanların, tanrı inançları olumlu, güvenilir ve itimada layık bir tanrıdır. Bu inançları kendilerini sevgi ve ilgiye değer olarak gördükleri bağlanma figürleri zihinsel modelleriyle tutarlıdır. Yüksek düzeylerde içtenlik ve yakınlık arayan kaygılı/bağımlı kişiler dinde duygusal olarak güçlü bir deneyim bulurlar. Kaçıngan/bağlanma stiline sahip bireyler de onların kişilerarası ilişkilerde içtenlik ve yakınlıktan kaçınma davranışıyla tutarlı olacak şekilde, dini inançlardan ve tanrıyla ilişkilerden uzak dururlar (Hayta, 2006:42).

Tanrı tasavvurları, huzur, mutluluk ve anlam kazanma tarzında, insanın kendisini, diğer bütün ilişkilerini ve içinde bulunduğu şartları dengelemeye imkân tanır. Bizi yarattığına inandığımız tanrının, aynı zamanda bizi karmaşık bir evrende yapayalnız bırakmadığına, bizi gördüğüne de inanırız. Yalnızlık duygusunu ve ayrılık acısını bu şekilde hafifletir, tanrıyı her an yanı başımızda olan ve bizi seven güçlü bir dost olarak tasavvur ederiz. Ya da bu süreci, tersine çevirebiliriz. Negatif bir tanrı tasavvur ederek huzursuz ve mutsuz olabilir veya anlamsızlık duygusu yaşayabiliriz. İlişkilerimizde güvensiz ve kavgacı, içsel hayatımızda kaygılı olabiliriz (Mehmedoğlu, 2011:43). Bütün bu paralelde tanrı tasavvuru yaşamı anlama ve anlamlandırmada önemli bir etken olduğu değerlendirilebilir. Böyle bir yazından hareketle çalışmanın uygulama kısmında da hayata bağlılığı ve yaşama sevincini belirli oranda yordayan yaşamı sürdürme nedenlerinin tanrı algısıyla ilişkisi test edilmeye çalışılacaktır.

PROBLEM

Bu çalışmada yaşamı sürdürme nedenlerinin tanrı algısına ve çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı temel problem olarak ele alınmıştır. Yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık alt boyutu tanrı algısı ve çocukluk dönemi tanrı anlatısı açısından analiz edilmiştir. Yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan düzeyi açısından gruplar arasında farklılaşma olup olmadığı test edilmiştir.

Alt Problemler

A. Öznel tanrı algısına göre gruplar arasında yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan düzeyi açısından önemli bir fark var mıdır?

[2] Diğer ayetler için bkz. Lokman, 32; Ankebut, 65.

AI. Öznel tanrı algısına göre gruplar arasında yaşamı sürdürme nedenleri puan düzeyi açısından önemli bir fark var mıdır?

A2. Öznel tanrı algısına göre gruplar arasında hayata bağlılık puan düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?

B. Çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre gruplar arasında yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan düzeyi açısından önemli bir fark var mıdır?

B1. Çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre gruplar arasında yaşamı sürdürme nedenleri puan düzeyi açısından önemli bir fark var mıdır?

B2. Çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre gruplar arasında hayata bağlılık puan düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?

Hipotezler

A. Yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan düzeyi öznel tanrı algısına göre farklılaşmakta mıdır?

AI. Tanrı kavramı karşısında olumlu duygu (sevgi, merhamet, huzur, mutluluk) içinde olanların yaşamı sürdürme nedenleri puan ortalamaları, olumsuz duygu (korku, panik) içinde olanlara göre daha yüksek olacaktır.

A2. Tanrı kavramı karşısında olumlu duygu (sevgi, merhamet, huzur, mutluluk) içinde olanların hayata bağlılık puan ortalamaları, olumsuz duygu (korku, panik) içinde olanlara göre daha yüksek olacaktır.

B. Yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan düzeyi çocukluk dönemi tanrı anlatısına göre farklılaşmakta mıdır?

B1. Çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısına sahip bireylerin yaşamı sürdürme nedenleri puan ortalamaları, aynı dönem olumsuz tanrı anlatısına sahip olanlara göre daha yüksek olacaktır.

B2. Çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısına sahip bireylerin hayata bağlılık puan ortalamaları, aynı dönem olumsuz tanrı anlatısına sahip olanlara göre daha yüksek olacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırma Gümüşhane Üniversitesine bağlı dört farklı fakülte/bölümde lisans düzeyinde eğitim gören ve basit tesadüfi yöntemle seçilen 161'i kız (% 57.7) 118'i erkek (% 42.3) olmak üzere toplam 279 öğrenci üzerinde 2013-Şubat ayında gerçekleştirilmiştir. Örneklemin yaş ortalaması 20.46 olup (ss: 1.41) yaş aralığı 18-28'dir. Örneklemin % 21.9'u (N=61) Sağlık Yüksek Okulu, % 26.2 (N=73) İletişim Fakültesi, % 26.2 (N=73) İlahiyat Fakültesi, % 25.8'i (N=72) Mühendislik Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma da pek çok bilimsel araştırmada olduğu gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan birisi seçilen örneklemden kaynaklanan sınırlılıktır. Bu araştırma kendi örneklemiyle sınırlıdır. Çünkü elde edilen veriler belli bir grup üzerinde gerçekleştirilen bir ankete dayanmaktadır. Dolayısıyla başka gruplar üzerinde gerçekleştirilecek bir çalışmada daha farklı sonuçlara ulaşabilmek mümkündür. Bir başka sınırlılık konusu ise çalışmanın boylamsal değil, kesitsel olmasıdır. Bu sebeple ulaşılan bulguları çalışmanın yapıldığı zamana ve duruma göre yorumlamak gerekir.

Yine araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenen "örneklemin yaşamı sürdürme nedenleri düzeyi" bu araştırmada kullanılan yaşamı sürdürme nedenleri envanterinin geçerlik ve

güvenirliği doğrultusunda ölçtüğü kadarıyla sınırlıdır. Sosyal Bilimler alanında yapılan araştırmaların merkezinde insan öğesinin bulunmasından kaynaklanan sınırlılıklar ve bu alanda kullanılan istatistiksel yöntemlerin duyarlıklarına ilişkin sınırlılıklar bu araştırma için de söz konusudur. Ayrıca araştırmada katılımcıların yaşamı sürdürme nedenleri düzeylerini etkileyebileceği düşünülen faktörlerden tanrı algısı ve çocukluk dönemi tanrı anlatısı incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelenen bu faktörlerle sınırlıdır.

Yaşamı Sürdürme Nedenleri Envanteri (YSNE)

Literatürdeki birçok çalışma kişinin kendisine zarar verme riskini artırabilecek negatif faktörler üzerinde durmaktadır. Bunun aksine Linehan ve ark. kişilerin bir ya da daha fazla güçlükle karşılaştıklarında yaşamlarını sürdürmelerine yardım eden bilişsel faktörleri incelemeyi seçmişlerdir. Araştırmacılara göre intihar eğilimli kişiler, intihar eğilimli olmayan kişilerden inanç sistemleri açısından farklılaşmaktadırlar. Bu düşünceden hareketle, insanları hayata bağlayan inançları ve bu inançların derecelerini belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmişlerdir (Eskin, 2012:199).

Yaşamı Sürdürme Nedenleri Envanteri, Linehan, Goodstein, Nielsan ve Chiles tarafından, insanları intihar davranışından alıkoyan faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 48 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçek maddeleri, 6'lı (1= hiç önemli değil, 6= çok önemli) derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Yüksek puanlar yaşamı sürdürmek için belirtilen nedenlerin çokluğuna, düşük puanlar ise yaşamı sürdürmek için belirtilen nedenlerin azlığına işaret etmektedir. Bu ölçeğin Türkçe çeviri, güvenirlik-geçerlik çalışmasında 47 madde orijinalinden aynen alınıp çevrilmiş ayrıca kültürler arası farklılıklar da göz önünde bulundurularak ölçeğe 40 madde daha eklenmiştir. Böylece 87 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçek soruları 70 maddeye indirilmiştir (Akt: Eskin, 2012:199; Aydın, 2011:96).

Daha sonra YSNE'nin 70 maddelik formu Şahin ve Batıgün tarafından tekrar gözden geçirilerek 28 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin dört faktörden oluşan bu yeni formunun madde toplam korelasyon değerleri .21 ile .70 arasında değişmektedir. Dört alt faktörün intihar grubunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .32 ile .77 arasında, depresyon grubu, intihar grubu ve normal grup birlikte değerlendirildiğinde elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise .65 ile .89 arasında değişmektedir (Akt: Gürkan ve Dirik, 2009:61). Üniversite öğrencilerinin incelendiği bu çalışmada yaşamı sürdürme nedenlerinin kısaltılmış 28 maddelik üç faktörden oluşan formu kullanılmıştır. Bizim çalışmamızda elde edilen güvenirlik katsayısı α=,89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Anket verilerinin hem girilmesinde hem de verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde SPSS (16.0) programı kullanılmıştır. Katılımcıların yaşamı sürdürme nedenleri puan ortalamaları (Xysn) ve standart sapmaları (Sysn), hayata bağlılık puan ortalamaları (Xhb) ve standart sapmaları (Shb) hesaplanmıştır. Veriler çözümlenirken, varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA)'dan yararlanılmıştır. Değişkenler yaşamı sürdürme nedenleri ve alt ölçeği hayata bağlılık ilişkine varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) ile bakılmıştır. Varyans analizi sonucu önemli bulunan ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunun belirlenmesinde Post Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde önemlilik düzeyi "0.05" olarak alınmıştır.

BULGULARIN ÇÖZÜMLENMESİ

I. Öznel Tanrı Algısına Göre YSNE Düzeyleri

Tablo 1. Öznel Tanrı Algısına Göre YSNE Düzeyleri (Tanrı kavramı sizde nasıl bir duygunun oluşumuna neden olmaktadır?) (Tek Yönlü ANOVA)

No		N	%	Xysn	Sysn	Scheffe/ysn
1	Korku-Panik	21	7,5	126,00	21,87693	
2	Sevgi-Merhamet	183	65,6	136,67	18,10359	1/2
3	Huzur-Mutluluk	75	29,9	139,48	18,30327	1/3
4	Toplam	279	100	136,62	18,67882	
SD= 2/276		Fd= 4,378		p= .013		p<.05

Tablo 1, öznel tanrı algısı yaşamı sürdürme nedenleri ilişkisini göstermektedir. Buna göre tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenlerin Yaşamı Sürdürme Nedenleri (Xysn) puan ortalaması 126, 'Sevgi-Merhamet' hissedenlerin ortalaması 136,67, 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerin ortalaması 139,48'dir. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde de istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur (p<.5). Post hoc (scheffe) ise bu durumun 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Sevgi-Merhamet' hisseden (2. Grup) ve 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Huzur-Mutluluk' hisseden (3. Grup) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu anlamda Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en düşük olanlar tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenler, Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en yüksek olanlar ise tanrı kavramı karşısında 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerdir. Standart sapma açısından bakıldığında da tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenlerin (Sysn=21,87) örneklemin geri kalanından (Sysn=18,67) farklılaştığı gözlenmektedir.

2. Öznel Tanrı Algısına Göre Hayata Bağlılık Düzeyleri

Tablo 2. Öznel Tanrı Algısına Göre Hayata Bağlılık Düzeyleri (Tanrı kavramı sizde nasıl bir duygunun oluşumuna neden olmaktadır?) (Tek Yönlü ANOVA)

No		N	%	Xhb	Shb	Scheffe/hb
1	Korku-Panik	21	7,5	94,47	17,81465	
2	Sevgi-Merhamet	183	65,6	102,48	15,03872	1/3
3	Huzur-Mutluluk	75	29,9	104,47	14,94253	
4	Toplam	279	100	102,41	15,36974	
SD= 2/276		Fd= 3,535		p= .031		p<.05

Tablo 2, öznel tanrı algısına göre hayata bağlılık düzeylerini göstermektedir. Buna göre tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenlerin Hayata Bağlılık puan ortalaması 94,47, 'Sevgi-Merhamet' hissedenlerin ortalaması 102,48, 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerin ortalaması 104,47'dir. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde de istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur (p<.5). Post hoc (scheffe) ise bu durumun 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Huzur-Mutluluk' hisseden (3. Grup) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu anlamda Hayata Bağlılık (Xhb) puanı en düşük olanlar tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenler, Hayata Bağlılık (Xhb) puanı en yüksek olanlar ise tanrı kavramı karşısında 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerdir. Standart sapma açısından bakıldığında da tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenlerin (Shb =17,81) örneklemin geri kalanından (Shb =15,36974) farklılaştığı gözlenmektedir.

3. Tanrı Anlatısına Göre YSNE Düzeyleri

Tablo 3. Tanrı Anlatısına Göre YSNE Düzeyleri (Çocukluk döneminizde Tanrı size nasıl anlatıldı?) (Tek Yönlü ANOVA)

No		N	%	Xysn	Sysn	Scheffe/ysn
1	Korkulması gereken bir varlık.	50	17,9	131,08	17,65871	1/3
2	İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık.	3	1,1	127,67	20,79263	
3	İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık.	226	81,0	137,96	18,69827	
4	Toplam	279	100	136,62	18,67882	
SD= 2/276 Fd= 3,178 p= .043 p<.05						

Tablo 3, tanrı anlatısına göre Yaşamı Sürdürme Nedenleri düzeyini göstermektedir. Buna göre Çocukluk döneminde kendisine tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılanların Yaşamı Sürdürme Nedenleri (Xysn) puan ortalaması 131, 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanların ortalaması 127, 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanların ortalaması 137'dir. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde de gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur (p<.5). Post hoc (scheffe) ise bu durumun tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılan (1. Grup) ile 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılan (3. Grup) arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Aslında Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en düşük olanlar (Xysn=127) çocukluğunda tanrı 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanlardır. Ancak bu gruptaki örneklem azlığı istatistiksel ilişkiyi engellemiştir. Yaşamı Sürdürme Nedenleri puanı en yüksek olanlar (Xysn=137) ise çocukluğunda tanrı 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanlardır.

4. Tanrı Anlatısına Göre Hayata Bağlılık Düzeyleri

Tablo 4. Tanrı Anlatısına Göre Hayata Bağlılık Düzeyleri (Çocukluk döneminizde Tanrı size nasıl anlatıldı?) (Tek Yönlü ANOVA)

No		N	%	Xhb	Shb	Scheffe/hb
1	Korkulması gereken bir varlık.	50	17,9	97,56	14,05552	1/3
2	İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık.	3	1,1	94,33	14,15392	
3	İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık.	226	81,0	103,59	15,47795	
4	Toplam	279	100	102,41	15,36974	
SD= 2/276 Fd= 3,641 p= .027 p<.05						

Tablo 4, tanrı anlatısına göre Hayata Bağlılık düzeylerini göstermektedir. Buna göre Çocukluk döneminde kendisine tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılanların Hayata Bağlılık (Xhb) puan ortalaması 97,5, 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanların ortalaması 94,3, 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanların ortalaması 103'dür. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde de gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur (p<.5). Post hoc (scheffe) ise bu durumun tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılan (1. Grup) ile 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılan (3. Grup) arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Aslında Hayata Bağlılık

puanı en düşük olanlar (Xhb=94) çocukluğunda tanrı 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanlardır. Ancak bu gruptaki örneklem azlığı istatistiksel ilişkiyi engellemiştir. Hayata Bağlılık puanı en yüksek olanlar (Xhb=103,5) ise çocukluğunda tanrı 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tanrı tasavvurları ile ruh sağlığı arasındaki ilişkileri konu edinen birçok araştırmada, negatif tanrı tasavvurlarının ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri açıkça görülmüştür. Negatif tanrı tasavvurları, ruh sağlığı ile doğrudan ilişki içerisindedir. Yani, tanrı tasavvurları ne kadar negatifse ruh sağlığı da o kadar bozuktur. Ülkemizde, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, Allah ile içsel temas kuran, O'na sığınan, O'na güvenen ve O'nu sık sık hatırlayan gençlerin ruh sağlıklarının diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, kendi acziyetlerinin, çaresizliklerinin, güçsüzlüklerinin şuuruna vararak Allah'ın yardım ve desteğini isteyen gençlerin, günlük hayatın akışı içerisinde maruz kaldıkları yoğun stres, depresyon ve umutsuzlukla daha rahat başa çıkabildikleri, dolayısıyla intihar ihtimallerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Yapıcı, 2007:311).

Bu çalışmada da sonuçlar genel olarak olumlu tanrı algısının olumlu ruh halini desteklediğini belirten araştırmalarla paralellik arz etmektedir. Buna göre, hipotez A1. "Tanrı kavramı karşısında olumlu duygu (sevgi, merhamet, huzur, mutluluk) içinde olanların yaşamı sürdürme nedenleri puan ortalamaları, olumsuz duygu (korku, panik) içinde olanlara göre daha yüksek olacaktır" şeklindeydi. Hipotez doğrulanmıştır. Yapılan analizde istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p<.5$). Bu durumun 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Sevgi-Merhamet' hisseden (2. Grup) ve 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Huzur-Mutluluk' hisseden (3. Grup) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en düşük olanlar tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenler, Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en yüksek olanlar ise tanrı kavramı karşısında 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerdir.

Aydın (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da yaşamı sürdürme nedenleri olumlu tanrı algısı ile olumlu yönde, olumsuz tanrı algısı ile ters yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine Yaşamı Sürdürme Nedenleri Envanteri'nin dini/ahlaki engeller faktörü ile olumlu tanrı algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dini/ahlaki engeller olumsuz tanrı algısı ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir (s. 106). Güler (2007)'in yetişkinlerin tanrı algısı ile benlik algıları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada da tanrı algısı ile benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin tanrı algısı olumlu yönde arttıkça benlik algısı da olumlu yönde değişmektedir. Buna göre, sevgi yönelimli tanrı algısı olan bireylerin kendilerini daha olumlu, korku yönelimli tanrı algısına sahip bireylerin kendilerini daha olumsuz algıladıkları düşünülebilir. Yine tanrı algısı ile günahkârlık duygusu arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tanrı algısı olumluya doğru yükseldikçe günahkârlık düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle korku yönelimli tanrı algısına sahip bireylerin günahkârlık duygusunu daha fazla yaşamakta oldukları değerlendirilmiştir (s. 138).

Tanrı'ya bağlanma tarzları ile psikolojik iyi olma arasında da benzer sonuçların olduğu gözlenmiştir. Buna göre tanrıya güvenli bağlanmanın düşük düzeyde depresif semptomlar, kaygı, stres, düşmanlık, duygusal tükenmişlik ve yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti, özgüven ve diğer pozitif psikolojik verilerle ilişkili olduğu; tanrıya güvensiz bağlanmanın da yüksek düzeyde psikolojik semptomlarla ilişkili olduğu görülmüştür Yetişkin örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, tanrıya güvenli ve kaygılı bağlanmanın stres duyguları ile ilişkili sonuçlar verdiği; tanrı ile kurulan yakın iletişimin stres düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Korkmaz, 2012:97).

Kirkpatrick ve Shaver (1990)'ın yaptıkları araştırmada da tanrıya güvenli bağlanan bireylerin verdikleri yanıtların farklı açılardan zihinsel ve fiziksel sağlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi din duygusu ve tanrı algısı ile ilişkili yapılan çalışmalar, dinin insan psikolojisi ya da psikolojik iyi olma açısından önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Korkmaz (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da birey tanrıya kaygılı değil güvenli bağlanıyorsa psikolojik sağlığının desteklendiği söylenebilir. Ayrıca tanrı ile yakın ve güvenli olan ilişkinin psikolojik sağlıkla pozitif ilişkisi olduğu uzak ve reddedici ilişkinin psikolojik sağlıkla negatif ilişkili olduğu gözlenmiştir (s. 105).

Tanrı algısı ile benlik imajları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirleriyle bütünleyici bir eğilime sahiptir. Bu anlamda yapılan çalışmalarda, temelde tanrıyı sevecen ve hayırsever biri olarak gören bireylerin, daha yüksek benlik saygısı ve daha pozitif bir benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür (Kırkpatrıck, 2006:151). Aydın (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da depresyon ile olumlu tanrı algısı arasında ters yönde ve olumsuz tanrı algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalar çerçevesinde de yaratıcı ile kurulan güven ilişkisinin psikolojik iyi olmayı desteklediği güvensiz (kaygılı-kaçınan-saplantılı) ilişkinin ise psikolojik iyi olma ile olumsuz yönde ilişki içerinde olduğunu söylenebilir.

Tanrı'nın doğası ve özellikleri hakkındaki inançlar belli duyguları yükseltmenin yanı sıra genel duygusal iyi oluşu da etkilemektedir. Örneğin, sevgi dolu bir tanrı inancı, duygusal iyilik üzerinde olumlu bir etki meydana getirirken cezalandırıcı kindar bir tanrı inancı ise tam tersi şekilde etki edebilmektedir (Emmons, 2013:473). Tanrı tasavvuru, işbirliği ve uyum ile de irtibatlıdır. Gençler üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, "yardımsever, güçlü, koruyan, sağlam, kararlı, ölümsüz" gibi niteliklerden oluşan pozitif bir tanrı tasavvuruna sahip bireylerin, problemlerini çözme konusunda tanrıyla işbirliği içerisinde ve psikolojik olarak daha uyumlu oldukları bulunmuştur. Buna karşılık, negatif bir tanrı tasavvuruna sahip olan ve problemlerini çözme konusunda başına buyruk davranan bireylerin katı, asabi, endişeli oldukları ve psikolojik olarak uyum bozuklukları sergiledikleri tespit edilmiştir (Mehmedoğlu, 2011:44).

Ancak Güngördü (2001) tarafından yapılan, Allah'a atfedilen özelliklerle depresyon arasındaki ilişkinin irdelendiği ve örneklem grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden ve Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden seçilen 152 kişinin oluşturduğu bir çalışmada depresif belirtiler gösteren öğrenciler ile depresif belirtiler göstermeyen öğrenciler arasında tanrı kavramı ya da tanrıyı tanımlama açısından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık gözlenmemiştir. Yani her iki grup öğrencinin de tanrıyı tanımlarken kullandıkları sıfatlardan aldıkları puanlar, istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Başka bir değişle, bu araştırma sonuçlarına göre depresif olanlar tanrıya negatif, depresif olmayanlar pozitif bakacakları tarzındaki araştırma hipotezi desteklenmemiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde tanrı algısı ile olumlu psikolojik yaşantı arasındaki ilişkiler bir fikir verse de genelleme yapmak için daha fazla araştırma sonucuna ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

Kuşat (2006)'ın, Türk ergenlerin (14-18 yaş) tanrı tasavvurları konusundaki araştırmasında, genel olarak ergenlerin Allah'ın "yaratıcı, bağışlayıcı ve yerin göğün sahibi oluşu" sıfatlarını en baskın vasıflar olarak öne çıkardıkları; buna karşılık "öç alıcı, istediğini yapan istemediğini yapmayan, her şeyden sorumlu" sıfatlarının ise en az tercih edilen sıfatlar olduğu bulgulanmıştır. Bacanlı (2002)'nın, Sıfat Tarama Listesi kullanarak üniversiteli gençlerin tanrı kavramlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, "affedici-merhametli" sıfatının gençlerin bütünü tarafından; "yaratıcı, güvenilir, güçlü, cömert, hoşgörülü, doğru sözlü, ferasetli, mütehakkim, bel bağlanabilir, şefkatli ve ileriyi gören" sıfatlarının yarısından fazlası tarafından; buna karşılık tanrının "cezalandırıcı" özellikleriyle ilgili herhangi bir sıfatının gençlerin hiçbiri tarafından

işaretlenmemiş olduğu belirtilmiştir (s. 164). Bacanlı'ya göre bu bulgular, gençlerin "tanrı" hakkında konuşmaktan çekindiklerine ve genel olarak tanrıyı korkulası" değil "sevilesi" olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Yapıcı'nın, serbest çağrışım tekniği kullanarak üniversiteli gençler için Allah ve kutsal kavramlarının çağrıştırdıkları anlamları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, Allah tasavvurlarının geniş bir dağılım gösterdiği; çok düşük oranlarda olumsuz, kuşkucu ve inkârcı tasavvurlara rastlansa da gençlerin genelde olumlu tasavvurlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapıcı'nın değerlendirmelerine göre bu bulgular, gençlerin, Allah'ı daha ziyade dinî terminolojideki zatî ve subûtî sıfatlarıyla vasıflandırmaya çalıştıklarına işaret etmektedir (Akt: Mehmedoğlu, 2011:65).

Hipotez A2. "Tanrı kavramı karşısında olumlu duygu (sevgi, merhamet, huzur, mutluluk) içinde olanların hayata bağlılık puan ortalamaları, olumsuz duygu (korku, panik) içinde olanlara göre daha yüksek olacaktır". Hipotez doğrulanmıştır. Yapılan analizde istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p<.5$). Bu durumun tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hisseden (1. Grup) ile 'Huzur-Mutluluk' hisseden (3. Grup) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda Hayata Bağlılık (Xhb) puanı en düşük olanlar tanrı kavramı karşısında 'Korku-Panik' hissedenler, Hayata Bağlılık (Xhb) puanı en yüksek olanlar ise tanrı kavramı karşısında 'Huzur-Mutluluk' hissedenlerdir.

Hayata bağlılık bireyleri gelecekte herhangi bir kriz döneminde oluşabilecek intihar düşüncelerinden koruyucu bir faktördür. Hayata bağlı olan, hayatta kalmak için birçok nedene sahip olan bireylerin gelecekte gözlenebilecek intihar davranışı riski de oldukça düşük olacaktır. Hayatta kalmak için bir nedene sahip olmayan, hayata bağlı olmayan bireylerin ise gelecekte karşılaşacakları herhangi bir kriz döneminde intihar davranışında bulunma riskleri artabilecektir. Öğrencilerin gelecekle ilgili hayalleri, yakın ilişkide bulundukları kişilere olan duyguları ve bağlılıkları (aile, yaşanan duygusal ilişkiler, arkadaşlık, dostluk ilişkileri…) onları hayata bağlayan ve gelecekte intihar etmelerini engelleyen faktörler olarak değerlendirilebilir (Gürkan ve Dirik, 2009:67).

Yapılan çalışmalar intihar davranışında bulunan bireylerin, intihar davranışında bulunmayan bireylere göre yaşamı sürdürmeye dair inançlara daha az önem verdiklerini ve intihar ile yaşamı sürdürme nedenleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaşamı sürdürme nedenleriyle ilgili yapılan çalışmalar, yaşamı sürdürme nedenlerinin hem ergenlerde hem de yaşlılarda görülen intihar davranışlarını yordayan önemli bir bilişsel faktör olduğunu göstermektedir (Gürkan ve Dirik, 2009:60). İntihar düşüncesi ile tanrı algısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde de intihar fikri ile olumlu tanrı algısı arasında ters yönde, olumsuz tanrı algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Aydın, 2011:111).

Özdoğan (2006) çalışmasında, depremde çocuklarını ve eşini kaybeden bir depremzede bayanın, olayın akabinde tanrıya karşı yoğun bir öfkesi olduğu ve birkaç kez intihar girişimi olduğundan bahsetmektedir. Depremzede ile yapılan görüşmeler sonunda tanrı algısının olumluya dönmesi ile birlikte bayanın yaşama daha sıkı bağlandığı gözlenmiştir. Yalom (1999) intihar girişimi sonucu hayatta kalanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçları aktarmıştır. Bazı vakalar, yaşama isteklerinin kontrolü ele aldığını, iyiliksever bir tanrının varlığını hissettiklerini, yaşama yönelik istek ve coşkularını ifade etmişlerdir. İntihar girişimi sonrasında tanrıya yönelik olumlu bir tutumun gelişmesi ve yaşama dair daha fazla istek duymanın bir arada gelişmiş olması, inanan insanın inandığı varlığa güven duymasının onu yaşama daha fazla bağlayabileceği düşüncesini uyandırmaktadır.

Tanrı tasavvurlarının psikodinamiklerine ana hatlarıyla göz atılacak olursa, bunların nasıl işlev gördükleri daha iyi anlaşılabilecektir. Tanrı tasavvurları, öncelikle iç ve dış gerçeklikler arasında köprü görevi yapar. Pozitif veya yardımsever bir tanrı tasavvuru, deruni gerçekliği desteklemek suretiyle dış gerçeklikle daha fazla ilişki kurabilmeyi sağlayan benlik duygusunu güçlendirir. Yardımsever tanrı tasavvuru, endişeyi dindirerek, yalnız başına var olmaya katlanma yeteneğini geliştirip, daha büyük ve daha güçlü bir varlığa bağlanma duygusu temin eder ve temel güveni destekler. Negatif bir tanrı tasavvuru ise endişeyi tahrik edip, temel güvensizliği besleyebilir. Mesela, eleştirel veya talep edici bir tanrı, yetersizlik hissi uyandırabilir. Negatif tanrı tasavvurları, negatif yansıtmada bulunmaya neden olur ve genellikle negatif sonuçlara yol açar. Pozitif bir tanrı tasavvuru, kutsalla ilişki kurma konusunda duygusal bir açıklık oluşturarak, ruhsal deneyim için bir çerçeve sağlar ve ruhsal gelişimin devamını teşvik eder. Sağlıklı ve normal bir ruhsal gelişim için, pozitif tanrı tasavvurları önemli işlevlere sahiptir. Tanrı tasavvuru, duygusal ve bilişsel olarak insanın benlik algısına paralel olarak seyreder. Bu tasavvur, kişinin kendini nasıl algıladığına bağlı olarak pozitif ya da negatif şekilde yapılanabilir (Mehmedoğlu, 2011:41-42).

Kirkpatrick ve Shaver'in araştırma sonuçları; insanların tanrıyı bunalım zamanlarında güvenli bir sığınak ve kendilerini olumsuzluklardan koruyacak güvenilir bir temel olarak algıladıkları ifadelerini doğrulamıştır. Kirkpatrick ve Shaver tanrıya güvenli bağlanma göstermiş insanların, tanrıya kaygılı bir şekilde bağlanmış insanlara göre çok daha iyi yaşam doyumu ve çok daha az kaygı, depresyon ve fiziksel hastalık şikâyetlerinde bulunduklarını yaptıkları araştırmada göstermişlerdir (Kirkpatrick ve Shaver, 1992: 270-275).

Kirkpatrick ve Shaver'e göre güvenli bağlanma stiline sahip olanlar, kaçıngan bağlanma stiline sahip olanlara göre daha olumlu tanrı imajlarına sahiptirler. Bu tanrı onları daha çok seven, daha yakın ve onları daha az kontrol eden bir tanrıdır. Güvenli bağlananlar her iki güvensiz stile göre (kararsız-kaygılı ve kaçıngan) daha yüksek düzeyde dini teslimiyet göstermektedirler. Bu araştırmaya göre kaygılı bağlanma stiline sahip olanlar, dilucu konuşmalarından bahsetmişler, kaçıngan bağlanma stiline sahip olanlar ise kendilerini agnostik olarak tanımlamışlardır. Bu sonuçlar din psikolojisi literatüründeki diğer tanrı tasavvurları sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Birçok araştırmada olumlu tanrı tasavvurlarının yüksek özsaygısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Hayta, 2006:41). Bu sonuçlar ışığında olumlu tanrı algısıyla hayata bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Hipotez B1. "Çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısına sahip bireylerin yaşamı sürdürme nedenleri puan ortalamaları, aynı dönem olumsuz tanrı anlatısına sahip olanlara göre daha yüksek olacaktır". Hipotez doğrulanmıştır. Yapılan analizde gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p<.5$). Bu durumun tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılan (1. Grup) ile 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılan (3. Grup) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Aslında Yaşamı Sürdürme Nedenleri puan ortalaması en düşük olanlar, çocukluğunda tanrı 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanlardır. Ancak bu gruptaki örneklem azlığı istatistiksel ilişkiyi engellemiştir. Yaşamı Sürdürme Nedenleri puanı en yüksek olanlar ise çocukluğunda tanrı 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanlardır.

Bir çocuğun ailesi ile ilişkilerinin, onun Tanrı anlayışı ve neticede de dini hayatının bütün niteliği üzerinde önemli bir etkisi olacağı beklenebilir (Clark, 1998:187; Boyatzis, 2013:256). Çocuklar ilk dini kavramları aile içinde öğrenirler. Ailedeki konuşma üslubu, kullanılan dini kavramlar, günlük yaşantı ve davranışlar onların din anlayışı üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların ailede öğrendiği ilk dini kavramlar arasında Allah kavramı vardır. Genellikle isim konulma esnasında, gelen misafirlerin ve aile fertlerinin inşallah, maşallah, Allah korusun gibi ifadelerinde Allah kavramı ile karşılaşırlar. İlerleyen dönemlerde ise Allah seni sevmez, taş yapar, cehennemine

atar şeklinde olumsuz ifadeler duyarlar. Bu kavramlar başlangıçta anlaşılmadan, sadece işitilmiş birer kelime olarak çocuğun zihnine yerleşir. Ama daha sonra çocuğun algıladığı anlamlara göre kavramlaşmaya başlar ve bu süreç soyut düşünme çağına kadar uzayabilir (Önder, 2013:1288-1295).

Kartopu ve Tanrıverdi (2013) tarafından dini kavramlarla ilgili algıların oluşumunda çocukluk döneminin etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin Tanrı algısını ortaya koyabilmek için örnekleme yöneltilen "Tanrı kavramı sizde nasıl bir duygunun oluşumuna neden olmaktadır?" şeklindeki soruya; 21 kişi (% 7.52) "Korku-Panik", 183 kişi (% 65.59) Sevgi-Merhamet, 75 kişi (% 26.88) "Huzur-Mutluluk" yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara çocukluk dönemlerinde kendilerine Tanrının nasıl anlatıldığı sorulduğun da ise "Korkulması gereken bir varlık" olarak anlatılanların oranı % 17,9 (N=50), "İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık" olarak anlatılanların oranı % 1,1 (N=3), "İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık" olarak anlatılanların oranı % 81,0 (N=226) olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Tanrı kavramını "Korku-Panik" duygusuyla yan yana getirenlerden (N=21) önemli bir kısmının (%47,6/N=10) çocukluk dönemlerinde de kendilerine Tanrı'nın "Korkulması gereken bir varlık" olarak anlatıldığı, yine bir kısmına da (%9,5/N=2) "İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık" olarak anlatıldığı görülmektedir. Ancak çocukluklarında Tanrı "İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık" olarak anlatılanlardan bazılarının da (% 42,9/N=9) sonraki deneyimleriyle Tanrı'yı "Korku ve Panikle" özdeşleştirdikleri anlaşılmaktadır. Tanrı kavramı "Sevgi ve Merhamet" duygusunu çağrıştıran katılımcılardan (%65,59/N=183) büyük çoğunluğunun (%83,1/N=152) çocukluklarında da kendilerine Tanrı'nın olumlu kavramlarla anlatıldığı anlaşılmaktadır.

Hipotez B2. "Çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısına sahip bireylerin hayata bağlılık puan ortalamaları, aynı dönem olumsuz tanrı anlatısına sahip olanlara göre daha yüksek olacaktır". Hipotez doğrulanmıştır. Yapılan analizde gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p<.5$). Bu durumun tanrı 'Korkulması gereken bir varlık' olarak anlatılan (1. Grup) ile 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılan (3. Grup) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Aslında Hayata Bağlılık puanı en düşük olanlar, çocukluğunda tanrı 'İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık' olarak anlatılanlardır. Ancak bu gruptaki örneklem azlığı istatistiksel ilişkiyi engellemiştir. Hayata Bağlılık puanı en yüksek olanlar ise çocukluğunda tanrı 'İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık' olarak anlatılanlardır.

Subaşı (2012) tarafından yapılan ve yetişkin bağlanma tarzları ile tanrıya bağlanma tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada da Türk toplumundaki erken dönem çocuk yetiştirme sürecinde güvenli bir ilişkinin kurulabildiğine veya güvensiz bir ilişki kurulmuş olsa dahi araştırmada göz önünde bulundurulmayan romantik aşk ilişkisi veya evlilikle, bu güvensiz durumun telafi edildiği bulunmuştur. Tanrı'ya kaygılı bağlanma boyutunda yetişkinlikte kaygılı bağlanma tarzı arasında oldukça anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda çocukluk döneminde olumlu tanrı anlatısıyla karşılaşanların öznel tanrı algısı da olumlu şekillendiği ifade edilebilir. Bu durum olumlu tanrı algısının oluşum nedenini açıklamaktadır. Oluşan olumlu tanrı algısı hayata bağlılık tutumlarını da olumlu yönde desteklemektedir.

Sonuç olarak; çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısının olumlu tanrı algısına dönüştüğü, oluşan bu olumlu tanrı algısının da yaşamı sürdürme nedenlerini ve hayata bağlılık durumlarını desteklediği anlaşılmaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçlarına göre; tanrı kavramı karşısında olumlu duygu (sevgi, merhamet, huzur, mutluluk) içinde olanların yaşamı sürdürme nedenleri ve hayata bağlılık puan ortalamaları, tanrı kavramı karşısında olumsuz duygu (korku, panik) içinde olanlara göre daha yüksek olduğu ve çocukluk dönemi olumlu tanrı anlatısı (İnsanları seven ve onlara yardım eden bir varlık olarak anlatılanlar)'na sahip bireylerin yaşamı sürdürme nedenleri ve

hayata bağlılık puan ortalamaları, aynı dönem olumsuz tanrı anlatısı (Korkulması gereken bir varlık, İnsanlara eziyet ve zulmeden bir varlık olarak anlatılanlar)'na sahip olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

AY, M., (2005), "Tanrı Tasavvurlarının Politik Tasarımlara Yansıması", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XLVI, Sayı II, s. 107-130.*

AYDIN, A. R., (2010), "Tanrı Algısına Jungçu Bir Bakış", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, ss. 53-61.

AYDIN, Ö. G., (2011), Yaşamı Sürdürmede Dini İnancın Rolü, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BACANLI, H., (2002), *Psikolojik Kavram Analizleri*, İstanbul: Nobel Yayınları.

BOWLBY, J., (1958), "The Nature of The Child's Tie to His Mother", *International Journal of Psycho-Analysis* 39, 350-373.

BOYATZIS, C. J.,(20013), "Çocukluk Döneminde Dini ve Manevi Gelişim", çev.: M. Koç, *Din ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgi Alanları* içinde, (Der.: R. Paloutzian, C. Park), Ankara: Phoenix Yayınları.

BRADSHAW, M. ve diğ., (2010), "Attachment to God, Images of God, and Psychological Distress in a Nationwide Sample of Presbyterians", *The International Journal for the Psychology of Religion,* 20:130–147.

BRETHERTON, I., (1992), "The Origins of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth", *Developmental Psychology,* 28, 759-775.

CLARK, W. H., (1998), "Çocuklukta Din", The Psychology of Religion içinde,çev.: A. Çiftçi-M. Yıldız, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: X, s. 183-205.

DEZUTTER, J. ve diğ., (2010), "God Image and Happiness in Chronic Pain Patients: The Mediating Role of Disease Interpretation", *Pain Medicine; 11: 765–773, Wiley Periodicals, Inc.*

EMMONS, R. A., (20013), "Duygu ve Din", çev.: G. Göcen, *Din ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgi Alanları* içinde, (Der.: R. Paloutzian, C. Park), Ankara: Phoenix Yayınları.

ESKİN, M., (2012), *İntihar Açıklama, Değerlendirme, Tedavi ve Önleme*, Ankara: HYB Yayıncılık.

FEUERBACH, L., (2008), *Hıristiyanlığın Özü*, çev.: O. Özügül, İstanbul: Say Yayınları.

FREUD, S., (2000), *Bir Yanılsamanın Geleceği*, çev.: A. Yardımlı, İstanbul: İdea Yayınevi.

GÜLER, Ö., (2007), Tanrı' ya Yönelik Atıflar, Benlik Algısı ve Günahkarlık Duygusu (Yetişkin Örneklem), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÜNGÖRDÜ, M., (2001), Allah'a Atfedilen Özellikler ile Depresyon Arasındaki İlişki Üzerine bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

GÜRKAN, B.; DİRİK G., (2009), "Üniversite Öğrencilerinde İntihar Düşünce ve Davranışları ile İlişkili Faktörler: Yaşamı Sürdürme Nedenleri ve Baş Etme Yolları", *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), s.58-69.

HALL, T., (2007), "Psychoanalysis, Attachment, And Spirituality Part I: The Emergence of Two Relational Traditions", *Journal of Psychology and Theology,* Vol. 35, No. 1, 14-28.

HAYTA, A. (2006). "Anneden Allah'a: Bağlanma Teorisi ve İslâm'da Allah tasavvuru", *Değerler Eğitimi Dergisi*, *4* (12), 29-63, Değerler Eğitimi Merkezi.

HAYTA, A. (2010), "Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme", *Değerler Eğitimi Dergisi*, *8* (20), 39-79, Değerler Eğitimi Merkezi.

JUNG, C. G., (2013), *Anılar, Düşler, Düşünceler*, çev.: İ. Kantemir, İstanbul: Can Yayınları.

JUNG, C. G., (1998), *Psikoloji ve Din*, çev.: R. Karabey, İstanbul: Okyanus Yayınları.

KARTOPU, S. ve TANRIVERDİ, H., (2013), "Dini Kavramlarla İlgili Algıların Oluşumunda Çocukluk Döneminin Etkisi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 7, p. 621-656, July.

KÉZDY, A. ve diğ., (2013), "God Image And Attachment to God in Work Addiction Risk", *Studia Psychologica*, 55, s. 209-214.

KİRKPATRİCK, L.A. ve Shaver P. (1992) "An Attachment-Theoretical Approach to Romantic Love And Religious Belief", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 18-26.

KİRKPATRİCK, L. A. ve Shaver, P., (1990), "Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs And Conversions", *Journal for the Scientific Study of Religion, 4*, 29-34.

KİRKPATRİCK, L.A., (2006), "Din Psikolojisinde Bağlanma Teorisi", çev.: M. Koç, *bilimname X, s. 133-172.*

KORKMAZ, N. E., (2011), "İslam Açısından Bağlanma Kuramının Değerlendirilmesi: Teorik Bir Yaklaşım", *İslam Araştırmaları*, Yıl 4 Sayı 1.

KORKMAZ, N. E., (2012), "Tanrı'ya Bağlanma ve Psikolojik İyi Olma", *Toplum Bilimleri• 6 (12) , s. 95-112.*

KUŞAT, A., (2006), "Ergenlerde Allah Tasavvuru", *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi* içinde, (Ed. Ü. Günay, C. Çelik), Adana: Karahan Yayınları.

MAHLER, M. ;PİNE F. VE BERGMAN, A., (2012), *İnsan Yavrusunun Psikolojik Doğumu*, çev.: A. N. Babaoğlu, İstanbul: Metis Yayınları.

MEHMEDOĞLU, A. U., (2011), *Tanrıyı Tasavvur Etmek*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

NOFFKE, J. L.; Hall, T. W., (2007), "Attachment Psychotherapy and God Image", *God Image Handbook For Spırıtual Counselıng And Psychotherapy,* Available online at http://jsmh.haworthpress.com

ÖNDER, M., (2013), "Sevgi, Din Dili ve Hikâyelerin Çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi", *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 3, p. 1285-1298.

ÖZDOĞAN, Ö., (2006), "İnsanı Anlamaya Yönelik Bir Yaklaşım: Pastoral Psikoloji", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47:s.127-141.

PIEDMONT, R., (20013), "Dini ve Manevi Yapıları Anlamada Kişiliğin Rolü", çev.: B. Gören, *Din ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgi Alanları* içinde, (Der.: R. Paloutzian, C. Park), Ankara: Phoenix Yayınları.

SOYSAL, Ş. ve diğ., (2005), "Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış", *Klinik Psikiyatri,* 8:88-99.

SUBAŞI, H., (2012), "Üniversite Öğrencilerinin Tanrı İle İlişkilerinin Bağlanma Kuramı Açısından Değerlendirilmesi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, ss. 175 - 198.

YALOM, I., (1999), *Varoluşçu Psikoterapi*. çev.: Z. İ. Babağiyit, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

YAPICI, A., (2007), *Ruh Sağlığı ve Din, Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık,* Adana: Karahan Yayınları.

ZAHL, B. P.; Gibson, N. J. S., (2012), "God Representations, Attachment to God, and Satisfaction With Life: A Comparison of Doctrinal and Experiential Representations of God in Christian Young Adults", *The International Journal for the Psychology of Religion*, 22:216–230.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 905-915, ANKARA-TURKEY

MANEVİ DESTEK ALGISI (MDA) ÖLÇEĞİ: GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİLİRLİĞİ*

*Erkan KAVAS***

*Nurgül KAVAS****

ÖZET

Makalenin amacı; yataklı tedavi kurumlarında görev yapan Doktor, Ebe ve Hemşirelere yönelik 'Manevi Destek Algısı' ölçek geliştirme çalışması geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır.

Manevi Bakım kavramının gelişimsel süreci devam etmekle birlikte sağlık alanında tanımlanma ve sınıflandırma süreci henüz tamamlanmamıştır. Bu çalışmada 'Manevi Bakım; hastanelerde yatarak tedavi gören hastaların tıbbi tedavilerine hiç bir şekilde müdahalede bulunulmamak şartı ile talep eden hastalara manevi telkinde bulunmak, onları ruhsal (manevi) ve moral yönden desteklemek, ibadetlerini hastalıklarının verdiği imkânlar çerçevesinde yerine getirmelerine rehberlik etmek ve yaşama dirençlerini desteklemek amacıyla sunulan manevi destek hizmetleridir' şeklinde tanımlanmıştır.

Öncelikle ilgili literatür bilgisi araştırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre düzenlenen ölçek pilot olarak 50 Doktor, Ebe ve Hemşireye uygulanarak güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,963 olarak bulunmuştur. Sağlık çalışanları üzerinde tekrar test uygulanmış ve korelasyon katsayısı 0,947 olarak saptanmıştır. Ölçek bir sonraki adımda Denizli İli Kamu Hastaneler Birliği'ne bağlı yataklı tedavi kurumlarında (hastanelerde) görev yapan 244 Doktor, Ebe ve Hemşireye uygulanmıştır. Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,940 olarak bulunmuş ve iç tutarlılığı etkileyen bir madde çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin % 58.4 varyans oranıyla tek faktör olduğu tespit edilmiştir. Manevi destek algısı konusunda ulaşabildiğimiz kadarıyla, Türkiye'de geliştirilmiş ilk ve tek ölçek olma özelliğinden dolayı paralel form çalışmasına yer verilememiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Manevi Bakım, Manevi Destek, Hasta, Maneviyat.

---

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

** Dr. Denizli Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı, El-mek: erkankavas20@gmail.com

*** Ebe, Denizli Kınıklı Toplum Sağlığı Merkezi, El-mek: nurgulkavas20@gmail.com

SPIRITUAL SUPPORT PERCEPTION (MDA) SCALE: DEVELOPMENT, VALIDITY AND RELIABILITY

ABSTRACT

The purpose of the article is to develope 'Spiritual Perception of Support' scale for Doctors, Nurses and Midwives working in inpatient treatment institutions, to make the validity and reliability analyzes.

Although the concept of Spiritual Care of the developmental process continues, identification and classification process in the health field is not yet completed. In this study, 'Spiritual Care, not interfering inpatients of medical treatment In the hospitals in any way, is a spiritual life support services to suggest spiritual indoctrination to the patient who request, to support them mental (spiritual) and moral aspects, to guide fulfilling worship within the framework of the possibilities of their diseases and to support the living resistance.

First, the item pool was created through the relevant literature investigating the item pool was submitted to expert opinion to Create the ensure content validity. According to expert opinion as a pilot scale organized 50 Doctors, Nurses and Midwives applied to the reliability coefficient (Cronbach alpha) was found to be 0.963. the re-test was performed on Health workers and the correlation coefficient was determined to be 0.947. in the next step The Scale were performed. on the public hospital inpatient Union institutions (hospitals) serving 244 Doctors, Nurses and Midwives of Denizli Province. As a result of the reliability analysis for the scale reliability coefficient (Cronbach alpha) was found to be 0.940 and a substance that affects the internal consistency has been removed. the results of the exploratory factor analysis of variance demonstrating the construct +validity of a rate of 58.4%, the scale has been found to be the only factor. Because of its Being the first and the only moral support scale improved in Turkey, As far as we know, the parallel form works are not included. According to these results, the scale is a valid and reliable instrument.

Key Words: Spiritual Care, Spiritual Support, Patient, Spirituality.

1. Giriş

Dünya Sağlık Teşkilatı'na göre sağlık, biyo-psiko-sosyal ve manevî yönüyle kendini iyi hissetme halidir. Sağlık, beden, beyin ve ruh arasındaki uyum düzeyidir. Dolayısıyla ferdin bütüncül sağlığı, maneviyat dâhil bütün bakım türlerinin hayata geçirilmesi ile mümkündür (Amerikan Holistik Hemşireler Birliği). Uluslar Arası Hemşireler Birliği (ICN) ferdin manevî boyutuna yönelik bakım hizmetlerinin verilmesinin de hemşirelik fonksiyonun bir parçası olduğunu belirtir. Amerikan Hemşireler Derneği ve Uluslararası Hemşireler Konseyi holistik (bütüncül) hemşirelik bakımında manevi boyutun yer alması gerektiğini belirtmekte, sağlık için manevi gereksinimlerin vücudu oluşturan fiziksel organlar kadar önemli bir öğe olduğunu vurgulamaktadır (Manevibakım, 2014).

Dünya Tabipler Birliği Lizbon Bildirgesi'nde (1981) 'Hasta, uygun bir dini temsilcinin yardımı da dâhil olmak üzere ruhi ve manevi teselliyi kabul veya reddetme hakkına sahiptir'

denilmektedir. Dünya Tabipler Birliği Amsterdam Bildirgesi'nde (1994) ise 'Herkesin, kendi ahlaki ve kültürel değerlerine, dinsel ve felsefi inançlarına sahip olma ve bunlara saygı gösterilmesini isteme hakkı vardır' denilmektedir. Ayrıca aynı bildirgede 'Hastaların, bakım ve tedavileri süresince her zaman manevi destek ve yol gösterilme hakları vardır.' denilerek manevi bakım hakkına vurgu yapılmaktadır.

01.08.1998 tarih, 23420 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Hasta Hakları Yönetmeliği 5. Maddesinde Sağlık hizmetlerinin sunulmasında uyulması gereken ilkeler arasında: 'a. Bedeni, ruhi ve sosyal yönden tam bir iyilik hali içinde yaşama hakkının, en temel insan hakkı olduğu, hizmetin her safhasında daima göz önünde bulundurulur. b. Herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkını haiz olduğu ve hiçbir merci veya kimsenin bu hakkı ortadan kaldırmak yetkisinin olmadığı bilinerek, hastaya insanca muamelede bulunulur' denilmektedir. Aynı yönetmeliğin 38. Maddesinde 'Sağlık kurum ve kuruluşlarının imkânları ölçüsünde hastalara dini vecibelerini serbestçe yerine getirebilmeleri için gereken tedbirler alınır. Kurum hizmetlerinde aksamalara sebebiyet verilmemek, başkalarını rahatsız etmemek ve personelce düzenlenip yürütülen tıbbi tedaviye hiç bir şekilde müdahalede bulunulmamak şartı ile hastalara dini telkinde bulunmak ve onları manevi yönden desteklemek üzere talepleri halinde, dini inançlarına uygun olan din görevlisi davet edilir. Bunun için, sağlık kurum ve kuruluşlarında uygun zaman ve mekân belirlenir' denilerek manevi bakım ve destek hizmetlerinin yasal dayanağı oluşturulmuştur.

"Manevi Bakım" başta Amerika olmak üzere Avrupa'nın birçok ülkesinde bir meslek dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu alanda din adamlarının kendilerini yetiştirmeleri konusunda gönüllü kuruluşların, üniversitelerin ve hastanelerin de desteği alınarak "Manevi Danışmanlık" programları oluşturulmakta ve okulları açılmaktadır. Mesela, Health Care Chaplaincy adında ki okul New York bölgesinde hastanelerde manevi bakım konusunda görev alan farklı dinlere mensup din adamlarına "Manevi Danışmanlık" eğitimi (Clinical Pastoral Education) vermektedir (Mollaoğlu, 2013).

Manevî ihtiyaçlar, fiziksel gereksinimlere göre daha soyut ve karmaşık olduğu için, ölçümü nispeten güçtür. Bununla birlikte kişilerin manevî ihtiyaçlarının tanımlanması ve bu ihtiyacı karşılayacak uygun bir bakımın sağlanması, kişinin mutluluğu için önemlidir. Bunun için, ilk önce maneviyatın doğası ve bütün fertler tarafından nasıl ifade edildiği konusu aydınlatılmalıdır (Ergül ve Bayık, 2004). Florence NIGHTINGALE "Sağlık için, manevi gereksinimler vücudu oluşturan fiziksel organlar kadar önemli bir öğedir. Hepimizin gözlemlediği fiziksel durum zihnimizi ve ruhumuzu etkileyebilir" derken manevi gereksinmelerin fiziki durumumuz kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Daştan ve Buzlu, 2010).

Genel olarak hastalıklar; bireylerin fiziksel, emosyonel, ruhsal ve sosyal gereksinimleri yanında manevi gereksinimlerini de artırırlar. Kanser gibi tedavisi uzun süreli olan, yaşam kalitesini azaltan durumlarda hastanın sosyal ve manevi desteğe olan gereksinimi daha da artar. Yapılan çalışmalar, maneviyatın kanser gibi varoluşsal kriz yaşayan hastaların başetme yeteneğinde önemli rolü olduğunu, iyi oluş yaşantısını, umudunu ve hastalığından anlam bulma yeteneğini arttırdığını göstermektedir (Daştan ve Buzlu, 2010).

Manevi değerlerin anksiyetenin azalmasını, bireyin pozitif yaşam biçimini destekleyerek kendisini üst düzeyde ortaya koymasını, umutlu, güçlü ve barış içerisinde olmasını sağladığından hastalık ve sağlık üzerinde olumlu etkileri bulunduğu bildirilmektedir (Gordon 1982, Hall, 2006; Akt.: Yılmaz ve Okyay, 2009).

Ülkemizde manevi bakım konusunda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar doğrultusunda manevi gereksinimlerin hasta gereksinimi olarak kabul edilmesi, hekim ve hemşirelerin tedavi ve bakım uygulamaları kapsamında, hasta ve yakınlarının manevi

gereksinimlerini göz önünde bulundurması ve manevi yönden desteklenebilmesi için gerekli olan ortam ile koşulların önceden hazırlanması gerekmektedir (Süllü, 2006).

Sağlık profesyonelleri hastaların bütünlüğünü koruma pozisyonundadır. Ancak bu konudaki yayınlar maneviyatın gözardı edildiğini ve manevi bakımın yetersiz olduğunu göstermektedir. Ülkemizde hastalıkların hasta üzerinde yaptığı etkilere yönelik yayınlar incelendiğinde, maneviyatla ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Hastalarla yakın ilişki içerisinde olan hemşireler, manevi bakımı içine alan bütüncül bakımla hastalara gelişme imkânı sağlamalıdır (Daştan ve Buzlu, 2010).

Geçmişte, bireyin ruhsal boyutu yalnızca dinsel bağlantılarla sınırlı kalmıştır. Bireylere sağlık bakımının holistik (bütüncül) bir yaklaşımla verilmeye başlanmasıyla manevi boyut; fiziksel, emosyonel, psikolojik ve sosyal boyut kadar iyi değerlendirilerek giderek önem kazanmıştır. Fiziksel ve psikososyal boyutun üstünde ve varolmanın daha ötesinde bir boyut olan manevi boyuta yönelik hemşirelik bakımının önemi, günümüzde hemşireler tarafından artık kabul edilmektedir (Ergül, ve Bayık, 2004).

Hutchinson (1997) hemşirenin manevi bakım vermede göz önünde bulunduracağı önemli ilkeleri altı madde halinde sıralamıştır. Bunlar:

1. Mevcut ve olası problemler kadar manevi ihtiyaçlara ilişkin bireyin gücünü açıklamak da amaçlanmalıdır.

2. Manevi bakımda hemşirenin öncelikli amaçları, bireyin manevi kaynaklarını harekete geçirmek olmalıdır.

3. Manevi bakım hastayı inançlarından döndürmek veya bakış açısını değiştirmek için değil, bireyin ifade ettiği manevi ihtiyaçlarına yanıt vermek içindir.

4. Manevi tanılama ve bakım, hemşire ve hasta arasında güvenilir ve duyarlı bir ilişki üzerine inşa edilmelidir. Bu bakım bireyin, kültürünü, sosyal ve manevi kaynaklarını aynı zamanda onların düşünce ve dini uygulamalarını da dikkate alacak şekilde planlanmalıdır.

5. Hemşire; bakımda görev alan diğer ekip üyelerine bilgi verirken, sınırlılıklarının farkında olmalıdır.

6. Hemşirelik bakım planında manevi bakımın yazılı olarak yer almasının önemini bilinmelidir. Bu, hemşirelerin bakım hizmetinde sistematik ve sürekliliği sağlar (Akt.; Ergül, ve Bayık, 2004).

Manevi bakım, dini inançların yanında hayatın anlam ve amacını kavramayı sağlayan hisleri de içerir. (Ergül ve Temel, 2007). Maneviyatın ruh sağlığı açısından en önemli katkısı, ortaya koyduğu değerler ve dünya hayatına ilişkin olarak getirdiği açıklamalar aracılığıyla insan yaşamına kazandırdığı anlamdır (Özdoğan, 2014).

Govier (2000) manevi bakımı, hemşirenin bireyin manevi gereksinimleri tanılayarak, uygun girişimlerle karşılaması ve desteklemesi olarak tanımlamıştır (Ergül ve Temel, 2007).

Batı Dünyasında yapılan bilimsel çalışmalar, maneviyatın ve dindarlığın sağlık, hastalığı yenebilme, hayat kalitesi ve hastalıklarla yaşayabilme kabiliyeti üzerindeki pozitif etkileri tespit etmiştir. Mesela sürekli olarak kilise gibi din kurumlarına devam eden inançlı kişiler, stres ve depresyonla baş etmede ve değişik hastalıklardan kurtulmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan madde bağımlılığının önlenmesi ve bırakılmasında, kalp hastalıklarının ve yüksek tansiyonunun önlenmesinde, ağrıların giderilmesinde, engelleri düzeltmede ve mortalitede %25 azalma olduğu ispatlanmıştır (Başbakkal, 2005).

Manevî Bakım, tıbbî tedavi, tıbbî ve sosyal bakım, tıbbî ve psiko-sosyal rehabilitasyon hizmetlerinin önemli bir parçasıdır. Bakıma muhtaç kişilerin maneviyatını (morallerini) güçlendirmeyi, hayata bağlılıklarını artırmayı, iç (manevî) dünyalarıyla barışık olmalarını, manevî sapmaları ve korkuları gidermeyi amaçlayan sosyal nitelikli ve insan odaklı bakım hizmeti olan manevî bakım, birçok Avrupa ülkesinde genel sağlık hizmetlerinde ve evde veya kurumda sosyal bakım hizmetlerinde önemli bir role sahiptir (Manevibakım, 2013). Ülkemizde de manevi bakım hizmetlerinin profesyonel manada hastalara sunulmasına, bu alanda bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmamızda 'Manevi Bakım', Başar (2014), Çetin (2012) ve 01.08.1998 tarih, 23420 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Hasta Hakları Yönetmeliği'nin 38. Maddesinde belirtilen manevi bakımın temel ilkelerinden yola çıkılarak; 'Hastanelerde yatarak tedavi gören hastaların tıbbi tedavilerine hiç bir şekilde müdahalede bulunulmamak şartı ile talep eden hastalara manevi telkinde bulunmak, onları ruhsal (manevi) ve moral yönden desteklemek, ibadetlerini hastalıklarının verdiği imkânlar çerçevesinde yerine getirmelerine rehberlik etmek ve yaşama dirençlerini desteklemek amacıyla sunulan manevi destek hizmetleridir' şeklinde tanımlanmıştır

Ülkemizde manevi bakım uygulamalarının etkili ve verimli yapılabilmesi, genel kabul görmesi isteniyorsa bu yöndeki çalışmaların doğru planlanması büyük önem taşımaktadır. Öncelikle bu hizmeti kimlerin verebileceği, ne tür eğitimlerden geçmesi gerektiği konularının netleştirilmesi gerekir. Manevi bakım; Psikoloji, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Psikiyatri, İlahiyat ve Sağlık bilimleri alanlarının işbirliği içinde ortak ve yeni bir bilim dalı olarak ele alınıp yüksek lisans ve doktora seviyesinde bir eğitim planlanabilir. Bu yaklaşımdan hareketle Manevi Bakım Uzmanının yeterliliklerini;

a. Psikolojik danışma becerilerine sahip,

b. Temel sağlık bilgisine hakim,

c. Hastalık psikolojisini kavramış,

d. Etkili iletişim becerilerini kullanabilen,

e. Dini literatüre hakim, içinde bulunduğu toplumun dini ve kültürel değerlerini kavramış olmak şeklinde sıralayabiliriz.

Manevi Bakım kavramının gelişimsel süreci devam etmekle birlikte sağlık alanında tanımlanma ve sınıflandırma süreci henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle, bu kavramın sağlık eğitiminde ve uygulamalarında objektif biçimde değerlendirilebilmesi için doktor, ebe ve hemşirelerin manevi bakım/destek konusundaki algılarının belirlenmesine, dolayısıyla bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarına ihtiyaç vardır (Ergül ve Temel, 2007). Manevi Destek Algısı (MDA) Tespit Ölçeği bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla geliştirilmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma tarama yöntemiyle yürütülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu:

Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 100 kişiden az olmamak kaydıyla faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının en az 5 katı büyüklükte olası gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Örneklem büyüklüğünün faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının 10 katı büyüklükte olması gerektiğini belirten araştırmacılar da vardır. Ölçeğimizin madde sayısının 16 olduğu ve 244 kişiye uygulandığı düşünüldüğünde örneklem grubunun yeterli olduğu düşünülmektedir.

Denizli Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliği'ne bağlı hizmet veren ve ölçek uygulanan hastanelerin Doktor, Ebe ve Hemşire sayıları Tablo1' de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Uygulaması Yapılan Hastaneler ve Personel Sayıları

Hastane Adı	Doktor	Hemşire	Ebe	Toplam
Acıpayam Devlet Hastanesi	20	58	26	104
Buldan Göğüs Hastanesi	11	66	15	92
Çal Devlet Hastanesi	6	20	8	34
Çameli Devlet Hastanesi	4	20	8	32
Çivril Devlet Hastanesi	15	54	15	84
Honaz Devlet Hastanesi	9	17	14	40
Sarayköy Devlet Hastanesi	6	30	11	47
Kale Devlet Hastanesi	9	20	13	42
Tavas Devlet Hastanesi	19	45	29	93
Toplam:	**99**	**330**	**139**	**568**

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ölçek uygulaması yapılan hastanelerde; 99 Doktor, 139 Ebe ve 330 Hemşire olmak üzere toplam 568 personel görev yapmaktadır. 16 maddeden oluşan ölçek rastlantısal olarak seçilen 36 Doktor, 53 Ebe ve 155 Hemşireden oluşan toplam 244 deneğe uygulanmıştır.

Örneklemdeki kişilerin özelliklerine uyun olmayan ölçme işleminin yapılmasının gerçekçi olmayan sonuçlar doğuracağı da bir gerçektir. Bu nedenle çalışmamızda Acil Tıp Teknisyeni, Laborant, Eczacı gibi meslek gruplarının cevapladığı anket formları değerlendirmeye alınmamıştır.

Öncelikle ilgili literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Manevi Destek Algısı Ölçeğine ilişkin kapsam geçerliliği, güvenilirlik ve yapı geçerliliği incelenmiştir. Ulaşabildiğimiz kadarıyla, manevi destek algısı konusunda Türkiye'de geliştirilmiş ilk ve tek ölçek olma özelliğinden dolayı paralel form çalışmasına yer verilememiştir.

McSherry ve ark. (2002) tarafından İngiltere'de geliştirilen, Ergül ve Temel (2007) tarafından ülkemiz şartlarına uyarlanan 'Maneviyat ve Manevi Bakım Dereceleme Ölçeğinin (MMBDÖ) Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirliği' çalışması, hemşirelerin maneviyat ve manevi bakım konusunda algılarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. MMBDÖ ile bizim ölçeğimiz arasında ortak madde bulunmamasının nedeninin, ülkeler arası kültür farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

2.1.1. Ölçeğin geçerliliği

Bir ölçeğin neyi ne kadar doğru ölçtüğünü ortaya koyan kavram geçerliliktir. Ölçeğin geçerli sayılabilmesi için iç tutarlılığının yüksek olmasıyla birlikte geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk,2002). Manevi Destek Algısı ölçeğinin geçerliliği ile ilgili kapsam geçerliliği, güvenirlik ve yapı geçerliliği ile ilgili gerekli analizler yapılmıştır.

16 maddeden oluşan ölçeğin ilk halinin 50 Doktor, Ebe ve Hemşireye uygulanması ile gerekli analizler yapılmıştır. Aynı grup üzerinde test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot araştırmanın güvenirlik katsayısı 0,963 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkileyen madde bulunmamaktadır. Madde toplam korelasyon katsayıları 0,4 den yüksek olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısı 0,947 olarak yüksek bulunmuştur. Ölçek, yataklı tedavi kurumlarında (hastanelerde) görev yapan 244 Doktor, Ebe ve Hemşireye tekrar uygulanmıştır. Böylece ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik katsayısı 0,940 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkileyen 'Sağlık

personeli olarak, hastalara manevi desteğin nasıl yapılması gerektiğini bilmiyorum' şeklindeki önermenin madde toplam korelasyonu 0,4'den küçük ve madde silindiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısını yükselttiği tespit edilmiş ve bu madde ölçekten çıkartılmıştır.

2.1.2. Kapsam Geçerliği

Ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede testi oluşturan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığı kapsam geçerliliği ile ortaya koyulmaktadır (Büyüköztürk,2002).

Ölçeğin kapsam geçerliği için ilgili alanda çalışan akademisyenlere ulaşılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda Din Psikolojisi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikiyatri Ana Bilim Dalından birer profesör ve bir Ölçme Değerlendirme Doçenti ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzman akademisyenlerin %90'ının uygun bulduğu maddeler alınmış ve değiştirilmesi yönünde görüş bildirdikleri maddeler üzerinde de gerekli değişiklikler yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin yanı sıra maddelerin dil bakımından uygunluğu ve anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu amacıyla da uzman görüşleri alınmıştır uzmanlardan gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir.

2.1.3. Yapı geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.950>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda maddeler toplam açıklanan varyansı %58.443; özdeğeri 8,766 olan tek faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Manevi Destek Algısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Manevi Destek Algısı Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yükü
7	Manevî desteğin, hastalarda yaşama direncini arttıracağı kanaatindeyim.	,858
3	Manevî desteğin, hastalık ile baş etmede tıbbi tedaviyi destekleyeceği kanaatindeyim.	,858
8	Manevî desteğin, hastalarda fiziki iyileşmeye de destek olacağı kanaatindeyim.	,833
2	Manevi desteğin, hastalık döneminde kişiye güven duygusu vereceği kanaatindeyim.	,792
1	Hastaların fiziksel iyileşmesi için ruhî iyileşmesinin de gerekli olduğu kanaatindeyim.	,789
5	Manevî destek, hastalarda psiko-sosyal rehabilitasyon hizmetlerinin önemli bir parçasıdır.	,788
4	Hastaların tedavi sürecinde manevî moral desteğe ihtiyaçları olduğu kanaatindeyim.	,778
6	Manevî desteğin, hastalardaki manevî sapmaları (hurafeleri) gidereceği kanaatindeyim.	,778
11	Sağlık personeli olarak, hastalara manevi destekte bulunmak isterim.	,743

9	Zaman zaman sağlık personelinin de manevi desteğe ihtiyacı olduğu kanaatindeyim.	,738
10	Sağlık personeli olarak, hastalara manevi desteğin nasıl yapılacağını öğrenmek isterim.	,724
15	Hastalar manevî gereksinimlerini (ibadet, kitap, vb.) hastane ortamında karşılayabilmelidir	,723
14	Hastaların, manevî bakımdan önem taşıyan eşyalarına saygı gösterilmelidir.	,691
13	Hastanede, her türlü dinî ve manevî sorunların danışılabileceği bir uzmana ihtiyaç var.	,688
12	Hastaların manevî desteği istemeye veya reddetmeye hakkı olduğu kanaatindeyim.	,654

Faktör yükleri 0,5'in üzerinde olduğundan maddelerin ölçeği oluşturan tek faktör ile ilişkili olduğu görülmektedir.

3. SONUÇ:

Manevi bakım, hastanelerde yatarak tedavi gören hastaların tıbbi tedavilerine hiç bir şekilde müdahalede bulunulmamak şartı ile talep eden hastalara manevi telkinde bulunmak, onları ruhsal (manevi) ve moral yönden desteklemek, ibadetlerini hastalıklarının verdiği imkânlar çerçevesinde yerine getirmelerine rehberlik etmek ve yaşama dirençlerini desteklemek amacıyla sunulan manevi destek hizmetleri olarak tanımlanabilir. Özellikle batılı ülkelerde çok yaygın olmasına rağmen ülkemizde manevi bakım konusunda yapılan araştırmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Ulaşabildiğimiz kadarıyla manevi bakım konusunda ülkemizde geliştirilmiş ölçek bulunmamaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak yataklı tedavi kurumlarında görev yapan Doktor, Ebe ve Hemşirelere yönelik 'Manevi Destek Algısı' ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirilirken ilgili alanyazın tarandıktan sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Madde havuzunda toplanan 35 madde, uzman görüşleri doğrultusunda 16 maddeye indirgenmiştir. Ölçekte beşli Likert tipi sıklık derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; hiç katılmıyorum (0), katılmıyorum (1), kararsızım (2), katılıyorum (3), tamamen katılıyorum (4) seçeneklerinden oluşmuştur.

Uzman görüşlerine göre düzenlenen ölçek pilot olarak 50 deneğe (Doktor, Ebe ve Hemşire) uygulanarak güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,963 olarak bulunmuştur. Sağlık çalışanları üzerinde tekrar test uygulanmış ve korelasyon katsayısı 0,947 olarak saptanmıştır. Ölçek bir sonraki adımda Denizli İli Kamu Hastaneler Birliği'ne bağlı yataklı tedavi kurumlarında (hastanelerde) görev yapan 244 Doktor, Ebe ve Hemşireye uygulanmıştır. Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,940 olarak bulunmuş ve iç tutarlılığı etkileyen bir madde çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin % 58.4 varyans oranıyla tek faktör olduğu tespit edilmiştir. Manevi destek algısı konusunda ulaşabildiğimiz kadarıyla, Türkiye'de geliştirilmiş ilk ve tek ölçek olma özelliğinden dolayı paralel form çalışmasına yer verilememiştir.

'Manevi Destek Algısı (MDA) Tespit Ölçeği'nin hastanelerde görev yapan Doktor, Ebe ve Hemşirelerin manevi bakım algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracının, ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği, bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı belirtilebilir.

4. ÖNERİLER:

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Manevi Destek Algısı (MDA) Tespit Ölçeğinin Doktor, Ebe ve Hemşirelerde manevi bakım algısını belirlemede etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

2. Geliştirilen bu ölçeğin ülkemizde daha geniş örneklem gruplarıyla ve tekrarlı ölçümlerle geçerliliği ve güvenilirliğinin test edilmesini önermekteyiz.

3. Ölçeğin farklı din ve kültürdeki başka ülkelerin yataklı tedavi kurumlarında da tekrarlı ölçümlerle geçerliliği ve güvenilirliğinin test edilmesini önermekteyiz.

KAYNAKÇA

BAŞBAKKAL, Z. (2005). Spiritüalite ve Hemşirelik, 3. Uluslararası -10. Ulusal Hemşirelik Kongresi. 07-10 Eylül 2005. İzmir.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, s.182

ÇETİN, G. (Edt.) ve KAYA, A. (Edt.) (2012). Hekimlik Uygulamalarının Adli Tıbbi Güncellenmesi, İ.Ü. Cerrahpaşa tıp Fak. Sürekli tıp Eğitimim Etkinlikleri Sempozyum Dizisi No:78, İstanbul. (198-199)

DAŞTAN, N. B. ve BUZLU, S. (2010). Meme Kanseri Hastalarında Maneviyatın Etkileri ve Manevi Bakım, Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 3 (1), 73-78.

ERGÜL, Ş. ve TEMEL, A. B. (2007). Maneviyat ve Manevi Bakım Dereceleme Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirliği, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 23 (1), 75-87.

ERGÜL, Ş. ve BAYIK, A. (2004). Hemşirelik ve Manevi Bakım, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8 (1) 37-45.

GORDON, M. (1982). Functional Health Paterns, Nur-sing Diagnosis Process and Aplication. Mc Graw- Hill Book Comp, New York.

GOVİER, I. (2000). Spiritual care in nursing: a systematic approach, Nursing Standard, 14:17,32-36.

HALL, J. (2006). Spirituality at the beginning of life. Jo-urnal of Clinical Nursing 15, 804-810.

MCSHERRY, W. DRAPER, P. KENDRİCK, D. (2002). The Construct validity of a rating scale designed to assess spirituality and spiritual care, International Journal of Nursing Studies, 39, 723-734

MOLLAOĞLU, H. (2013). Hastane Hizmetleri Bağlamında Manevi Bakım ve New York Healthcare Chaplaincy Örneği, Ankara Ünv. Sosyal Bilimler Enst. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

SÜLLÜ, E. (2006). Yoğun Bakımda Yatan Çocuk Hastaların Annelerinin Manevi Bakım Gereksinimleri, Ege Ünv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

TAVŞANCIL, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayıncılık, Ankara.

YILMAZ, M. ve OKYAY, N. (2009). Hemşirelerin Maneviyat ve Manevi Bakıma İlişkin Görüşleri, Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 2009 (3), 41-52.

İNTERNET KAYNAKLARI

Amsterdam Bildirgesi, (1994). http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/hashak/amsterdam.asp (Erişim: 24.12.2013).

BAŞAR, S. (2014). Hastanelerde Din Hizmeti Modeli, http://www.manevibakim.com/bilim_alanlari/manevi_bakim/makale_01.asp (Erişim: 01.01.2014).

Hutchinson M. (1997). Healing The Whole Person: The Spiritual Dimension Of Holistic Care, http://members. tripod. com/~Marg_ Hutchison/nurse-4.html (erişim tarihi;15.05.2003)

http://www.manevibakim.com/bilim_alanlari/manevi_bakim/index.asp (Erişim: 05.01.2014).

Lizbon Bildirgesi (1981) http://sbu.saglik.gov.tr/hastahaklari/lizbon.htm (Erişim: 26.12.2013).

Resmi Gazete. 01.08.1998 Tarih, 23420 sayılı, http://sbu.saglik.gov.tr/hastahaklari/yonetmelik.htm (Erişim: 24.12.2013).

ÖZDOĞAN, Ö. (2014). Hastalıklara Manevi-Psikolojik Yaklaşım. http://www.manevibakim.com/bilim_alanlari/manevi_bakim/makale_05.asp (erişim, 02.01.2014)

http://www.manevibakim.com/bilim_alanlari/manevi_bakim/index.asp (Erişim: 11.12.2013).

EK 1. Manevi Destek Algısı (MDA) Tespit Ölçeği

Doktor, Ebe ve Hemşireler için
MANEVİ DESTEK ALGISI TESPİT ÖLÇEĞİ (MDA)

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Manevi Bakım; Hastanelerde yatarak tedavi gören hastaların tıbbi tedavilerine hiç bir şekilde müdahalede bulunulmamak şartı ile talep eden hastalara manevi telkinde bulunmak, onları ruhsal ve moral yönden desteklemek, ibadetlerini hastalıklarının verdiği imkânlar çerçevesinde yerine getirmelerine rehberlik etmek ve yaşama dirençlerini desteklemek amacıyla sunulan **manevi destek** hizmetleridir. Bu ölçek; Doktor, Ebe ve Hemşirelerin **Manevi Destek** hakkındaki kanaatlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen yan sütunda verilen derecelendirmeyi kullanarak, sizin görüşlerinize en uygun olan seçeneği **X** ile işaretleyiniz.						
Aşağıdaki maddeleri manevi desteğe ilişkin kendi durum ve görüşlerinize göre cevaplayınız.		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1	Hastaların fiziksel iyileşmesi için ruhî (manevî) iyileşmesinin de gerekli olduğu kanaatindeyim.					
2	Manevî desteğin, hastalık döneminde kişiye güven duygusu verdiği kanaatindeyim.					
3	Manevî desteğin, hastalık ile baş etmede tıbbî tedaviyi destekleyeceği kanaatindeyim.					
4	Hastaların tedavi sürecinde manevî moral desteğe ihtiyaçları olduğu kanaatindeyim.					
5	Manevî destek, hastalarda psiko-sosyal rehabilitasyon hizmetlerinin önemli bir parçasıdır.					
6	Manevî desteğin, hastalardaki manevî sapmaları (hurafeleri) gidereceği kanaatindeyim.					
7	Manevî desteğin, hastalarda yaşama direncini arttıracağı kanaatindeyim.					
8	Manevî desteğin, hastalarda fiziki iyileşmeye de destek olacağı kanaatindeyim.					
9	Zaman zaman sağlık personelinin de manevi desteğe ihtiyacı olduğu kanaatindeyim.					
10	Sağlık personeli olarak, hastalara manevi desteğin nasıl yapılacağını öğrenmek isterim.					
11	Sağlık personeli olarak, hastalara manevi destekte bulunmak isterim.					
12	Hastaların manevî desteği istemeye veya reddetmeye hakkı olduğu kanaatindeyim.					
13	Hastanede, her türlü dinî ve manevî sorunların danışılabileceği bir uzmana ihtiyaç var.					
14	Hastaların, manevî bakımdan önem taşıyan eşyalarına saygı gösterilmelidir.					
15	Hastalar manevî gereksinimlerini (ibadet, kitap, vb.) hastane ortamında karşılayabilmelidir.					

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 917-931, ANKARA-TURKEY

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ*

*Mehmet Fatih KAYA***

ÖZET

İnsanların bütün faaliyetlerini devam ettirdiği ve sürekli olarak etkileşimde bulunduğu ortam olarak adlandırılan çevre; sanayinin gelişmesine paralel olarak gerek hammadde temini, gerekse de üretim atıklarının bilinçsizce doğaya bırakılması sonucunda zarar görerek bütün canlı yaşamı için tehlikeli bir hal almıştır. İnsanların gerek sağlığı gerek etkileşim içinde bulunduğu çevrenin korunması ve gerekse de gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamalarını sağlamak için çevre konusunda sorumlu bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bu sorumluluğun bilincinde olan nitelikli insanların yetiştirilmesi sürecinde rehber rol üstlenecek öğretmen adaylarına da bu konuda daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "olgubilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni" kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 121 öğrenci oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Çevre Sorunları" na ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarına "Çevre Sorunları ..... gibidir. Çünkü ....." ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form dağıtılarak yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini aktarmaları istenmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından çevre sorunları kavramına ilişkin toplam 48 geçerli metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar 5 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışma sonunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Sorunları, Metafor, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, El-mek: mefkaya@gmail.com

SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO ENVIRONMENTAL PROBLEMS: A SAMPLE ANALYSIS OF METAPHORS

ABSTRACT

Environment, named as the surroundings people continue all their activities and constant interaction, have been damaged and become dangerous for all living creatures owing to raw material procurement, as well as production waste unconsciously left in nature, in parallel with industry development. It is highly important to raise and educate environmentally responsible individuals both to protect environment people interact and to ensure that future generations live in a safer and healthier environment. Teacher candidates who are assumed to be role models within the process of raising qualified individuals aware of this responsibility bear much more responsibility. In the present study, a phenomenological research design, one of the qualitative research designs appropriate to the nature of this research, was used. Working group comprised of a total of 121 students studying in Department of Social Sciences Teaching, Faculty of Education, Siirt University in the 2011-2012 academic year. In order to determine the Social Sciences teacher candidates' perceptions of "Environmental Problems", prospective teachers were distributed a semi-structured form which bore a sentence "Environmental problems are like..... Because ..... ", and they were asked to focus on only one metaphor to express their thoughts. Data collected at the end of the study were analyzed using content analysis. A total of 48 valid metaphors were produced about the concept of environmental issues by the participants. These metaphors were grouped under five different conceptual categories. At the end of the study, it is observed that Social Sciences teacher candidates bear a high awareness of environmental issues.

KeyWords: Environmental Problems, Metaphor, Social Studies Teacher Candidates

1. Giriş

İnsan ve doğa arasındaki etkileşimin tarihinin ilk insanın ortaya çıkışıyla yaşıt olduğu söylenebilir. Çünkü biyo-kültürel-sosyal bir varlık olan insanın yaşamını devam ettirebilmesi için toplum içinde yaşaması ve doğadan yararlanması gerekmektedir. Zamanla nüfusun artması ve doğal kaynakların aşırı tüketimi -teknolojide yaşanan gelişmeler, plansız kentleşme ve sanayileşme, kimyasal maddelerin kullanımı, insanların doğa üzerinde üstünlük kurma çabaları gibi faktörlere bağlı olarak- doğanın dengesinin bozulmasına ve onarılması güç bir biçimde kirletilmesine neden olmuştur. Özellikle 20. yüzyılın sonunda insanların yaşamına ve yaşam alanlarına ciddi zararlar verdiği hissedilen, çevre sorunları olarak adlandırılan bu durum önlem almanın gerekliliğinin ve çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinin önemini de ortaya koyarak çevre eğitimini ön plana çıkarmıştır.

Çevre eğitiminin temeli doğa ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Çevre eğitimi bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Çevre eğitimi aracılığıyla bireylerin; ekolojik

dengeyi ve bu denge içerisinde kendi yerlerini kavramaları, çevreyle ilgili konularda gerekli becerileri kazanarak duyarlı ve sorumlu birer vatandaş olmaları, doğayla uyum içinde nasıl yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmeleri ve böylece gelecek kuşaklara sağlıklı temiz bir çevre bırakılması amaçlanmaktadır (Geray, 1995; Şimşekli, 2004:). Yirmi birinci yüzyılın çevre eğitimi yalnızca çevre bilgi ve duyarlılığımızı geliştirecek bir eğitim olmamalıdır. Oluşturulacak eğitim anlayışı, çağdaş insanın çevresel ve yaşamsal tutum ve davranışlarını kökten değiştirmeli. Daha da önemlisi bu eğitim modeli, çevre sorunlarına tepkisini gösteren, bu sorunların çözümü için öneri getiren, aktif katılım sağlayan, düşünen, tartışan, sorgulayan, sürdürülebilir yaşam ve sürdürülebilir kalkınmayı kavramış ve benimsemiş, dünya ile uyumlu bir birey oluşturmalıdır. Ayrıca çevre için eğitim, ancak vatandaşlık, insan hakları, ekoloji, estetik, ahlâk ve demokrasi eğitimi ile bütünleştiği zaman anlam ve önem kazanır. Ancak o zaman çevre için eğitim belirlediği hedeflerine ulaşmış olur (Atasoy ve Ertürk, 2008: 107). Diğer bir ifadeyle çevre eğitimi, çevre sorunlarının çözümüne ve gelecekteki olası problemlerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek davranış ve becerilere sahip bir dünya toplumu oluşturma süreci (Ayvaz, 1998: 98); çevre duyarlılığı ise *"çevreye karşı olumlu girişimde bulunmaya istekli olma"* şeklinde tanımlanabilir (Çalışkan, 2002: 3).

İnsanlar, yaşadıkları mekânı hatta daha geniş kapsamlı ele alınacak olursa dünyayı, birbirinden çok değişik boyutlarda algılar ve kavrarlar. Bu farklılaşma bireylerin yaşları, ilgileri, eğitim seviyeleri, zihinsel kapasiteleri, yaşadıkları ortamdaki uyaranlar vb. gibi birbirinden farklı ve çeşitli faktörlere bağlı olarak belirir (Tunçel, 2012: 84). Nerede yaşayacağımız, nerden alışveriş edeceğimiz ya da nereleri ziyaret edeceğimiz gibi soruların cevapları bizim yerler hakkındaki, güzel ya da çirkin, iyi ya da kötü, güvenli ya da tehlikeli gibi algılarımıza dayanır (Tümertekin ve Özgüç, 1998: 55). Çevre eğitiminin ön plana çıkmasında çevre sorunları önemli bir etkendir ve çevre sorunlarına yönelik algıların belirlenmesi, bireylerin konuya ilişkin yaklaşımlarını da ortaya koyacağından ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü her alanda olduğu gibi çevreyle ilgili sorunların çözümünde de tek bir çözüm ve tek bir yöntemin olduğunun savunulması yanlış olacaktır. Nitekim yapılmış çalışmalar; çevre eğitiminin istenilen düzeyde etkili olmadığı ve ezberden kurtarılması gerektiği belirtilmektedir (Webb ve Blott, 1990; Özkan, Tekkaya ve Geban, 2001; Haktanır ve Çabuk, 2000; Yücel ve Morgil, 1998).

Bireylerin çevre sorunlarına ilişkin algılarını anlayabilme sürecinde onların metaforik düşünsel dünyalarına bakarak etkili sonuç elde edilebilir. Çünkü metaforlar, insanların herhangi bir konu hakkında ne düşündüklerini ifade edebilmeleri için konuya farklı açılardan yaklaşabilmelerine imkân tanıyan bilişsel kavramlardır. Bu kavramların değerlendirilmesiyle farklı açılardan yaklaşılan konunun anlaşılması ve gerçeğe dönük şekillendirilmesi sağlanmış olur (Morgan, 1998; Short, 2000, Kendall ve Kendall, 1993; Sevim, Veyis ve Kınay, 2012). Ben-Peretz, Mendelson ve Kron (2003) da, metaforların eğitimde en önemli algı araçlarından biri olduğunu ve metaforlar aracılığıyla, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Metafor özellikleri (Tomkins ve Lawley; 2002): bir kavramı; (*i*) farklı bir kavramla tanımlama, (*ii*) farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme, (*iii*) farklı boyutta ve kalıpla görme şeklinde sıralanabilir. Metaforlar canlı cansız, soyut somut olabileceği gibi olumlu ve olumsuz da olabilmektedir. Bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilen metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını da sağlamaktadır. Ayrıca, problemlerin net olarak ortaya konulmasında ve düşüncelerin özetlenmesini sağlamada önemli rol oynamaktadır (Semerci, 2007).

İnsanların gerek sağlığı gerek etkileşim içinde bulunduğu çevrenin korunması ve gerekse de gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamlarını sağlamak için çevre konusunda sorumlu bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bu sorumluluğun bilincinde olan nitelikli insanların yetiştirilmesi sürecinde rehber rol üstlenecek öğretmen adaylarına da bu konuda

daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Noyes (2004); öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesinin öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olduğunu ve elde edilen sonuçların mesleki uygulamalara yön vererek öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine katkı sağladığı için önemli olduğunu belirtmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "*olgubilim (görüngübilim, fenomenolojik) 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. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72). Diğer bir değişle bilincin özünün betimlenmesi, olgubilimin araştırma sahasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 81).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim gören 56 (% 46) kız ve 65 (% 54) erkek olmak üzere toplam 121 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Frekans ve Oransal Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Oran (%)
Kız	56	46
Erkek	65	54
Toplam	**121**	**100**

2.3. Verilerin Toplanması

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *"Çevre Sorunları"* kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarına *"Çevre Sorunları……. gibidir. Çünkü ……."* ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form dağıtılmıştır. Metaforların diğer bir ifade ile benzetmenin herhangi bir şeye (somut, soyut, canlı cansız varlıklar) yapılabileceğini, çünkü ile de metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir. Katılımcılara yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için bir ders saati (50 dakika) süre tanınmıştır. Katılımcılar sürenin tamamını kullanmayarak, ilk 30 dakika içerisinde formu teslim etmişlerdir. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda; metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak amacıyla *"gibi"* kavramına, araştırmacıların kendi metaforlarına gerekçelerini sunmaları için *"çünkü"* kavramına yer verildiği görülmektedir (Saban, 2009; Saban, 2008; Coşkun, 2011; Eraslan Çapan, 2010; Aydın ve Eser Ünaldı, 2010; Özder, Kaya ve Ünlü, 2012). Öğretmen adayları tarafından doldurulan bu formlar birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009:269). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Verilerin analizi ve yorumlanma aşaması, yapılan benzer çalışmalardan yararlanarak düzenlenmiştir (Saban, 2009; Coşkun, 2011; Eraslan Çapan, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Çalışma grubundan elde edilen veriler; (*i*) kodlama ve ayıklama, (*ii*) örnek metafor derleme, (*iii*) kategori geliştirme, (*iv*) geçerlilik ve güvenilirlik ve (*v*) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada öncelikle öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan alfabetik sıraya göre geçici bir liste oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının yazılarında belli bir metaforun net bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelenerek, herhangi bir metaforun tanımlanmadığı tespit edilen 28 form araştırma kapsamı dışında bırakılarak toplam 93 form üzerinden çalışma yürütülmüştür.

Örnek Metafor Derleme Aşaması: Bu aşamada metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre listelenerek ham veriler ikinci kez gözden geçirilmiş ve her metaforu temsil eden katılımcıların doldurdukları formlarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylece 48 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcı metafor imgelerinin derlenmesiyle birlikte bir *"örnek metafor listesi"* oluşturulmuştur. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak oluşturulmuştur: (*i*) Başvuru kaynağı olarak kullanmak, (*ii*) Araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar küreselleşme kavramına ilişkin sahip oldukları özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlem sürecinde 48 metafor hakkında oluşturulan liste baz alınarak her metafor imgesinin küreselleşme olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, katılımcılar tarafından üretilen her metaforun; konusu, kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilerek, her metafor imgesi küreselleşme kavramına ilişkin sahip olduğu perspektif bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 5 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik Aşaması: Bilimsel araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığı açısından geçerlilik ve güvenilirlik en yaygın olarak kullanılan ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255-257). Çalışmada elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak kodlanıp kategoriler geliştirildikten sonra iki çalışma karşılaştırılarak tespit edilen farklılıklar üçüncü bir uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir. Daha sonraki aşamada çalışmanın güvenilirliğini hesaplamak için 48 metaforun yer aldığı liste ile 5 farklı kavramsal kategorinin yer aldığı liste alanda bir uzmana verilerek birinci liste ile ikinci listeyi eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından oluşturulan liste ile araştırmacı tarafından oluşturulan liste karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılıklarının sayıları belirlendikten sonra çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Hubermann (1994)'ın *"Güvenilirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x 100"* formülü kullanılarak

hesaplanmıştır. Güvenilirlik kapsamında görüşüne başvurulan uzmanın; *"Önlem almanın gerekliliğine yönelik"* başlıklı kategoride yer alan *"haşere" ve "Doğal dengenin bozulmasına yönelik"* başlıklı kategoride yer alan *"kurumuş ağaç"* metaforlarını *"Sonuçlarına yönelik"* başlıklı kategoriye, *"Doğal dengenin bozulmasına yönelik"* başlıklı kategoride yer alan *"kırılan vazo"* metaforunu *"Önlem almanın gerekliliğine yönelik"* ve *"küflenmiş ekmek"* metaforunu ise *"İnsanlara olan etkisine yönelik"* başlıklı kategoriye yerleştirerek ilgili başlıklarla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizinde çalışmanın güvenilirliği 0.92 olarak hesaplanmıştır. İşlem şu şekilde formüle edilmiştir:

[Güvenilirlik= ((44):(44+4))x100 => Güvenilirlik= % 92]

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban; 2008).

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması: Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 49 metafor ve 5 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve oranı (%) hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının küreselleşme kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlardan yola çıkarak geliştirilen 5 farklı kavramsal kategori ve her bir kategorinin sahip olduğu özellikler, katılımcıların ürettiği örnek metaforlarla desteklenerek tanıtılmaktadır.

3.1. Küreselleşme Kavramına İlişkin Metaforlar

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, katılımcılar çevre sorunları kavramına ilişkin toplam 48 geçerli metafor üretmiştir (Tablo 2). 48 metafordan 38'i *(Aile İçi Sorunlar, Akrep, Arının Bal Yapacak Çiçeği Bulamaması, Ayağa Batan Paslı Çivi, Bacası Tıkalı Soba, Baraj, Bozuk Meyve, Bozuk Yol, Çığ, Çölleşme, Çöp Konteynırı, Dağınık Mutfak, Diş Çürüğü, Doğal Afet, Doktoru Olmayan Hastane, GDO'lu Ürün, Haşere, Kan Kaybetmek, Kanserli Hücre, Kendimizi Zehirlemek, Kırılan Vazo, Kirletilmiş Deniz, Kurumuş Ağaç, Küflenmiş ekmek, Nüfus Patlaması, Nükleer Silah, Orman Tahribatı, Öksürük, Psikolojik Sorun, Suya Dökülmüş Mürekkep, Suyu Çekilmiş Kuyu, Toplumsal Sorunlar, Yabani ot, Yağ Yakan Araba Motoru, Yapay Gübre, Zararlı Bakteri, Zehir, Zincirin Hasar Görmüş Halkası*)yalnızca birer katılımcı tarafından üretilmiştir. Diğer Metaforlar ise 2 ile 17 arasında katılımcı tarafından üretilmiştir. Bunlar sırasıyla; *Hastalık* (f=17), *Kuraklık* (f=9), *Hasta* (f=5), *Mikrop* (f=5), *Yangın* (f=5), *Sigara* (f=4), *Alkol* (f=3), *Deprem* (f=3), *Atom Bombası* (f=2) ve *Virüs* (f=2) şeklindedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından çok sayıda metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar ve bunları temsil eden öğrenci sayıları (f) ve oranları (%) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar, Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Sıra	Oluşturulan Metaforlar	Frekans (f)	Sıra	Oluşturulan Metaforlar	Frekans (f)
1	Hastalık	17	25	Doktoru Olmayan Hastane	1
2	Kuraklık	9	26	GDO'lu Ürün	1
3	Hasta	5	27	Haşere	1
4	Mikrop	5	28	Kan Kaybetmek	1
5	Yangın	5	29	Kanserli Hücre	1
6	Sigara	4	30	Kendimizi Zehirlemek	1
7	Alkol	3	31	Kırılan Vazo	1
8	Deprem	3	32	Kirletilmiş Deniz	1
9	Atom Bombası	2	33	Kurumuş Ağaç	1
10	Virüs	2	34	Küflenmiş ekmek	1
11	Aile İçi Sorunlar	1	35	Nüfus Patlaması	1
12	Akrep	1	36	Nükleer Silah	1
13	Arının Bal Yapacak Çiçeği Bulamaması	1	37	Orman Tahribatı	1
14	Ayağa Batan Paslı Çivi	1	38	Öksürük	1
15	Bacası Tıkalı Soba	1	39	Psikolojik Sorun	1
16	Baraj	1	40	Suya Dökülmüş Mürekkep	1
17	Bozuk Meyve	1	41	Suyu Çekilmiş Kuyu	1
18	Bozuk Yol	1	42	Toplumsal Sorunlar	1
19	Çığ	1	43	Yabani ot	1
20	Çölleşme	1	44	Yağ Yakan Araba Motoru	1
21	Çöp Konteynırı	1	45	Yapay Gübre	1
22	Dağınık Mutfak	1	46	Zararlı Bakteri	1
23	Diş Çürüğü	1	47	Zehir	1
24	Doğal Afet	1	48	Zincirin Hasar Görmüş Halkası	1
Toplam					**93**

3.2. Çevre Sorunları Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunları kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar sırasıyla; *Önlem Almanın Gerekliliğine, Doğal Dengenin Bozulmasına, Sonuçlarına, İnsanlara Olan Etkisine ve Beşeri Faaliyetlerin Etkisine Yönelik* olmak üzere 5 kategoride ele alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorileri

Sıra	Kategoriler	Metafor adları	Öğrenci		Metafor	
			f	%	f	%
1	Önlem Almanın Gerekliliğine Yönelik	Hastalık (17), Yangın (5), Ayağa Batan Paslı Çivi (1), Diş Çürüğü (1), Haşere (1), Kan Kaybetmek (1), Nüfus Patlaması (1), Yabani Ot (1), Yağ Yakan Araba Motoru (1)	29	31.18	9	18.75
2	Doğal Dengenin Bozulmasına Yönelik	Kuraklık (9), Arının Bal Yapacağı Çiçeği Bulamaması (1), Baraj (1), Bozuk Meyve (1), Çölleşme (1), Dağınık Mutfak (1), Kırılan Vazo (1), Doktoru Olmayan Hastane (1), Kurumuş Ağaç (1), Küflenmiş Ekmek (1), Kirletilmiş Deniz (1), Suya Dökülmüş Mürekkep (1), Suyu Çekilmiş Kuyu (1), Zincirin Hasar Görmüş Halkası (1)	22	23.66	14	29.17
3	Sonuçlarına Yönelik	Hasta (5), Mikrop (5), Deprem (3), Atom Bombası (2), Çığ (1), Doğal Afet (1), Kanserli Hücre (1), Öksürük (1), Yapay Gübre (1), Zararlı Bakteri (1), Zehir (1)	22	23.66	11	22.92
4	İnsanlara Olan Etkisine Yönelik	Sigara (4), Alkol (3), Virüs (2), Aile İçi Sorunlar (1), Akrep (1), Bacası Tıkalı Soba (1), Bozuk Yol (1), Çöp Konteynırı (1), Psikolojik Sorun (1), Toplumsal Sorunlar (1)	16	17.20	10	20.83
5	Beşeri Faaliyetlerin Etkisine Yönelik	GDO'lu Ürün (1), Kendimizi Zehirlemek (1), Nükleer Silah (1), Orman Tahribatı (1)	4	4.30	4	8.33
Toplam			**93**	**100**	**48**	**100**

Önlem almanın gerekliliğine yönelik: Çevre sorunlarına ilişkin önlem almanın gerekliliğine yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 29 (% 31.18) katılımcı tarafından toplam 9 (% 18.75) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; *Hastalık* (f=17), *Yangın* (f=5), *Ayağa Batan Paslı Çivi* (f=1), *Diş Çürüğü* (f=1), *Haşere* (f=1), *Kan Kaybetmek* (f=1), *Nüfus Patlaması* (f=1), *Yabani Ot* (f=1) ve *Yağ Yakan Araba Motoru* (f=1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

"Çevre sorunları hastalık gibidir. Çünkü tedavi edilmezse sonucu ölüm olabilir."

"Çevre sorunları yangın gibidir. Çünkü zamanında önlem alınmazsa büyük felaketlere neden olur."

"Çevre sorunları ayağa batan paslı çivi gibidir. Çünkü zamanında gerekli müdahaleler yapılmadığı takdirde çok kötü sonuçlara sebebiyet verebilir. Hatta kangrene kadar gidebilir. Kangrenin çözümü yoktur."

"Çevre sorunları diş çürüğü gibidir. Çünkü ikisi de gerekli önlem alınmadığı takdirde daha da zararlı hale gelirler."

"Çevre sorunları haşere gibidir. Çünkü zamanında gerekli ilaçlama yapılmazsa daha da artarlar. Çevre sorunları da aynı şekilde zamanında tedbirler alınmadığı takdirde artarak canlı yaşamı için olumsuz sonuçlar doğurabilir "

"Çevre sorunları kan kaybetmek gibidir. Çünkü gerekli önlem alınmazsa daha sonra çok geç olabilir."

"Çevre sorunları nüfus patlaması gibidir. Çünkü tedbir alınmadığı sürece gelecek için zararlı sonuçlar ortaya koyabilir."

"Çevre sorunları yabani ot gibidir. Çünkü tarla bu otlardan diğer ürünlere de zarar verir."

"Çevre sorunları yağ yakan araba motoru gibidir. Çünkü ikisi de bakıma diğer bir ifade ile yenilenmeye ihtiyaçları olduğunu işaret etmektedir."

Doğal dengenin bozulmasına yönelik algılar: Çevre sorunlarına yönelik, doğal dengenin bozulması fikrinin hakim olduğu bu kategoride 22 (% 23.66) katılımcı tarafından üretilen toplam 14 (% 29.17) metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlar ve frekans (öğrenci sayısı) dağılımı*;Kuraklık* (f=9), *Arının Bal Yapacağı Çiçeği Bulamaması* (f=1), *Baraj* (f=1), *Bozuk Meyve* (f=1), *Çölleşme* (f=1), *Dağınık Mutfak* (f=1), *Kırılan Vazo* (f=1), *Doktoru Olmayan Hastane* (f=1), *Kurumuş Ağaç* (f=1), *Küflenmiş Ekmek* (f=1), *Kirletilmiş Deniz* (f=1), *Suya Dökülmüş Mürekkep* (f=1), *Suyu Çekilmiş Kuyu* (f=1) ve *Zincirin Hasar Görmüş Halkası* (f=1)şeklindedir. Örnekler aşağıda verilmiştir:

"Çevre sorunları kuraklık gibidir. Çünkü ortamdaki su canlılar için önemlidir ve suyun azalması canlı yaşamını olumsuz etkilediği gibi doğal dengeyi de bozar."

"Çevre sorunları arının bal yapacağı çiçeği bulamaması gibidir. Çünkü yaşanan değişimler olması gereken unsurların ortadan kalkmasına neden olmaktadır."

"Çevre sorunları baraj gibidir. Çünkü nasıl baraj kurulduğu bölgenin ekosistemini olumsuz yönde etkiliyorsa çevre sorunları da aynı şekilde ekosistem üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir."

"Çevre sorunları bozuk meyve gibidir. Çünkü tazeliğini kaybederek yenilemeyecek hale gelen meyve insan sağlığı için artık zararlıdır. Çevre sorunları da canlıların yaşam ortamını bozarak zarar vermeye başlar."

"Çevre sorunları çölleşme gibidir. Çünkü bir bölgenin doğal dengesinin bozulması üzerinde etkilidir."

"Çevre sorunları dağınık mutfak gibidir. Çünkü olması gereken düzen bozulmuştur."

"Çevre sorunları kırılan vazo gibidir. Çünkü eski haline getirmek artık imkânsızdır."

"Çevre sorunları doktoru olmayan hastane gibidir. Çünkü hiçbir şey olması gerektiği gibi işlemiyor."

"Çevre sorunları kurumuş ağaç gibidir. Çünkü doğal denge bozulmuştur ve artık birçok şey için çok geçtir."

"Çevre sorunları küflenmiş ekmek gibidir. Çünkü özelliğini kaybederek artık zararlı hale gelmiştir."

"Çevre sorunları kirletilmiş deniz gibidir. Çünkü ikisi de ortamın özelliğini değiştirerek canlıları yok eder."

"Çevre sorunları suya dökülmüş mürekkep gibidir. Çünkü içilecek suyu içilmez hale getirir."

"Çevre sorunları suyu çekilmiş kuyu gibidir. Çünkü ikisi de doğal özelliğinin kaybedilmesi sonucu ortaya çıkar."

"Çevre sorunları zincirin hasar görmüş halkası gibidir. Çünkü tek bir halkanın hasarı zincirin kopmasına neden olduğu gibi çevre sorunları da ekosistemi bozar."

Sonuçlarına Yönelik algılar: Çevre sorunlarının olumsuz sonuçlarına yönelik algıların hakim olduğu bu kategoride toplam 11 (% 22.92) metafor 22 (% 23.66) sosyal bilgiler öğretmen adayı tarafından üretilmiştir. Oluşturulan metaforlar; *Hasta* (f=5), *Mikrop* (f=5), *Deprem* (f=3), *Atom Bombası* (f=2), *Çığ* (f=1), *Doğal Afet* (f=1), *Kanserli Hücre* (f=1), *Öksürük* (f=1), *Yapay Gübre* (f=1), *Zararlı Bakteri* (f=1) ve *Zehir* (f=1) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından oluşturulan metafor örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

"Çevre sorunları iyileşmeyi bekleyen hasta gibidir. Çünkü ikisi de birikim sonucunda oluşmuş ve tedavi edilmeyi beklemektedir."

"Çevre sorunları mikrop gibidir. Çünkü ikisi de çok küçük olarak başlar etkisini zamanla hissettirir ve hüsranla sonuçlanır."

"Çevre sorunları deprem gibidir. Çünkü çevre sorunlarında da depremde yaşananlar gibi felaketler yaşanır."

"Çevre sorunları atom bombası gibidir. Çünkü ikisinde de canlılar yok olur ve uzun süre etkisini sürdürür."

"Çevre sorunları çığ gibidir. Çünkü ikisi de küçük bir olayla başlar, büyür ve olumsuz sonuçlara yol açar"

"Çevre sorunları doğal afet gibidir. Çünkü etkisi yıkıcıdır."

"Çevre sorunları kanserli hücre gibidir. Çünkü ikisi de önlem almak için, artık çok geç kalındığı zaman kendilerini gösterirler ve ne yaparsanız yapın olumsuz son sizi bekliyordur."

"Çevre sorunları öksürük gibidir. Çünkü sıklığı ve şiddeti arttıkça, yıpratır ve tahriş eder."

"Çevre sorunları yapay gübre gibidir. Çünkü zamanla ortamın dengesini bozar ve canlı yaşamını yok eder."

"Çevre sorunları zararlı bakteri gibidir. Çünkü bakterinin hızla çoğalıp organizmayı ölüme götürmesi gibi çevre sorunları da dünyamızı günden güne ölüme götürmektedir."

"Çevre sorunları zehir gibidir. Çünkü yaşamı yok eder."

İnsanlara olan etkisine yönelik algılar: İnsanlara olan etkisinin ön plana çıkarıldığı bu kategoride 10 (% 20.83) metaforun, 16 (% 17.20) katılımcı tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategori altında yer alan metafor ve frekans (öğrenci sayısı) dağılımını incelediğimizde sırasıyla; *Sigara* (f=4), *Alkol* (f=3), *Virüs* (f=2), *Aile İçi Sorunlar* (f=1), *Akrep* (f=1), *Bacası Tıkalı Soba* (f=1), *Bozuk Yol* (f=1), *Çöp Konteynırı* (f=1), *Psikolojik Sorun* (f=1) ve *Toplumsal Sorunlar* (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan bazı ifade örnekleri şöyledir:

"Çevre sorunları sigara gibidir. Çünkü sigara nasıl insanların ciğerini kirleterek hayatlarını olumsuz etkiliyorsa aynı şekilde çevre sorunları da insanların hayatlarını olumsuz etkiler."

"Çevre sorunları alkol gibidir. Çünkü ikisi de insan yaşamını zamanla yok eder."

"Çevre sorunları virüs gibidir. Çünkü insanların hastalanmasına neden olur."

"Çevre sorunları aile içi sorunlar gibidir. Çünkü aile içindeki huzursuzluk ailenin saadetini bozar."

"Çevre sorunları akrep gibidir. Çünkü akrep soktuğunda insan sağlığı bundan nasıl olumsuz etkileniyorsa çevre sorunları da insan sağlığını olumsuz etkiler."

"Çevre sorunları bacası tıkalı soba gibidir. Çünkü ikisi de bulunulan ortamın havasını kirleterek insanların yaşamını tehlikeye sokar."

"Çevre sorunları bozuk yol gibidir. Çünkü bozuk yol şoförü ve yolcuları rahatsız eder, bununla birlikte araca da zarar verir."

"Çevre sorunları çöp konteynırı gibidir. Çünkü bulunduğu alanda mikrop üreterek insanları olumsuz etkiler."

"Çevre sorunları psikolojik sorun gibidir. Çünkü çevre sorunları da psikolojik sorun gibi bireyin kendisinin ve çevresindekilerin üzülmesine neden olur."

"Çevre sorunları toplumsal sorunlar gibidir. Çünkü en küçük bireysel sorun toplumun diğer bireylerini de etkiler."

Beşeri faaliyetlerin etkisine yönelik algılar: Çevre sorunların oluşumunda beşeri faaliyetlerin etkisine yönelik algıların yer aldığı bu kategoride 4 (% 8.33) metafor 4 (% 4.30) katılımcı tarafından üretilmiştir. Bu metaforlar şu şekilde sıralanmaktadır: *GDO'lu Ürün* (f=1), *Kendimizi Zehirlemek* (f=1), *Nükleer Silah* (f=1) ve *Orman Tahribatı* (f=1). Bu metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

"Çevre sorunları GDO'lu ürün gibidir. Çünkü ikisinde de insan etkisi söz konusudur."

"Çevre sorunları kendimizi zehirlemek gibidir. Çünkü sonucu bile bile yine de olumsuz davranışlarda bulunmaya devam ederiz."

"Çevre sorunları nükleer silah gibidir. Çünkü ikisinde de insan etkisi vardır."

"Çevre sorunları orman tahribatı gibidir. Çünkü ikisi de insanın eseridir."

4. Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik düşüncelerini anlamamıza ve çevre sorunlarına da farklı açıdan bakabilmemize katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öne çıkan hususlar aşağıda verilmiştir.

Çalışmada üretilen toplam 48 metaforun 38'i birer katılımcı tarafından üretilmiştir. Bu durum çevre sorunlarının tek bir metaforla açıklanamayacağını ve öğretim sürecinde ise çok sayıda metaforun işe koşulması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Yob (2003) metaforla ilgili olarak; sözü edilen olgunun kendisi olmadığı ve onun sadece bir sembolü olduğunu, söz ettiği olguya ilişkin çok güçlü bir perspektif sunduğunu ancak ondan daha az olduğunu ve bu durumu telafi etmek için de birçok metaforun işe koşulması gerektiğini belirtmiştir. Metaforların aracılığıyla kavramlara ilişkin algıların belirlenmesine yönelik çok sayıda çalışmanın yapılmış olması da metaforların, algıları belirlemede güçlü bir araştırma aracı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilir: Öztürk (2007) çalışmasında; Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının *"coğrafya"* kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 33' ü *"coğrafya"*yı *"yaşam kaynağı – yaşamın kendisi olarak"* , % 23.2' si *"yaşam alanı olarak"*, % 8.1' i *"yol bulducu- yönlendirici olarak"* ve % 7.5' i *"farklı branşları barındırıcı olarak"* algıladığı tespit edilmiştir.Saban (2009) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar incelenmiştir. Elde edilen metaforlar 11 farklı

kavramsal kategori altında toplanmıştır. Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli (2011); yaptıkları çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Döş (2010) yaptığı çalışmada; mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Özder, Kaya ve Ünlü (2012) çalışmalarında; ortaöğretim öğrencilerinin *"Turizm"* kavramına ilişkin ürettikleri 44 metafor ortak özelliklerine göre 5 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Sevim, Veyis ve Kınay (2012) tarafından Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 142 öğrencilerle yapılan *"Öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi"* başlıklı çalışmalarında; öğretmen adaylarının Türkçeyi, çok eski zamanlara dayanan zengin bir dil, doğru ve sistemli düşünebilmenin yegâne aracı, millet olma düşüncesinin simgesi, geçmişten günümüze kültürel değerleri aktararak topluma güven aşılayan hayati öneme sahip bir değer olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik en fazla *"Hastalık"* (f=17) ve *"Kuraklık"* (f=9) metaforlarını üretmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum üzerinde özellikle çevrede meydana gelen bozulma sonucu ortaya çıkan ve çevre sorunları olarak adlandırılan çeşitli olayların sonucunda özellikle hastalık ve kuraklıkla insanoğlunun karşı karşıya kalmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Üretilen metaforlar; *Önlem Almanın Gerekliliğine, Doğal Dengenin Bozulmasına, Sonuçlarına, İnsanlara Olan Etkisine* ve *Beşeri Faaliyetlerin Etkisine Yönelik* olarak 5 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her kategori çevre sorunlarının farklı yönlerini ön plana çıkarması açısından önem taşımaktadır.

Beşeri faaliyetlerin etkisine yönelik başlıklı kategori altında yalnızca 4 katılımcı (% 4.30) tarafından 4 metaforun (% 8.33) üretilmiş olması dikkat çekicidir. Bu iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi çevre sorunlarının günümüzde ulaştığı boyut çevre sorunlarının nedenlerini gölgesinde bırakarak öncelikle önlem almayı gerekli kılması, ikincisi ise katılımcıların çevre sorunlarını doğru algıladıkları ancak nedenleri hakkında pek de bilgi sahibi olmadıkları ve çevre sorunlarına yönelik sorumluluk bilincinin de oluşmadığı şeklindedir.

Katılımcıların çevre sorunlarının nedenlerine ilişkin (Beşeri faaliyetlerin etkisine yönelik) çok az sayıda metafor üretilmiş olmasına karşın, 89 öğrencinin (% 95.7) ifadelerinden oluşan ilk 4 kategori katılımcıların çevre sorunlarını nasıl algıladıkları hakkında da ipuçları da vermektedir. Bu kategorilerden hareketle katılımcı algıları; "çevre sorunlarının doğal denge sınırını aştığını, bunun sonucunda doğal dengede bir bozulmanın yaşandığını ve olumsuz sonuçlarının olduğunu, bu olumsuz sonuçların da aynı zamanda insanları da olumsuz etkilediğini ve mutlaka önlem alınması gerektiği" şeklinde ifade edilebilir. Bundan hareketle katılımcıların çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Özdemir, Yapıcı (2010), Talay, Gündüz, Akpınar (2004), Özmen, Çetinkaya, Nehir (2005), Ek, Kılıç, Öğdüm, Düzgün ve Şeker (2009), ve Kayalı (2010) da çalışmalarında katılımcıların çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Metaforlar bireylerin belli bir olguya ait sahip oldukları zihinsel imgeleri tespit etmede, anlamada ve açıklamada bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği gibi soyut ve çok boyutlu kavramlara ilişkin algılamaların belirlenmesi sürecinde metaforlar zihinsel imgeleri açığa çıkarmada işe koşulabilir.

- Çalışma sonunda elde edilen metaforlar, çevre sorunlarının nasıl algılandığına dair güçlü ipuçlarıdır. Çevre sorunlarına ilişkin konuların öğretim sürecinde çok sayıda metaforun yanı sıra metaforların farklı yönlerinin de işe koşulması gerektiğini söyleyebiliriz. Böylece soyut ve çok boyutlu olan çevre sorunlarının doğru anlaşılması metaforlar aracılığıyla sağlanabilir.

- Eğitim fakülteleri öğrencilerinin gelecekte üstlenecekleri öğretmenlik görevinde kendi öğrencileri için rol-model olacaklarından, eğitim fakültelerinde çevre eğitimi konusunda daha bilinçli bireylerin yetiştirilmesine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması etkili sonuçlar verebilir.

- Eğitim öğretim sürecinde çevre sorunlarına yönelik konular ele alınırken daha çok neden-sonuç ilişkisinin göz önünde bulundurulması ve öğretme görevini üstlenen eğiticilerinin de bu konuda daha hassas davranmaları önerilebilir.

- Benzer çalışmanın ilköğretim ve ortaöğretim ile üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere de yapılarak mevcut durum hakkında bütüncül bir bakış açısı kazanılabilir. Böylece aşamalılık ilkesine uygun olarak her öğretim kademesinde uygun düzenlemeler yapılabilir.

- Çevre sorunlarının nedenlerine ilişkin bilinç düzeyinin arttırılmasına yönelik; gerek örgün eğitimin farklı kademelerinde, gerek sivil toplum örgütleri aracılığıyla ve gerekse de kitle iletişim araçlarıyla bilgilendirme çalışmalarının yapılması olumlu sonuçlar verebilir.

- Bu çalışmanın periyodik aralıklarla tekrarlanarak yaşanan değişmelerin gözlemlenmesi önerilebilir.

- Çalışma grubu tarafından üretilen metaforlar; çevre sorunlarına yönelik farkındalık, algı gibi ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir.

- Çevre sorunlarına yönelik farklı nitelikte çalışmaların yapılması önerilebilir. Örneğin; katılımcıların birden fazla metafor geliştirebileceği veri toplama araçlarının kullanılarak elde edilen verilerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, bölüm, öğretim kademesi gibi) açısından ele alınabileceği gibi, küçük gruplarla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak çalışmalarda daha derinlemesine incelenebilir.

5. KAYNAKÇA

ATASOY, E., ERTÜRK, H. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması.* Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, *10* (1), 105-122.

AYDIN, F., ESER ÜNALDI, Ü. (2010). *Coğrafya Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yardımıyla Analizi.* International Online Journal of Educational Sciences, *2* (2), 600-622.

AYVAZ, Z. (1998). *Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı.* İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.

BEN-PERETZ, M., MENDELSON, N., KRON, F. W. (2003). *How teachers in different educational context view their roles.* Teaching and Teacher Education, *19*, 277-290.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

COŞKUN, M. (2011). *Lise Öğrencilerinin "İklim" Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri).*Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, *5* (3), 919-940.

ÇALIŞKAN, M. (2002). *Yetişkinlerde Çevre Duyarlılığını Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DÖŞ, İ. (2010). *Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları.* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *9* (3), 607-629.

EK, H. N., KILIÇ, N., ÖĞDÜM, P., DÜZGÜN, G., ŞEKER, S. (2009). *Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları.* Kastamonu Eğitim Dergisi,*17* (1), 125-136.

ERASLAN ÇAPAN, B. (2010*). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları.* Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, *3* (12), 140-154.

GERAY, C. (1995). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığı için Halkın Eğitimi.* Yeni Türkiye Çevre Özel Sayısı, *5*, 665.

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.

HACIFAZLIOĞLU, Ö., KARADENİZ, Ş., DALGIÇ, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analiz Örneği.* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, *1* (1), 97-121.

HAKTANIR, G., ÇABUK, B. (2000). *Okulöncesi Dönemindeki Çocukların ÇevreAlgıları.*IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

KAYALI, H. (2010). *Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları.*Marmara Coğrafya Dergisi, *21*, 258-268.

KENDALL, J. E., KENDALL, K. E. (1993), *Metaphors and Methodologies: Living Beyond the Systems Machine,*MIS Quarterly, *17* (2), 149-171.

MİLES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MORGAN, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Images of Organization).* İstanbul: MESS Yayınları.

NOYES, A. (2004). *Producing Mathematics Teachers: A sociological perspective.*Teaching Education, *15* (3), 243–256.

ÖZDEMİR, A., YAPICI, E. (2010). *Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgi Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi, *1* (1), 48-56.

ÖZDER, A., KAYA, H., ÜNLÜ, M. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin "Turizm" Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Analiz Örneği.* Marmara Coğrafya Dergisi, *25*, 18-31.

ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, C., GEBAN, Ö. (2001). *Ekoloji Konularındaki KavramYanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi.*Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

ÖZMEN, D., ÇETİNKAYA, A., NEHİR, S. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları.* TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, *4* (6), 330-344.

ÖZTÜRK, Ç. (2007). *Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları.* Ahi Evran üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *8* (2), 55-69.

SABAN, A. (2008). *Okula İlişkin Metaforlar.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, *55*, 459-496.

SABAN, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, *7* (2), 281-326.

SHORT, D. C. (2000). *Analysing metaphor in human resource development*. Human Resource Development International, *3* (3), 323-341.

SEMERCİ, Ç. (2007). *Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış.*Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*31* (2), 125-140.

SEVİM, O., VEYİS, F., KINAY, N. (2012). *Öğretmen Adaylarının Türkçeyle İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği.* Uluslar Arası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, *1* (1), 38-47.

SÖNMEZ, V., ALACAPINAR, F. G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞİMŞEKLİ, Y. (2004). *Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *17* (1), 83-92.

TALAY, İ., GÜNDÜZ, S., AKPINAR, N. (2004). *On the status of environmental education and awareness of undergraduate students at Ankara University, Turkey.* International journal of Environment and Pollution, *21* (3), 293-308.

TOMPKİNS, P., LAWLEY, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Newsletter*. <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html> (2012, Kasım 20)

TUNÇEL, H. (2012). *Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *12* (2), 83-103.

TÜMERTEKİN, E., ÖZGÜÇ, N. (1998*). Beşeri Coğrafya, İnsan-Kültür-Mekan*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

WEBB, P., BOLTT, G. (1990). *Food Chain to Food Web: A Natural Progression?.*Journal of Biological Education,*24* (3), 187-191.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YOB, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies in Philosophy and Education, 22* (2),127–138. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1022289113443?LI=true> (2012, Ekim 10)

YÜCEL, S. A., MORGİL, İ. (1998). *Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*14,* 84-91.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 933-960, ANKARA-TURKEY

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA YENİ BİR PARADİGMA: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM*

*Yusuf KESKİN***

*Erkan YAMAN****

ÖZET

Ülkemizde, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli kısmı ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülen bu dersin son yayınlanan öğretim programı ve ona uygun hazırlanan ders kitapları incelendiğinde birtakım değişimlerin olduğu görülmektedir. Bu değişimlerden biri, belki de en önemlisi çokkültürlü eğitime geçiştir. Çokkültürlü eğitim, küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan ve oldukça yeni sayılabilecek bir olgudur. Tüm dünyada yaşanan küreselleşme süreci ulus devlet anlayışını yıpratmakta ve bu modelden uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Bu modelden uzaklaşma neticesinde, farklılıklar üzerine vurgu yapan yeni bir anlayış olan çokkültürlü politikalar benimsenmektedir. Bu paradigma gerek vatandaşlık bilincimizde, gerekse de eğitim sitemimizde değişimlere yol açmıştır. Bu değişimi en iyi tespit edebileceğimiz ders ise ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersidir. Bu çalışmada, son yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada, sosyal bilgiler programı ve ders kitapları incelenirken nitel araştırma yöntemleri yer alan doküman analizi (belgesel tarama) tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda son yayınlanan sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, Sosyal bilgiler, Vatandaşlık eğitimi, Küreselleşme

---

* Bu makale 10-11 Mayıs 2012 tarihlerinde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen *I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu*'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

** Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniv. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: ykeskin@sakarya.edu.tr

*** Doç. Dr. Sakarya Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: eyaman@sakarya.edu.tr

A NEW PARADIGM INCLUDED IN THE ELEMENTARY EDUCATION SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COURSE BOOKS: MULTICULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

In our country it is intended to enable the students to acquire important social life related knowledge, skill and values through Social Studies taught in the Elementary Schools. In an examination of the latest curriculum of this course regarded as a tool for citizenship education and the corresponding course books some changes stand out. One of these changes, probably the most important one is the transition to multicultural education. Multicultural education is a newish phenomenon that has appeared in conjunction with the globalization. The globalization process influencing the whole world has worn down the conception of nation-state thus leading to abandoning this model. As a result, multicultural policies, a new conception highlighting the differences have been adopted. This paradigm has brought about changes both in our consciousness of citizenship and education system. The course that we can determine this change well in is Social Studies taught in the elementary schools. In this study it is aimed to determine to what extent and how the multicultural education is included in the latest social studies curriculum and the corresponding course books. Therefore, in the study the document analysis (documentary scanning) technique included in the qualitative research methods was applied for the examination of social studies curriculum and course books. At the end of the research it was determined that multicultural education was highlighted in the latest social studies curriculum and the course books. Moreover, it was determined that not too strict conception was developed; on the contrary, a lenient transition was intended.

Key Words: Multicultural Education, Social Sciences, Citizenship, Globalization

Giriş

Günümüz dünyasında maddi üretim, yerini bilgi/hizmet üretimi merkezli örgütlere; endüstri toplumları yerlerini bilgi toplumlarına terk etmiştir. Endüstri toplumlarında sermaye merkezi bir önem kazanmıştır. Oysa günümüz toplumlarında bilgi stratejik kaynak haline gelmiş durumdadır. Bilgi toplumunda teknoloji, inanılmaz bir biçimde gelişme göstermektedir. Teknolojinin giderek ucuzlaması ve yaygınlaşması kitle üretimi ve kitle iletişiminin çözülüşüne neden olmuştur (Yaman, 2005). Kitle iletişim araçlarının şaşırtıcı gelişimi bütün insanları birbirine yakınlaştırmıştır. Bu durum küreselleşme olgusunun doğal bir sonucudur. Küreselleşme, bir olayın ya da metanın dünyanın pek çok yerine ya da her yerine yayılması anlamı taşımaktadır (Alp ve Kahraman, 2001). 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan küreselleşme süreci bizi daha önce hiç yaşamadığımız bir aşamaya getirmiştir. Bazılarının post-modern, McLuhan'ın ise isabetli bir şekilde "küresel köy" adını verdiği bu yeni dönem/kavram, katılsak da karşı olsak da hepimizin hayatını iyi ya da kötü yönde etkileyen bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır (Kenan, 2009).

Küreselleşme, bir yönü ile tekdüzeliği, benzeşmeyi, bir yönü ile de çokkültürlülüğü çağrıştıran bir terimdir. Küreselleşme, eğitim açısından ortak bir dil, herkese kolayca

ulaştırılabilecek ortak bilgiler veya doğrular sunabilir. Bu durum bazı toplumlarca kabul edilebileceği gibi, bazıları tarafından ise ulusal kimliklerine zıt bir kimliğe girmek için zorlanmak olarak algılanabilir (Oktay, 2004).

Çokkültürlülük, Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkan özgün bir tarihsel sürecin kendi içinde yarattığı sorunlara çözüm bulma amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu dönemde akıl, bütün ilke ve ölçütlerin temel belirleyicisi ve bütün insanlık için evrensel kurallar belirleyen bir varlık haline gelmiştir. Bu durum ulus-devlet sürecinde aynı eğitimden geçmiş, tek tip yurttaş yetiştirme anlayışını getirmiştir. Ulus devletin inşa sürecinde bir kültür ön plana çıkartılarak diğer kültürler ikinci plana itilmiştir (Timur, 2001; Üstel, 2011). Günümüz için düşünüldüğünde ulus-devlet projesi ciddi bir meydan okumayla karşı karşıyadır. Bazen çokkültürlülük bazen de çokkültürcülük olarak adlandırılan bu meydan okuma, toplumdaki teklik, tekdüzelik, birlik ve ortaklığı bozan çeşitlilik olgusuna vurgu yapmaktadır (Canatan, 2009).

Charles Taylor ve çağdaş bir ekibin ortaya koyup irdelediği çokkültürlülük (multiculturalizm) bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasını yansıtmaktadır (Yıldırım, 2002; Canatan, 2009). Çokkültürlülük kavramının tanımlanmasında belirlilik ve kesin sınırlar yoktur. Çokkültürlülük; sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır (Yazıcı, Başol ve Toprak; 2009). APA (2002) çokkültürlülüğü ırk, dil, cinsel tercih, dinsel yönelim, eğitim gibi kültürel boyutların farkındalığı olarak tanımlamaktadır. Erdoğan (1998: 195)'a göre çokkültürlülük "kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklerin eşitlik esasına dayanarak bir arada yaşamalarında herhangi bir sorunun olmadığını ifade eden siyasal ve toplumsal bir sistem"dir. Schnapper (2001)'a göre ise tanımı itibariyle bütün toplumlar çokkültürlüdür. Toplum, farklı cinslerden, sosyal sınıflardan, uygulamaları ve kaynakları farklı olan dinlerden, kökenleri itibariyle de yerel ve bölgesel nitelikleri farklılık gösteren bireylerden oluşmuştur.

Son yıllarda, eğitimle ilgili çalışmalarda, çokkültürlü eğitim kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında oluşturulan birliklerin (Avrupa Birliği gibi) bu kavramın önemini arttırdığı söylenebilir (Cırık, 2008). Gay (1994) çokkültürlü eğitim tanımlamalarının farklılıklar taşıdığını ve konuyla ilgili literatür incelendiğinde çokkültürlü eğitimin on iki farklı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Santrock (2001)'a göre çokkültürlü eğitim, kültürel grupların değer farklılıklarını temele alma ve kültürel çeşitliliğe önem vermektir. Banks (2009) ise yaş, cinsel tercih, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin farkındalığı, bunların normal şeyler olduğunun kabul edilmesi ve bu farklılıklara sevgi, saygı ve hoşgörü sağlanmasına dönük olarak verilen eğitime dikkat çekmektedir. Bu tür bir eğitimin hedefi farklı din, ırk, dil ve kimlikten öğrencilere saygı duymak ve onlara ait bu özellikleri eğitime taşıyarak eğitim ve öğretim sürecini zenginleştirmektir. Cırık (2008) çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açıları ve fikirleri analiz etme gibi ortak noktaların bulunduğuna vurgu yapmaktadır.

Çokkültürlü eğitim ABD'de 1960'lı yıllarda vatandaşlık hakları akımıyla beraber ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda ise farklılıklar üzerine yapılan çalışmalarla literatürün gelişmesi çok etnikli eğitim, kültürel çoğulculuk için eğitim ve eşitlik için eğitim gibi çokkültürlü eğitimi besleyen yan alanlar ortaya çıkmıştır (Altaş, 2003). Çokkültürlü eğitimde dört farklı yaklaşım olduğunu ve tanımlarında yaklaşımlara göre farklılık gösterdiğini belirten Gibson (1984) bu yaklaşımları ve tanımlamaları şu şekilde vermektedir:

1. Kültürel Farklılık Eğitimi veya Hayırsever Çokkültürlülük: Bu yaklaşımda amaç, farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik eğitim şartlarını eşitlemektir.
2. Kültürel Farklılıklar ya da Kültürel Anlayış Hakkında Eğitim: Bu yaklaşımın amacı, kültür kavramının anlamını öğretmek ve başkalarının hakları olduğunu kabul etmek, kültürel farklılıkları ve değerleri öğrencilere öğretmektir.
3. Kültürel Çoğulculuk Eğitimi: Çok kültürlü eğitimin amacı, kültürel çoğulculuğu korumak ve genişletmektir.
4. İki Kültürlü Eğitim: Çok kültürlü (veya iki kültürlü) eğitimin amacı yetkinliklere sahip ve iki farklı kültürden başarıyla çalışabilir öğrenenler yetiştirmektir.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili yaklaşımlar incelendiğinde (Gibson, 1984; Banks, 2009; Gay, 1994) hemen hemen hepsinin aynı konuların üzerinde durduğu görülmektedir. Bunlar eğitimde fırsat eşitliği, farklı kültürleri tanıma, farklı kültürlere karşı duyarlılık, farklı kültürlere karşı hoşgörülü olma, kültürler arası saygı, farklılıklara saygı şeklinde sıralanabilir. Açıkalın (2010) çokkültürlü eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kültürleri anlama ve kültürlere saygı duyma
2. Eşitlik ve sosyal adaleti geliştirme
3. Çoklu bakış bilinci
4. Önyargı ve ayrımcılığı azaltma
5. Kültürel farklılık bilinci geliştirme
6. İnsani ve kültürel farklılıkların bilincinde olma
7. Kültürel öğeleri değerlendirerek eğitime yöne verme
8. Kültürlerarası etkileşimi geliştirecek tecrübe ve ziyaretler

Çokkültürlü eğitimin; öğretim uygulamalarını, yönetimi, rehberliği, program geliştirmeyi, performans değerlendirmeyi ve okul iklimini etkilediği konusunda (Gay, 1994; Banks, 2009) görüş birliği vardır. Çok kültürlü eğitimin ilk uygulamaları -yukarıda da belirtildiği üzere- ABD'de karşımıza çıkmaktadır. ABD çokkültürlü eğitim uygulamasına üniversite ve kolej programlarına çokkültürlülükle ilgili bir ders koyarak başlamıştır. Sonrasında ise çokkültürlü eğitim programları ABD'nin yanında Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde uygulamaya konulmuştur (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitimin tanımları ve amaçları incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Öğrenciye dayalı bir eğitim olduğundan çokkültürlü eğitimin amacı ve verilecek eğitimin niteliği ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Her ülkenin çokkültürlü eğitim için amaçları ve içeriği kendi ülkesinin özelliklerine göre şekillenmektedir (Polat, 2009; Açıkalın, 2010). Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çok kültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir yaklaşımın tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağı açıktır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Türkiye, farklı etnik kökenlerden gelen (Türk, Kürt, Arap, Laz, Çerkez gibi) insanların bir arada yaşadığı bir kültür mozaiğine sahiptir. Ayrıca anadili Türkçe'nin yanında Kürtçe, Lazca, Rumca gibi diller de konuşulmakta ve dinsel inanışlar konusunda da aynı çeşitliliğin var olduğu bilinmektedir. Bu açılardan düşünüldüğünde, çokkültürlü eğitimin ortaya çıktığı Kanada, ABD ve Avustralya ile ülkemizin şartları birbirinden farklıdır. Söz konusu ülkeler göç sebebiyle çok zengin bir etnik, kültürel, dinsel ve dilsel çeşitlilik sergilemektedir (Canatan, 2009). Türkiye özelinde

düşünüldüğünde ise çeşitliliğin sebebi göç olmayıp, aslında geçmişten bugüne bir arada yaşayan unsurların bir birlikteliği söz konusudur.

Cumhuriyetin ilanından itibaren izlenen kültür politikaları incelendiğinde, öncelikli amacın bir ulus devlet inşası ve bunun devamlılığı üzerine odaklandığı görülmektedir (Üstel, 2011). Bu durum ister istemez tekkültürlü anlayışı getirmiş ve kültürel çeşitliliğe kapalı bir ortam doğmuştur. Cumhuriyet döneminde çokkültürlülüğe bakışın ne olduğunu gösteren iki önemli gösterge ise Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi üzerine yapılan çalışmalardır. Bu çalışmaların sonucunda ötekisi olmayan bir Türk ulusu ve ırkçılığa varan bir milliyetçi söylem ortaya çıkmıştır (Eğitim Sen, 2004; Keskin 2008). Öğrencileri katı bir milliyetçilik anlayışıyla yetiştirmek onların farklı kültürleri düşman olarak görmelerine ve ilerleyen yıllarda gerek toplum içinde, gerekse de toplumlar arasında istenilmeyen çatışmaların yaşanmasına neden olabilir (Cırık, 2008).

Türkiye için oldukça yeni sayılabilecek çokkültürlü eğitim kavramı, tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkemizin bölünebileceği ve üniter devlet yapısının bozulabileceğine yönelik yanlış bir algılama mevcuttur. Hâkim resmi ideoloji, farklılıkları görmezden geldiğinde, durum daha da sorunlu hale gelebilmektedir. Son yıllarda Türkiye'de daha da çok hissedilen sorunların temelinde farklı grupların varlığının kabul edilmemesi yatmaktadır. Eğitim ve öğretim kurumları bu sorunun önemli sacayaklarından biridir ve sorun eğitim/öğretim programları aracılığıyla en aza indirilebilir (Çapar, 2011).

Türkiye'de, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli kısmı ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Öztürk, 2006; Safran, 2008). Vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülen bu dersin en önemli görevlerinden biri çokkültürlü dünyada etkin vatandaş yetiştirmek üzere gençlere eğitim vermektir (Öztürk ve Deveci, 2011). Sosyal bilgiler dersine ait geçmiş öğretim programlarında görülen tek uluslu, tek kültürlü paradigma günümüz için düşünüldüğünde etkisini yitirmiştir. Küreselleşme ve onun içinde yer alan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim 2005-2006 yılında öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarına yansıtılmıştır. Bu yansımayı en iyi tespit edebileceğimiz ders ise Sosyal Bilgiler'dir.

Son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı daha önce yapılan bazı araştırmalarda (Ertürk, 2006; Şimşek, 2007; Cırık, 2008; Keskin,2008 ve Açıkalın, 2010) belirtilmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde ortak noktanın, son yayınlanan Sosyal Bilgiler programında (2005) çokkültürlü eğitime yer verilmiş olduğu gerçeğidir. Ancak çalışmalar program ve ders kitapları üzerinde derinlemesine bir analiz yapılmadığından yüzeysel kalmaktadırlar. Bu çalışma, daha önce Sosyal Bilgiler dersi içinde çokkültürlü eğitim üzerine yapılan araştırmaların azlığı ve eksikliği savından hareketle yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı son yayınlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ona uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma, son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve bu program uyarınca hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi esasına dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan *doküman analizi* kullanılmıştır. Yazılı dokümanlar geçmiş hakkında bize bilmediğimiz pek çok şeyi sunan çok değerli bilgi kaynaklarıdır. Bu nedenle, yazılı materyaller nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere, son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yönelik vurguların olduğu -daha önce yapılan araştırmalar ışığında- bilinmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, son yayınlanan Sosyal Bilgiler programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime yapılan vurgunun niteliği ve niceliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda önce Sosyal Bilgiler öğretim programı sınıf, öğrenme alanı ve kazanımlar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Devamında ise ders kitaplarının analizine geçilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 197) göre "Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır". Bu çalışmada *kolay ulaşılabilir durum örneklemesi* kullanılmıştır. Ders kitapları seçilirken, öncelikle 2005-2006 öğretim yılından günümüze uygulanmış olanlardan mevcut olanlar listelenmiştir. Her sınıf düzeyinden (4. sınıftan 7. sınıfa kadar) bir ders kitabı seçilmiş; seçim yapılırken ise her yıl için farklı bir yayınevi tarafından hazırlanmış olmasına dikkat edilmiştir. Sınıflara göre seçilen Sosyal Bilgiler ders kitapları şunlardır:

- ***4. Sınıf:*** Kolukısa, A.; Oruç, Ş.; Akbaba, B. ve Dündar, H. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: A Yayınları
- ***5. Sınıf:*** Gülcan, M. G.; Bayram, Ö.; Kılıç, Z.; Karakaya, F. M. ve Midilli, A. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Koza Yayın Dağıtım
- ***6. Sınıf:*** Altun, A.; Doğan, Y. ve Uzun, E. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. İstanbul: Altın Kitaplar.
- ***7. Sınıf:*** Polat, M. M.; Kaya, N.; Koyuncu, M. ve Özcan, A. (2007). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları

Yukarıda listesi verilen ders kitapları analiz edilirken, programda tespit edilen öğrenme alanı ve kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu öğrenme alanı ve kazanımlar uyarınca hazırlanan etkinlikler gözden geçirilmiş ve bu etkinliklerin çokkültürlü eğitime uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile bu programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının çokkültürlü eğitime yer verme durumlarının analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, sonrasında ise ders kitapları ayrı başlıklar atında incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitim

2004 yılında yayınlanan ve 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2005–2006 öğretim yılında tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır*. Bu program tamamen öğrenci ve etkinlik merkezli olarak hazırlanmıştır. Oluşturmacı (constructivizim) yaklaşımın hâkim olduğu program, diğer gelişmiş ülkelerde (özellikle ABD) uygulanan programlarla büyük benzerliklere sahiptir (Keskin, 2008).

Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanım, öğrenme alanı, beceri, kavram ve değer öğretimi, etkinlik, ara disiplinler ve ilişkilendirme gibi çoğunluğu yeni öğelerden

* 2005–2006 öğretim yılında ve ilköğretime yönelik olarak uygulamaya sokulan yeni programlarda kademeli bir anlayış belirlenmiştir. İlk yıl (2005–2006 öğretim yılı) sadece ilköğretim I. kademe (1–5. sınıflar) için yürürlüğe giren programlar, sonraki senelerde tüm ilköğretimi kapsayacak şekilde kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

oluşmaktadır (Ata, 2006). Bu öğeler birbirinden bağımsız olmayıp, aralarında bağlantı ve geçişlerin olduğu program incelendiğinde görülmektedir. Bu çalışmada, programın öğelerinden özellikle öğrenme alanı, ünite ve kazanım üçlüsü üzerinde bir analiz yoluna gidilmiştir.

Yeni program insanların faaliyet alanlarını bütüncül bir yaklaşımla eksiksiz olarak işlemek için psikoloji, tarih, coğrafya, sosyoloji gibi disiplinleri aynı çatı altında birleştirmeyi sağlayacak öğrenme alanı kavramını getirmiştir (Ata, 2006). Programda öğrenme alanı (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2011a) "birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapı" şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, bu dersin dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir (TTKB, 2011a, 2011b)

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar

Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilmektedir. Örneğin, "*Birey ve Toplum*" psikoloji ve vatandaşlık bilgisini; "*Kültür ve Miras*", antropoloji, tarih ve vatandaşlık bilgisini; "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" coğrafyayı, "*Üretim, Tüketim ve Dağıtım*" ekonomiyi içermektedir. "*Bilim, Teknoloji ve Toplum*" ve "*Küresel Bağlantılar*" ise disiplinler arası alanlardır (TTKB, 2011a, 2011b). "*Zaman, Süreklilik ve Değişim*" baskın bir öğrenme alanı olarak alınmamış, her öğrenme alanı ile eşleştirilmiştir (Ata, 2006). Bir ünitenin, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebileceği programda belirtilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıfta 8 ünite vardır. Dördüncü sınıfta "*Zaman, Süreklilik ve Değişim*" öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmekle birlikte, özellikle "*Kendimi Tanıyorum*", "*Geçmişimi Öğreniyorum*" ve "*İyi ki Var*" ünitelerinde kazanım olarak ifade edilmiştir. Aynı şekilde beşinci sınıfta da diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüş, "*Zaman, Süreklilik ve Değişim*" öğrenme alanı özellikle "*Adım Adım Türkiye*" ve "*Gerçekleşen Düşler*" ünitelerinde kazanım olarak yer almıştır (TTKB, 2011a). Altıncı ve yedinci sınıflarda 7 ünite vardır. Her iki sınıfta "*Zaman, Süreklilik ve Değişim*" ve "*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*" öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüştür (TTKB, 2011b).

Yukarıda tanıtılan öğrenme alanlarının programda yer verilen içerikleri incelendiğinde, özellikle iki öğrenme alanının (*Kültür ve Miras, Küresel Bağlantılar*) çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu iki öğrenme alanının sınıflara göre yer verilen kazanımları incelendiğinde, programın girişinde yapılan bu tespitin doğru olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf programının "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanının tanıtıldığı kısımda, bu öğrenme alanı sayesinde öğrencilerin kazanmaları beklenen niteliklerden bazıları şöyle sıralanmıştır (TTKB, 2011a):

1) Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Türk kültürünü oluşturan temel ögeleri tanıyıp benimseyerek, ulusal bilincin oluşmasını sağlayan kültürün korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.

2) Öğrenciler, kültürel ögelerin bir toplumun ulusal kimliğinin oluşmasındaki önemini fark ederler. Böylece kültürel ögelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrarken diğer taraftan da yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını kavrarlar.

3) Bu öğrenme alanında ilköğretim öğrenciler; ailesinden, okulundan, yaşadığı çevredeki insanlardan etkilendiğini fark eder.

4) Öğrenciler kendisini ve ailesini oluşturan kültürel ögeleri keşfeder.

5) Kültürle ilgili etkinlikler ile kültürü kendine mâl etmeyi öğrenir.

6) Yakın çevresinden hareketle Türkiye'deki tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.

7) Çevresindeki sanat ve kültür eserlerini tanıyarak onları koruması gerektiğini kabul eder.

8) Çevresindeki diğer kültürleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunur.

9) Öğrenciler kültürün insanlar tarafından oluşturulduğunun bilincine varır.

10) Kültürün insanın sosyalleşmesindeki önemini anlar.

Yukarıda verilmiş olan nitelikler incelendiğinde; hemen hemen tamamına yakın kısmının (1, 2, 4, 6, 8, 9 ve 10) çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu söylenebilir. Yukarıda verilmiş olan niteliklerde ortak olarak kültürün/kültürel öğelerin önemine, bunların korunması gerektiğine, farklı kültürlere/kültürel eserlere saygı duyulmasının önemine, kültürel farklılık bilinci ve çoklu bakış açısı geliştirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde ise "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında şu niteliklerin öğrencilere kazandırılması istenmektedir (TTKB, 2011b):

1) Öğrenciler, bu öğrenme alanında milli bilincin oluşmasında önemli bir yere sahip olan kültürel unsurları ve gelişim süreçlerini kavrayarak, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlılık kazanırlar.

2) Öğrenciler, kültürel ve estetik değerleri algılayarak; kültürle ilgili olarak geçmişle günümüzü karşılaştırırlar. Kültürün zamana ve mekâna göre değiştiğini kavrarlar. Özellikle Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri öğrenirler. Ayrıca bugün sahip olduğumuz kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu görürler.

3) Öğrenciler bu alanda kültürü ve kültürün özel yönlerini, dil, inançlar ve bunların etkisi hakkında bilgi edinirler. Ayrıca kültürün insanoğlu tarafından oluşturulduğunu, öğrenildiğini ve insanın kendini kültüre adapte ettiğini öğrenir. İnsanların inanç, bilgi, değer ve gelenek sistemlerine sahip olduğunu fark eder. Kültürün toplumdan topluma farklılık gösterdiğini aynı zamanda benzerlikleri de barındırdığını fark eder. Ayrıca toplumların birbirlerini kültürel yönden etkilediğini fark ederek Türk tarihinden örnekler verir.

4) Türk kültürünün yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerini inceleyerek Orta Asya'da yaşayan ilk Türk toplumlarının yaşamlarını ve onların Türk kültürüne katkılarını fark edeceklerdir. Ayrıca günümüzdeki geleneklerin tarihsel kökenlerini öğrenme fırsatı

bulacaklardır. Kültürümüzü oluşturan unsurları değişim ve süreklilik açısından inceleyecektir.

5) Türkiye tarihinin temel kırılma noktaları yanında, Türkiye'de kurulan Türk Devletleri'nin Türk kültürünün oluşmasındaki yeri ve önemini; edebiyat, mimarî, müzik ve güzel sanatlar üzerinden değerlendirecektir. Ayrıca siyasi yapının devamlılığında kültürel faktörlerin önemini kavrarlar.

Yukarıda altıncı ve yedinci sınıf düzeyi için verilmiş olan nitelikler incelendiğinde; tamamının çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu söylenebilir. Birinci maddede kültürel mirasa duyarlılık, ikincide kültürel farklılık bilinci geliştirme, üçüncüde kültürleri anlama ve saygı duyma ve insani ve kültürel farklılıkların bilincinde olma, dördüncüde kültürün/kültürel öğelerin önemine ve bunların korunmasına, beşincide ise çoklu bakış bilinci oluşturmaya vurgu yapıldığı görülmektedir.

Çokkültürlü eğitimle bağlantılı olduğu tespit edilen diğer öğrenme alanı "*Küresel Bağlantılar*"dır. Programda bu öğrenme alanının (TTKB, 2011a) "coğrafya, antropoloji, ekonomi gibi bilimlerin temalarıyla öğrencilerin toplumlar arasındaki her türlü ilişkilerle ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamayı" amaçladığı vurgulanmaktadır. Bu öğrenme alanında öğrencilere dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde kazandırılması istenen nitelikler programda şöyle verilmiştir (TTKB, 2011a):

1) Öğrenciler bu öğrenme alanında, coğrafya ile ilgili konulardan dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle, bu ülkelerin genel özelliklerini tanırlarken, kendi ülkeleriyle karşılaştırma imkânına da sahip olacaklardır.

2) Hakkında genel bilgi edindikleri ülkelerle ülkesinin ekonomik ilişkileri, ülkesinin ekonomik kaynakları ile diğer ülkelerle yapılan ticarette bu kaynakların yerini ekonomi bilimine ait konularla keşfedeceklerdir. Ayrıca ülkeler arası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır.

3) Antropolojinin konuları sayesinde, çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikirler edinecekler, kendi kültürleriyle başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedeceklerdir. Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan insanların yaşayışları konusuyla empati becerilerini de geliştirme fırsatını elde edeceklerdir.

4) Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretebilen bilinçli bir birey olma niteliği kazanacaklardır.

Bu öğrenme alanının tanıtıldığı bölümün sonunda (TTKB, 2011a) "Küresel Bağlantılar öğrenme alanı diğer tüm öğrenme alanlarıyla ilişkilidir" ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanının Sosyal Bilgiler dersi içindeki önemini göstermesi bakımından önemlidir. Programda yer verilen yukarıdaki nitelikler incelendiğinde çokkültürlü eğitime yönelik vurguların olduğu görülmektedir. Birinci maddede farklı kültürleri tanıma ve onlara saygı duyma, üçüncü maddede farklı kültürleri tanıma/anlama, insani ve kültürel farklılıkların bilincinde olma, farklı kültürlere saygı duyma, önyargıları ve ayrımcılığı azaltma gibi çokkültürlü öğelere vurgu yapılmıştır.

Altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde ise "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında şu niteliklerin öğrencilere kazandırılması istenmektedir (TTKB, 2011b):

1) Bilim ve teknolojideki gelişmelerin, zaman ve mekândaki sınırları kaldırılmasıyla toplumlar arasındaki ilişkiler daha da artmıştır. Yüzyıllardır süre gelen farklı bölgelerdeki insanların siyasî, ekonomik ve kültürel ilişkileri teknolojiyle birlikte daha

da yoğunlaşmıştır. Böyle bir dönemde öğrencilerin bu ilişkiler konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir.

2) Öğrenciler, düşüncelerin, sanat eserlerinin, uluslararası etkinliklerin toplumlar arası etkileşimdeki önemini ve ülkesinin doğal kaynakları, ekonomik yeterlilikleri ile diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkileri ile ilgili fikir edinirler. Bütün dünyayı ilgilendiren ekonomi, siyaset, ekoloji, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunların sebepleri ve çözümleri ile ilgili fikir geliştirirler. Uluslararası kuruluşların amaçlarını ve işlevlerini kavrarlar.

Bu öğrenme alanının tanıtıldığı bölümün sonunda (TTKB, 2011a) -dördüncü ve beşinci sınıfa ait programda olduğu gibi- "Küresel Bağlantılar öğrenme alanı diğer tüm öğrenme alanlarıyla ilişkilidir" ifadesine yer verilmiştir. Altıncı ve yedinci sınıf düzeyi için verilmiş olan nitelikler incelendiğinde; tamamının çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu söylenebilir. Birinci maddede kültürleri anlama ve onlara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimin farkında olma, ikincide ise farklı kültürleri tanıma, kültürel farklılıkların bilincinde olma ve kültürlerarası etkileşimi geliştirecek tecrübeler kazanma gibi çokkültürlü öğelere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen ve yukarıda tanıtılan "*Kültür ve Miras*" ve "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanlarının sınıflar düzeyinde ünite planları esas alınarak analiz edilmesi önemlidir. Bilindiği üzere yeni ilköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması istenen özellikler kazanım olarak ifade edilmişlerdir. Yeni Sosyal Bilgiler programında kazanım (TTKB, 2011a, 2011b) "öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir." Sosyal bilgiler dersine ait kazanımlar incelendiğinde ünitelere göre ortalama 4 ile 8 arasında olduğu görülmektedir. Bu kazanımalar, mümkün mertebe öğrencilerin ulaşabileceği düzeyde ve yaş seviyelerine uygun olarak yazılmaya çalışılmıştır (Ata, 2006).

Sosyal bilgiler programında çokkültürlü eğitime vurgu yapılan öğrenme alanlarında yer verilen üniteler, toplam kazanım sayıları ve bu kazanımlardan kaç tanesinin konu ile bağlantılı olduğunu gösteren tablolar sınıflar esas alınarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Dördüncü Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Veren Ünite ve Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Ünite	Genel			Çokkültürlü		
		Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	6	15	14	2	5	5
Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	4	12	11	4	12	11
Toplam		**10**	**27**	**25**	**6**	**17**	**16**

Kaynak: TTKB, 2011a

Dördüncü sınıf düzeyi için yukarıda verilen tablo incelendiğinde; "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında yer verilen toplam 6 kazanımdan 2'sinin çokkültürlü eğitimde ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlar programdaki 2 ve 4 numaralı kazanımlardır. Bu kazanımlardan ilki "Ailesi ve çevresindeki milli kültür yansıta öğeleri fark eder" (2 nolu kazanım), diğeri ise "Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir" (4 nolu kazanım) şeklindedir. Bu ünite için toplam 15 ders saati (% 14) ayrılmış olup, bu sürenin üçte biri (5 saat, % 5) çokkültürlü kazanımlara aittir. "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında yer alan 4 kazanımın tamamı çokkültürlü eğitimle bağlantılıdır. Bu kazanımlar "Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder" (1 nolu kazanım), "Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli

toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur " (2 nolu kazanım), "Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır" (3 nolu kazanım) ve "Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir" (4 nolu kazanım) şeklindedir. Her iki öğrenme alanında yer verilen 10 kazanım için toplam ders saati 27 (% 25)'dir. Çokkültürlü eğitime yer verilen toplam kazanım sayısı 6, bu kazanımların toplam ders saati sayısı ise 17 (% 16)'dir. Bu sınıf düzeyindeki etkinlik ve derslerin yaklaşık altıda birlik kısmı (% 16) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır.

Tablo 2. Beşinci Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Veren Ünite ve Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Ünite	Genel			Çokkültürlü		
		Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (%)
Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	6	15	14	3	8	7
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	6	12	11	6	12	11
Toplam		**12**	**27**	**25**	**9**	**20**	**18**

Kaynak: TTKB, 2011a

Beşinci sınıf düzeyi için yukarıda verilen tablo incelendiğinde; "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında yer verilen toplam 6 kazanımdan 3'ünün çokkültürlü eğitimde ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlar programdaki 2, 3 ve 4 numaralı kazanımlardır. Bu kazanımlar "Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir" (2 nolu kazanım), "Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır" (3 nolu kazanım) ve "Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar" (4 nolu kazanım) şeklindedir. Bu ünite için toplam 15 ders saati (% 14) ayrılmış olup, bu sürenin yarısı (8 saat, % 7) çokkültürlü kazanımlara aittir. "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında yer alan 6 kazanımın tamamı çokkültürlü eğitimle bağlantılıdır. Bu kazanımlar "Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder" (1 nolu kazanım), "Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder " (2 nolu kazanım), "Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır" (3 nolu kazanım), "Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir" (4 nolu kazanım), "Ortak mirasın tanımlanmasında turizmin yerini fark eder" (5 nolu kazanım) ve "Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir" (6 nolu kazanım) şeklindedir. Her iki öğrenme alanında yer verilen 12 kazanım için toplam ders saati 27 (% 25)'dir. Çokkültürlü eğitime yer verilen toplam kazanım sayısı 9, bu kazanımların toplam ders saati sayısı ise 18 (% 20)'dir. Bu sınıf düzeyindeki etkinlik ve derslerin yaklaşık beşte birlik kısmı (% 18) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır.

Tablo 3. Altıncı Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Veren Ünite ve Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Ünite	Genel			Çokkültürlü		
		Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (%)
Kültür ve Miras	İpek Yolu'nda Türkler	9	23	24	1	3	3
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	5	11	12	2	4	5
Toplam		**14**	**34**	**36**	**3**	**7**	**8**

Kaynak: TTKB, 2011b

Altıncı sınıf düzeyi için yukarıda verilen tablo incelendiğinde; "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında yer verilen toplam 9 kazanımdan sadece birinin çokkültürlü eğitimde ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanım "Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların

kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir" (8 nolu kazanım) şeklindedir. Bu ünite için toplam 23 ders saati (% 24) ayrılmış olup, bu sürenin ancak üç saati (% 3) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır. "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında yer alan 5 kazanımın 2'si çokkültürlü eğitimle bağlantılıdır. Bu kazanımlar "Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder" (4 nolu kazanım) ve "Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir" (5 nolu kazanım) şeklindedir. Her iki öğrenme alanında yer verilen 14 kazanım için toplam ders saati 34 (% 36)'tür. Çokkültürlü eğitime yer verilen toplam kazanım sayısı 3, bu kazanımların toplam ders saati sayısı ise 7 (% 8)'dir. Bu sınıf düzeyindeki etkinlik ve derslerin çok az bir kısmı (% 8) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır.

Tablo 4. Yedinci Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Veren Ünite ve Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Ünite	Genel			Çokkültürlü		
		Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (%)
Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	8	25	27	3	8	9
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	4	14	15	1	4	4
Toplam		**12**	**39**	**42**	**4**	**12**	**13**

Kaynak: TTKB, 2011b

Yedinci sınıf düzeyi için yukarıda verilen tablo incelendiğinde; "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında yer verilen toplam 8 kazanımdan 3'ünün çokkültürlü eğitimde ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlar "Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir" (4 nolu kazanım), "Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder" (6 nolu kazanım) ve "Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir" (7 nolu kazanım) şeklindedir. Bu ünite için toplam 25 ders saati (% 27) ayrılmış olup, bu sürenin yaklaşık üçte birlik kısmı (8 saat, % 9) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır. "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında yer alan 4 kazanımın sadece biri çokkültürlü eğitimle bağlantılıdır. Bu kazanım "Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras öğesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır" (4 nolu kazanım) şeklindedir. Her iki öğrenme alanında yer verilen 12 kazanım için toplam ders saati 39 (% 42)'dur. Çokkültürlü eğitime yer verilen toplam kazanım sayısı 4, bu kazanımların toplam ders saati sayısı ise 12 (% 13)'dir. Bu sınıf düzeyindeki etkinlik ve derslerin yaklaşık yedide birlik kısmı (% 13) çokkültürlü eğitime ayrılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında dört sınıf düzeyi için yapılan analiz sonuçları toplu halde aşağıdaki tabloda (Tablo 5) gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Programında Çokkültürlü Eğitime Yer Verme Durumu

Öğrenme Alanı	Sınıf	Ünite	Genel			Çokkültürlü		
			Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım	Oran (%)
Kültür ve Miras	4	Geçmişimi Öğreniyorum	6	47	13	2	47	4
	5	Adım Adım Türkiye	6	46	13	3	46	7
	6	İpek Yolu'nda Türkler	9	43	21	1	43	2
	7	Türk Tarihinde Yolculuk	8	39	21	3	39	8
Toplam			**29**	**175**	**17**	**9**	**175**	**5**
Küresel Bağlantılar	4	Uzaktaki Arkadaşlarım	4	47	9	4	47	9
	5	Hepimizin Dünyası	6	46	13	6	46	13
	6	Ülkemiz ve Dünya	5	43	12	2	43	5
	7	Ülkeler Arası Köprüler	4	39	10	1	39	3
Toplam			**19**	**175**	**11**	**13**	**175**	**8**
Genel Toplam			**48**	**-**	**28**	**22**	**-**	**13**

Yukarıda verilmiş olan toplu tablo incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersinde toplam 175 kazanıma yer verildiği görülmektedir. "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında sınıflar düzeyinde toplam 29 kazanıma yer verilmiş olup, bunların toplam kazanım içindeki oranı % 17'dir. Bu kazanımlardan 9'u çokkültürlü eğitime ait olup, toplam kazanım içindeki oranı % 5'tir. "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında ise sınıflar düzeyinde toplam 19 kazanıma yer verilmiş olup, bunların toplam kazanım içindeki oranı % 11'dir. Bu kazanımlardan 13'ü çokkültürlü eğitime ait olup, toplam kazanım içindeki oranı % 8'dir. Her iki öğrenme alanı birlikte düşünüldüğünde toplam 48 kazanıma yer verildiği, bunların programda yer verilen 175 kazanımın yaklaşık üçte birlik kısmını (% 28) oluşturduğu görülmektedir. Her iki öğrenme alanında toplam 22 kazanım (yaklaşık olarak her iki öğrenme alanı toplamının yarısı) yer almakta olup, bu sayı toplam kazanımların yaklaşık % 13'ünü oluşturmaktadır.

Ders Kitaplarında Çokkültürlü Eğitim

Yöntem kısmında belirtildiği gibi her sınıf düzeyi için seçilmiş bir ders kitabının analiz edilmesi yoluna gidilmiştir. Bilindiği üzere son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2005-2006 öğretim yılından beri yürürlüktedir. Dolayısıyla bu program uyarınca hazırlanmış birçok ders kitabı bulunmaktadır. Ancak böyle bir araştırma çok uzun zaman ve maliyet gerektireceğinden sadece birer kitabın incelenmesi yoluna başvurulmuştur. Sınıflar esas alınarak gerçekleştirilen bu analizden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

İlköğretim dördüncü sınıf "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanı, "*Geçmişimi Öğreniyorum*" ünitesindeki 2 ve 4 numaralı kazanımlar incelendiğinde çokkültürlü eğitime yer verildiği tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1). İki numaralı kazanım (Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan unsurları fark eder) ders kitabında "*Çok Zenginiz*" başlıklı etkinlikle verilmeye çalışılmıştır. İki sayfalık etkinlikte kültürümüzü yansıtan halıcılık, çinicilik, oyacılık gibi geleneksel Türk el sanatları çok özet şekilde ve uygun olmayan görsellerle (sayfa dizaynı, görme alanı, uygun görsel materyallerin azlığı, fotoğraf kalitesi gibi) verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca türkülerimiz, mutfağımız, mimarimiz, halk oyunlarımız kısaca tanıtılmıştır.

Görsel 1. "Çok Zenginiz" Etkinliği



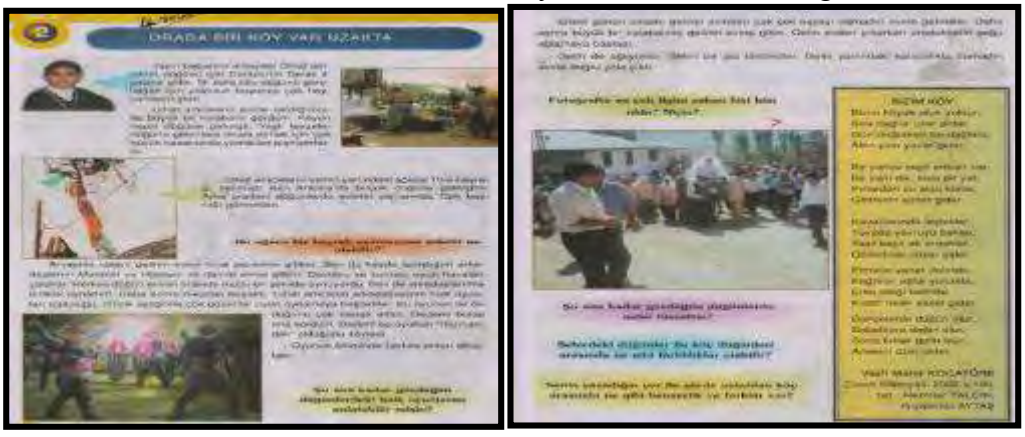
"*Çok Zenginiz*" etkinliğinin içinde halk oyunlarımızdan örnekler verilerek kültürel zenginliğimize doğrudan vurgu yapılmıştır (Görsel 2). Bu vurgu, öğrencilerde kültürel farklılık bilinci oluşturma adına önemlidir.

Görsel 2. "Çok Zenginiz" Etkinliği İçinde Kültürel Zenginliğimize Yapılan Vurgu



Ders kitabında dördüncü kazanıma (Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinde kanıtlar gösterir) ait etkinlik "Orada Bir Köy Var Uzakta" başlıklı olup, içeriğinde bir öğrencinin köy düğününde gördükleri kendi ağızından aktarılmıştır. Etkinliğin sonunda kıyaslamaya dönük uygun sorular sorulmuş, "Bizim Köy" isimli şiire yer verilmiştir. Fakat geçmişle günümüz düğünleri arasında benzerlik ve farklılıkları içeren unsurlara yer yerilmemiştir (Görsel 3).

Görsel 3. "Orada Bir Köy Var Uzakta" Etkinliği



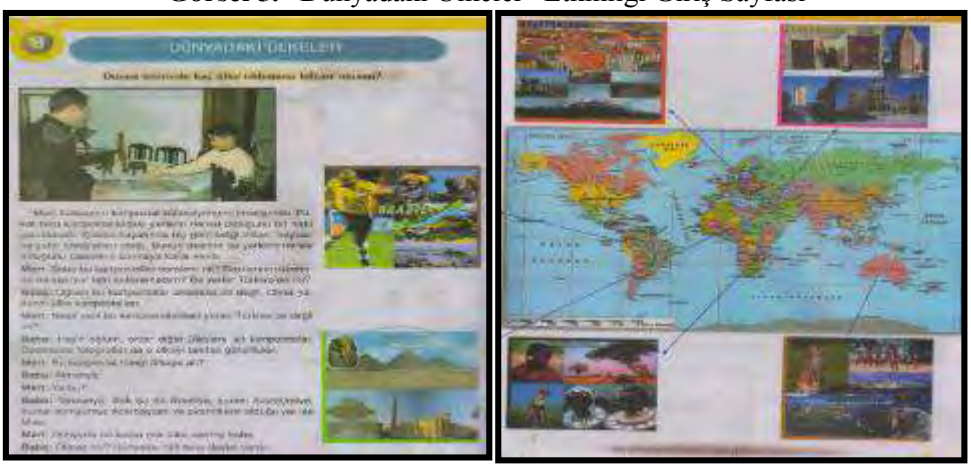
İlköğretim dördüncü sınıf "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanı, "*Uzaktaki Arkadaşlarım*" ünitesinde yer verilen kazanımların tamamında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1). Ünitenin giriş sayfasında ülke, başkent, farklı yaşamlar, bayram, milli gün ve arkadaş kavramları ile misafirperverlik değeri listelenmiştir (Görsel 4). Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan çocuklara ve onların günlük yaşamına ait görseller gelişigüzel bir şekilde verilmiştir.

Görsel 4. "Uzaktaki Arkadaşlarım" Ünitesi Girişi Sayfası



"*Uzaktaki Arkadaşlarım*" ünitesinin ilk kazanımı (Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder) "*Dünyadaki Ülkeler*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlik "Dünya üzerinde kaç ülke olduğunu biliyor musun?" sorusu ile başlamış, bir öğrenci ile babası arasında geçen diyalogdan hareketle ülkeler tanıtılmaya çalışılmıştır (Görsel 5). Etkinliğin ikinci sayfasında bir dünya haritası üzerinde altı ülke oklarla gösterilmiş ve bu ülkelerle ilgili çok küçük boyutlu görseller verilmiştir. Görseller üzerinde ülke isimlerinin bir kısmı okunamazken bunun yanında İngilizce olarak verilmesi dikkat çekmektedir. Sayfanın sonunda ise öğrencilere yönelik "Bu ülkelerden hangisine gitmek istersin? Niçin" sorusu sorulmuştur (Görsel 5).

Görsel 5. "Dünyadaki Ülkeler" Etkinliği Giriş Sayfası



Etkinliğin devamında bir öğrencinin Almanya ile ilgili yaptığı araştırma sunulmuştur. Üç sayfa süren araştırmada kazanım ve çokkültürlü eğitimle bağlantısız bilgi, görsel ve sorulara yer verildiği görülmektedir. Büyük bir Almanya haritası verilmiş ve haritanın altında Almanya'nın önemli akarsuları ve şehirleri sorulmuştur. Almanya ile ilgili olarak işçilerin oraya gidişi ve yaşantılarının tanıtılmasına yönelik bilgi ve görsellerin ise çokkültürlü eğitime uygun olduğu fakat yazıların okunamayacak düzeyde küçük olduğu söylenebilir. Almanya'nın tanıtıldığı son sayfada ise şu an orada yaşayan Türklerin hayatlarına yönelik görseller ve düşündürücü sorulara yer verilmiştir (Görsel 6).

Görsel 6. "Dünyadaki Ülkeler" Etkinliği Almanya İle İlgili Tanıtım



Almanya'nın tanıtımında olduğu gibi, Azerbaycan da bir öğrencinin ağzından tanıtılmaya çalışılmıştır. Azerbaycan ile ilgili yapılan tanıtımda ülke ile ilgili genel bilgilerin ardından Türkiye ile Azerbaycan arasındaki ekonomik (Bakü-Tiflis-Ceyhan boru hattı), sosyal ve askeri ilişkilere değinilmiş iki ülkenin aynı dili konuşan kardeş ülkeler olduğu vurgulanmış ve 2000 yılında Galatasaray-Arsenal futbol takımları arasındaki karşılaşma bir Azeri spikerin ağzından verilmiştir (Görsel 7).

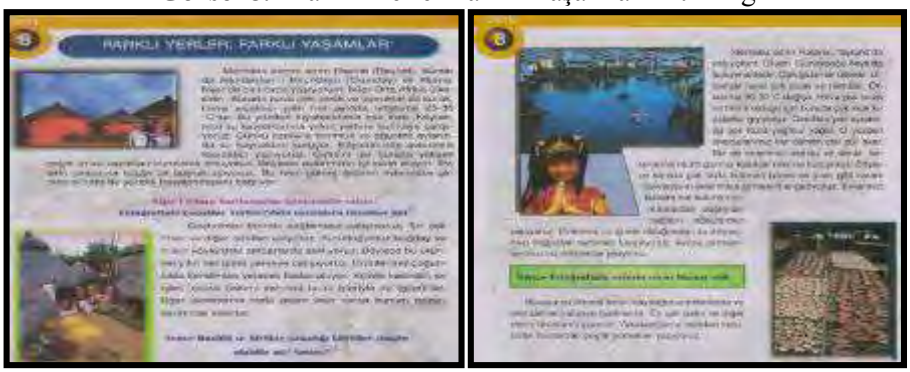
Görsel 7. "Dünyadaki Ülkeler" Etkinliği Azerbaycan İle İlgili Tanıtım



Bu ünitenin ikinci kazanımı (Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur) "*Farklı Yerler, Farklı Yaşamlar*" etkinliği ile verilmeye

çalışılmıştır. Buna örnek olarak Nijer ve Tayland seçilmiştir. Bu ülkelerde yaşayan öğrencilerin kendi ifadelerinden ülkelerine ait coğrafi bilgiler ve yaşam koşulları görsellerle desteklenerek ve pasajların peşine sorular sorularak aktarılmaya çalışılmıştır. Görsel malzeme, içerik ve soruların muhtevası açısından daha doyurucu ve uygun bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Eleştirel, kıyasa dönük ve analiz boyutunu geliştirmeye yönelik sorular sorulması da olumlu olarak değerlendirilebilir (Görsel 8).

Görsel 8. "Farklı Yerler Farklı Yaşamlar" Etkinliği



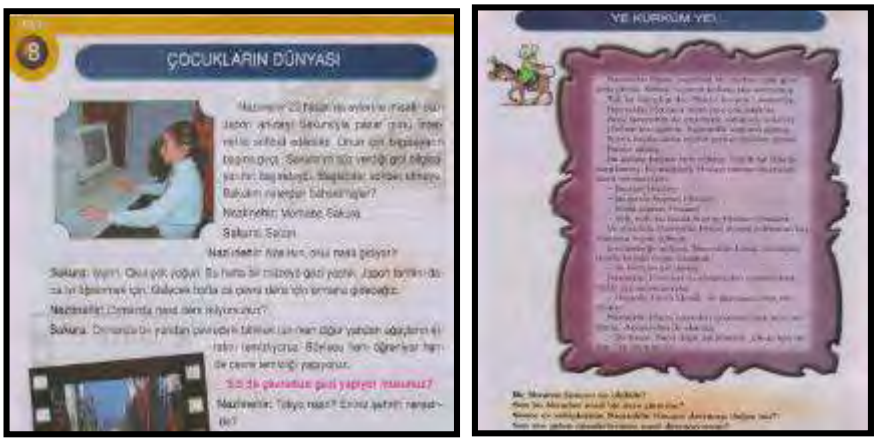
Ünitenin dördüncü kazanımı (Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnek verir) "*Özel Günler*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlik 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile ilgilidir. Japonya'dan Sakura, Mısır'dan Tahir ve Azerbaycan'dan Aybala, Nazlınehir adlı öğrencinin evinde kutlama amaçlı misafir edilişleri ve yurtdışından gelen bu öğrencilerin kendi ifadeleriyle kendilerini ve ülkelerinin ulusal bayramlarını tanıtımları söz konusudur. Ardından bir 'Nevruz Manisi' ve Barış Manço'nun 'Bugün Bayram' adlı şarkısının bir dörtlükle sonlandırılması gayet anlamlı ve uygun görülmüştür (Görsel 9).

Görsel 9. "Özel Günler" Etkinliği



Ünitenin üçüncü kazanımı (Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır) "*Çocukların Dünyası*" etkinliği ile verilmiştir. Yine Nazlınehir, Japon arkadaşı Sakura ile internet sohbetinde Japonya hakkında (çevre gezileri, boş zaman etkinlikleri, deprem, metro ulaşımı, çizgi filmler, origami, Japon yemekleri -sushi-) bilgi alışverişinde bulunuyorlar. Arkasından Sakura ile günlük yaşamda senin aranda ne gibi farklılık ve benzerlikler var? ve Hayalinizde nasıl bir Japonya var? sorularıyla pekiştirilmiştir. Nasreddin Hocanın 'Ye kürküm ye' fıkrasıyla ünite uygun bir şekilde sonlandırılmıştır (Görsel 10).

Görsel 10. "Çocukların Dünyası" Etkinliği



Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

İlköğretim beşinci sınıf ders kitabı "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanı, "*Adım Adım Türkiye*" ünitesinde yer verilen kazanımların (6 kazanım) yarısında çokkültürlü eğitime yer verilmiştir (bkz. Tablo 2). Üniteye İstanbul Boğazı'ndan bir fotoğrafla giriş yapılmıştır. Üniteye genel olarak bakıldığında küresel bağlantılara yer verildiği tespit edilmiştir. Ünite "*Yaşadığımız Yeri Tanıyoruz*" etkinliği ile başlamaktadır. Bu etkinlikte başkentin doğal güzellikleri ve tarihi mekânları resimlerle tanıtılmaya çalışılmıştır. Etkinliğin üniteye hazırlık amacıyla kitaba konulduğu anlaşılmaktadır.

Ünitenin ikinci kazanımı (Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir) "*Zengin Kültürümüzden Örnekler*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte müzik kültürümüz, halk oyunlarımız ve mimari kültürümüz uygun görsellerle öğrencilere tanıtılmaya çalışılmıştır. Etkinliğin sonunda kültürümüze ait seçilen bazı öğeler görseller eşliğinde verilmiştir (Görsel 11).

Görsel 11. "Zengin Kültürümüzden Örnekler" Etkinliği



Ünitenin üçüncü kazanımı (Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır) "*Kültürel Çeşitliliğimiz*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte yemek ve giysi kültürümüz ile el sanatlarımız uygun görsellerle öğrenciye tanıtılmaya çalışılmıştır (Görsel 12). Etkinliğin bu görünümüyle kazanımdan oldukça

uzak olduğu söylenebilir. Ancak etkinlik dikkatli şekilde incelendiğinde kültür unsurlarının/örneklerinin karşılaştırma amacıyla verildiği görülmektedir.

Ünitenin çokkültürlü eğitimle bağlantılı son kazanımı (Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar) "Toplumsal Değerlerimiz" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte milli ve dini bayramlarımız ile törenlerimiz ve imece usulü görseller eşliğinde verilmiştir (Görsel 13). Törenlere örnek olarak düğün, sünnet ve asker uğurlama örnekleri verilmiştir. İmece usulü toplumsal dayanışmanın en güzel şekli olarak tanıtılmış ve birlikte yaşamanın bir gereği olarak verilmiştir.

Görsel 13. "Toplumsal Değerlerimiz" Etkinliği



İlköğretim beşinci sınıf "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanı, "*Hepimizin Dünyası*" ünitesinde yer verilen kazanımların tamamında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2). Ünitede her kazanımla ilgili (6 kazanım) birer etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerin programda kazanımlar için verilen sıraya uyularak yapılandırıldığı görülmektedir.

Ünitenin ilk kazanımı (Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarının fark eder) "*Dünya Çocuklarının Ortak Tutkuları*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte sinema, masal-hikayeler ve müzik çocukların ortak ilgi alanları olarak tanıtılmıştır. Etkinliğin son iki sayfasında bir dünya görseli üzerinde farklı ülkelerden (Kanada, İngiltere, Arabistan, Meksika, Türkiye gibi) çocuklar ilgi alanlarını belirtmişlerdir (Görsel 14). Etkinliğin bu görünümüyle kazanıma uygun olduğu söylenebilir.

Görsel 14. "Dünya Çocuklarının Ortak Tutkuları" Etkinliği



Ünitenin ikinci kazanımı (Ülkeler arasındaki ekonomik alışveriş olduğunu fark eder) "*Ülkeden Ülkeye*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Üç sayfalık etkinlikte ticari ilişkilerimizin olduğu ülkeler bir dünya haritası üzerinde bilgi kutucukları ile tanıtılmıştır. Bilgi kutucuklarında ülkelere sattığımız ve aldığımız ürünler liste şeklinde verilmiştir. Etkinliğin son sayfasında ise bisiklet örneği üzerinden ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler örneklenmeye çalışılmıştır. Ünitenin üçüncü kazanımı (Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır) bir önceki kazanımın devamı niteliğindedir. Ders kitabında bu kazanım "*Ekonomik İlişkilerde İletişim ve Ulaşım*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Ekinlikte internet teknolojisi tanıtıldıktan sonra ulaşım sistemleriyle ilgili anlatım ve görsellere yer verilmiştir.

Ünitenin dördüncü kazanımı (Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir) "*Dünyamızın Tarihi ve Doğal Değerleri*" etkinliği ile verilmiştir. Etkinlik incelendiğinde, öncelikle ortak miras listesinde yer alan kültür kalıtlarımız görseller eşliğinde tanıtılmış, devamında ise dünyadan ortak miras listesinde yer alan eserlere örnekler verilmiştir. Etkinliğin son iki sayfasında önce Mostar Köprüsü üzerine bir anlatım ve görseller verilmiş, son olarak ise Dünya'nın yedi harikası sırasıyla verilmiştir (Görsel 15).

Görsel 15. "Dünyamızın Tarihi ve Doğal Değerleri" Etkinliği



Ünitenin beşinci kazanımı (Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder) "*Ortak Miras ve Turizm*" etkinliği ile verilmiştir. Bu etkinlikle bir önceki etkinlik/kazanım arasında bağlantı kurulması amaçlanmıştır. Etkinlikte Kapadokya, İstanbul ve Safranbolu görseller eşliğinde tanıtılmaya çalışılmıştır. Ünitenin son kazanımı (Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda farklı bakış açısı geliştirir) "*Turizmle Daha Sıcak İlişkiler*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlik bir kardeş okul projesinin anlatıldığı internet haberiyle başlamaktadır. İkinci sayfada ülkemizde çeşitli zamanlarda gerçekleştirilen toplantılar (NATO zirvesi, Uluslararası Diş Hekimliği Kongresi ve HABİTAT II) birer turizm etkinliği olarak tanıtılmış ve bunlara yönelik üst düzey zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren sorular sorulmuştur. Son olarak ise doğru tanıtımın turizm için önemine değinilmiştir (Görsel 16).

Görsel 16. "Turizmle Daha Sıcak İlişkiler" Etkinliği

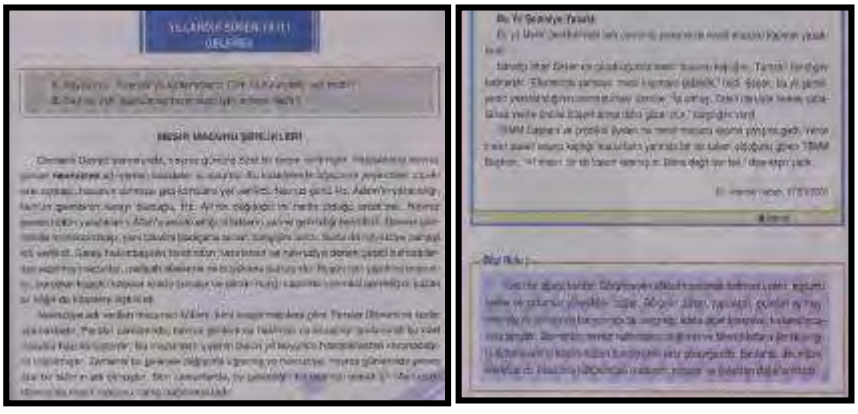


Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

İlköğretim altıncı sınıf ders kitabı "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanı, "*İpek Yolunda Türkler*" ünitesinde yer verilen kazanımlardan (9 kazanım) sadece bir tanesi çokkültürlü eğitimle ilişkilidir. (bkz. Tablo 3). Ünitede ağırlıklı olarak tarih konularına yer verildiği görülmektedir.

Ünitenin sekizinci kazanımı (Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir) "*Yıllardır Süren Tatlı Gelenek*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Etkinlik mesir macunu şenlikleri ile ilgili tarihsel bir anlatımla başlamakta, devamında bu macunun özelliklerine yer verilmektedir. Etkinliğin sonuna ise "Şemsiyesiz Mısır Şenliği" başlıklı bir internet haberi konulmuştur. Kitaptaki bu etkinlik kazanımı gerçekleştirmekten uzak görünmektedir. Çokkültürlü eğitim bağlamında da etkisi zayıf bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Etkinlik bitiminde verilen bilgi notunda kültürümüzün zenginliğine vurgu yapılmıştır (Görsel 17).

Görsel 17. "Yıllardır Süren Tatlı Gelenek" Etkinliği



İlköğretim altıncı sınıf "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanı, "*Ülkemiz ve Dünya*" ünitesinde yer verilen kazanımların (5 kazanım) ikisinde çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3). Ünitede her kazanımla ilgili birer etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerin programda kazanımlar için verilen sıraya uyularak yapılandırıldığı görülmektedir. Ünitede yer verilen etkinlikler -genel olarak kitabın tamamında olduğu gibi- yapılandırmacı anlayışla örtüşmemektedir.

Etkinlikler konu başlığı gibi düşünülmüş, bilgilerin bu başlıklar altında hazır şekilde verildiği görülmektedir.

Ünitenin dördüncü kazanımı (Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder) "*Zorluklar Birlikte Aşılır*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. İki sayfalık etkinlikte bir öğrenci 2009 yılında meydana gelen Sumatra depremi ve tsunami felaketi için nasıl bir yardım kampanyasına katıldığını ayrıntılı olarak anlatmaktadır. Ayrıca bu olaydan hareketle 12 Kasım 1999 tarihli deprem felaketi ve yapılan yardımlara da değinilmiştir. Etkinliğin sonuna Pakistan'da yaşanan depremle ilgili bir gazete haberine yer verilmiştir (Görsel 18).

Görsel 18. "Zorluklar Birlikte Aşılır!" Etkinliği



Ünitenin beşinci kazanımı (Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir) "*Üniversiad 2005*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Tek sayfalık etkinlikte 23. Dünya Üniversite Spor Oyunları (Üniversiad) tanıtılmıştır. Spor oyunlarının açılış töreni uygun olmayan (çok küçük) görsellerle verilmiş ve ardında Mustafa Kemal Atatürk'le ilgili bir dergi haberine yer verilmiştir (Görsel 19).

Görsel 19. "Üniversiad 2005" Etkinliği



Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

İlköğretim yedinci sınıf ders kitabı "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanı, "*Türk Tarihinde Yolculuk*" ünitesinde yer verilen kazanımlardan (8 kazanım) 3'ü çokkültürlü eğitimle ilişkilidir.

(bkz. Tablo 4). Ünite Sultan III. Selim'in kabul törenine yer veren bir görselle başlamakta ve ağırlıklı olarak tarih konularına yer verildiği görülmektedir.

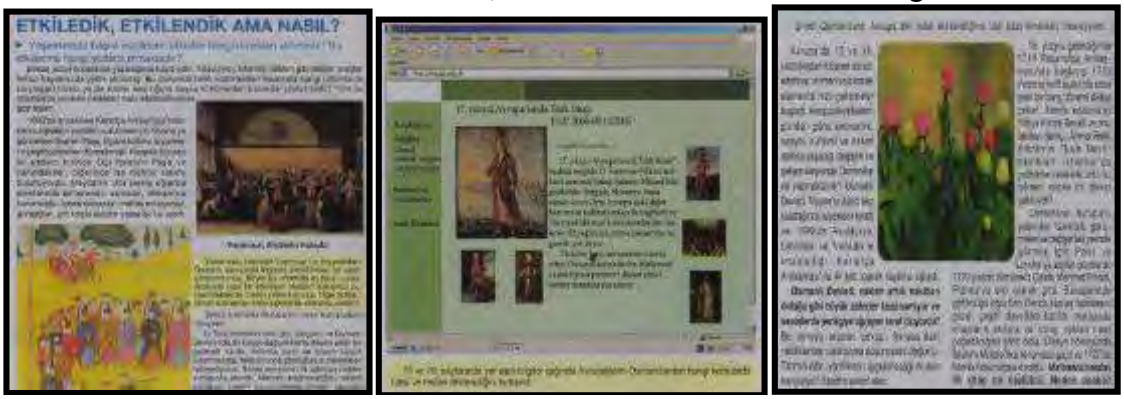
Ünitenin dördüncü kazanımı (Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir) "*Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı*" etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. İki sayfalık etkinlik Fatih Sultan Mehmet'in Bosnalı din adamlarına verdiği ahitname ile başlamaktadır. Devamında Osmanlıda hoşgörü kültürünü anlatan bir sergiye ait internet haberi verilmektedir. Etkinliğin ikinci sayfasında ise farklı dönemlerde Osmanlı topraklarında bulunan seyyahların gözünden toplumsal yaşama dair anekdotlar verilmiştir (Görsel 20). Etkinlik bu görünümüyle kazanımla doğrudan bağlantılı olup, çokkültürlü eğitimde oldukça önemli görülen hoşgörü değerine vurgu yapmaktadır.

Görsel 20. "Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı" Etkinliği



Ünitenin altıncı kazanımı (Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder) "*Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl?*" etkinliği ile verilmiştir. Dört sayfalık etkinliğin ilk sayfasında Avrupa'nın mehterle nasıl buluştuğu anlatılmaktadır. İkinci sayfada 17 yüzyıl Avrupa'sında Türk imajı konulu bir sergi ile ilgili internet haberi yer almaktadır. Özetle etkinliğin ilk iki sayfasında Osmanlı kültürünün Avrupa'yı nasıl etkilediği örnekler ve görsellerle anlatılmaya çalışılmıştır. Etkinliğin sonraki iki sayfasında ise Avrupa'nın Osmanlı'yı nasıl etkilediğine dair örnekler (lale, matbaa, mimari gibi) yer almaktadır (Görsel 21).

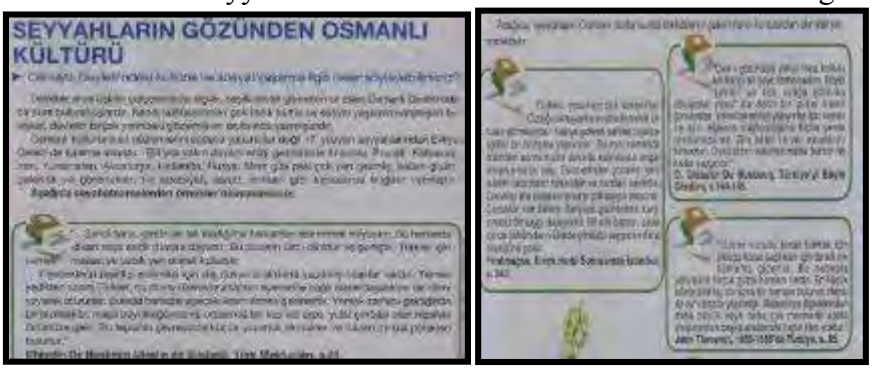
Görsel 21. "Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl?" Etkinliği



Ünitenin yedinci kazanımı (Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir) "*Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü*" etkinliği ile verilmiştir. Dört sayfalık etkinlikte Avrupalı seyyahların gözüyle Osmanlı kültürü tanıtılmaya çalışılmıştır. Avrupalı

seyyahların sözlerini metin kutuları içinde verildiği ve görselliğin etkili kullanıldığı görülmektedir (Görsel 22).

Görsel 22. "Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü" Etkinliği



İlköğretim yedinci sınıf "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanı, "*Ülkeler Arası Köprüler*" ünitesinde yer verilen kazanımlardan (4 kazanım) sadece birinde çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4). Ünitede her kazanımla ilgili birer etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerin programda kazanımlar için verilen sıraya uyularak yapılandırıldığı görülmektedir. Ünitenin son kazanımı (Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras öğesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır) çokkültürlü eğitimle ilişkili olup "*Neden Yaşatmalıyız?*" etkinliği ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dört sayfalık etkinliğin girişinde ortak mirası oluşturan ürünler sanat, düşünce, edebiyat ve bilim mirası olarak dörde ayrılmıştır. Etkinliğin ikinci sayfasında Leonardo da Vinci'nin Mona Lisa tablosundan, Dede Korkut Hikâyelerinden bahsedilmiş ve Atatürk'ün bir sözüne yer verilmiştir. Etkinliğin üçüncü sayfasında "Ortak mirasa nasıl katkıda bulunuruz?" sorusu sorularak üç internet haberine yer verilmiştir. Etkinliğin son sayfasında ise ortak mirası koruma yolları (kütüphaneler ve müzeler, uluslararası kuruluşlar, yeni teknolojiler, yasal düzenlemeler ve eğitim) göze hitap eden bir sayfa düzeninde verilmiştir (Görsel 23).

Görsel 23. "Neden Yaşatmalıyız?" Etkinliği



Bugün Dünya vatandaşlığından bahsedilir bir ortamda bulunulması, çokkültürlü eğitime olan ihtiyacı göz önünde bulundurmaktadır. Türkiye özelinde düşünüldüğünde çokkültürlü eğitim oldukça yeni bir olgudur. Türkiye'de özellikle ilköğretim kademesinde okutulan Sosyal Bilgiler dersinin yapısı çokkültürlü eğitime oldukça uygundur. Bu derse ait yayınlanan son program (2005)

incelendiğinde, çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmektedir (Ertürk, 2006; Cırık, 2008; Keskin, 2008 ve Açıkalın, 2010).

Son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında "*Kültür ve Miras*" ile "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Cırık (2008) ve Açıkalın (2010) çalışmalarında ortak olarak son yayınlanan Sosyal Bilgiler programında çokkültürlü eğitime yer verildiğini belirtmektedirler. Açıkalın (2010) çalışmasında, öğrencilerin dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanların yaşayışları ve kültürel öğeleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında çokkültürlü öğelerin varlığından bahsetmekte, "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanından bahsetmemektedir.

Sosyal bilgiler programının sınıflar bazında ve kazanımlar esas alınarak yapılan analizi neticesinde, çokkültürlü eğitime vurgu yapan kazanımların tüm kazanımlara oranı yaklaşık % 13 olarak tespit edilmiştir. "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanında sınıflar düzeyinde toplam 29 kazanıma yer verilmiş olup, bunlardan 9'u çokkültürlü eğitimle ilişkilidir. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında ise toplam 19 kazanıma yer verilmiş olup, bunlardan 13'ü çokkültürlü eğitimle bağlantılıdır. Cırık (2008) çalışmasında Sosyal Bilgiler programında dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde yer verilen 93 kazanımın 16'sının (% 17,2) çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ise bu iki sınıf düzeyinde toplam 15 kazanımın çokkültürlü eğitime yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada iki çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Ertürk (2006) ve Keskin (2008) çalışmalarında son yayınlanan Sosyal Bilgiler programında çokkültürlü eğitime geçişin amaçlandığını ve bu amaç doğrultusunda programa kazanımların konulduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar da çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Cırık (2008) ve Açıkalın (2010) çalışmalarında ortak olarak yeni Sosyal Bilgiler programının çokkültürlü eğitim noktasında istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Keskin (2008) İlk defa çokkültürlü eğitime yer veren programın son yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi programı olduğunu belirtmektedir. Bu bulgudan hareketle, programlarda ilk defa yer verilen ve ülkemiz için oldukça tartışmalı olan çokkültürlü eğitim paradigmasında çok aşırıya gidilmediği ve yumuşak bir geçiş amaçlandığı söylenebilir.

Son yayınlanan Sosyal Bilgiler programı (2005) uyarınca hazırlanan ders kitapları incelendiğinde çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların etkinlikler yoluyla verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. İlgili etkinliklerin sınıflar bazında incelenmesi neticesinde, çokkültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi şekilde yansıtılamadığı sonucuna varılmıştır. Şimşek (2007) son yayınlanan Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanını analiz etmiştir. Analiz neticesinde -bu çalışanın sonuçlarıyla paralel şekilde- program içeriği ile ders kitaplarındaki etkinliklerin tam olarak örtüşmediği sonucuna varmıştır.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online, 9*(3), 1226-1237.

ALP, A.ve KAHRAMAN, A. (2001). *Küreselleşme ve Politika Yakınlaşmaları*. http://www.libra-dt.org.tr/guncel/Diger/alp_kuresellesme.htm adresinden 15 Eylül 2009 tarihinde indirilmiştir.

ALTAŞ, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ALTUN, A.; DOĞAN, Y. ve UZUN, E. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. İstanbul: Altın Kitaplar.

APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*.

http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html adresinden 07 Ekim 2006 tarihinde alınmıştır.

ATA, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* içinde (s. 71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BANKS, J. A. (2009). Multicultural Education: Charasteristics and Goals. Banks J. A. & Banks. C. A. M. (Eds) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (p. 3-32). Seventh Edition.USA: John Wiley & Sons, Inc.

CANATAN, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 80-96.

CIRIK, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

ÇAPAR, M. (2011). Çokkültürlülük ve antropoloji (Eğitimde antropoloji dersinin gerekliliği). *5. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Özetleri* içinde (s.115-116). Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.

EĞİTİM SEN (2004). Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim. *4. Demokratik Eğitim Kurultayı* (Y. I. Ünal Kom. Bşk.), Ankara.

ERTÜRK, E. (2006). *Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının donuşumu: 1997 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERDOĞAN, M. (1999). *Liberal toplum liberal siyaset*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

GAY, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm adresinden 17 Haziran 2009 tarihinde alınmıştır.

GİBSON, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly, Special Anniversary, 15*(1), 94-120.

GÜLCAN, M. G.; BAYRAM, Ö.; KILIÇ, Z.; KARAKAYA, F. M. ve MİDİLLİ, A. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

GÜVEN, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA, 4*(17), 6-8.

KENAN, S. (2009). Küreselleşen dünyada eğitimin öncelikli hedefi nedir? Eğitim Felsefesi Konferansları *Küreselleşen dünyada eğitime etik bakış* içinde (s. 47-53). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

KESKİN, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve* 2004 programlarının *etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KOLUKISA, A.; ORUÇ, Ş.; AKBABA, B. ve DÜNDAR, H. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: A Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2011a). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx adresinden 15 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2011b). *Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx adresinden 15 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

OKTAY, A. (2004). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.) *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 13-30). İstanbul: DEM Yayınları.

ÖZTÜRK, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* içinde (s. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZTÜRK, C. ve DEVECİ, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.) *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.

POLAT, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), 154-164.

POLAT, M. M.; KAYA, N.; KOYUNCU, M. ve ÖZCAN, A. (2007). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

SAFRAN, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, A. Öcal (Ed) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.

SANTROCK, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.

SCHNAPPER, D.(2001). Çokkültürcülük ve Kültürel Haklar Meselesi, *Türkiye ve Siyaset Dergisi*. Çev. E.Ethem ATAY. http://www.turkiyevesiyaset.com/sayi3/0311.htm adresinden 15 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.

ŞİMŞEK, A. (2007). Türkiye'de sosyal bilgiler derslerinde "küresel bağlantılar": bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma. M. Safran, D. Dilek (Ed.) *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* içinde (s. 345-364). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

TİMUR, F. (2001). Çokkültürcülük: Modern Ulus-Devler Projesine Bir Alternatif mi?, *Türkiye ve Siyaset Dergisi*. http://www.turkiyevesiyaset.com/sayi3/0312.htm adresinden 13 Ekim 2006 tarihinde indirilmiştir.

ÜSTEL, F. (2011). *Makbul vatandaşın peşinde II. meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. 5. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

YAMAN, E. (2005). Türkiye acısından küreselleşmenin eğitime olası yansımaları. *III. Uluslar Arası Sosyal Bilimler Kongresi: Türk Dünyasında Sosyal Bilimler: Kuram ve Uygulama, Kırgızistan,* 1080-1087.

YAZICI, S.; BAŞOL, G. ve TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 229-242.

YILDIRIM, H. (2002). *Kimliğini Arayan Türk Devrimi.* http://www.historicalsense.com/Archive/Turk_kim_3.htm adresinden 15 Ocak 2005 tarihinde indirilmiştir.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 961-974, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYE'DE HUKUK DEVLETİNİN GELİŞİMİNDE YARGININ YERİ*

*Yüksel KOÇAK***

ÖZET

Hukuk devleti; faaliyetlerinde bireylere hukuki güvence sağlayan adaletli bir hukuk düzenine sahip devlet düzenini ifade eder. Ancak bir devletin faaliyetlerinde hukuk kurallarına uyması hukuk devleti için yeterli değildir. Aynı zamanda kural koyanların da koymuş oldukları kurallarla kendilerini bağlı kılmaları gerekir.

Tarihsel süreç içerisinde üstün bir gücün varlığını insanlar daima kutsamışlardır. Bu kutsal güç, bazen güneş gibi ay gibi bir gök cismi, bazen ateş gibi su gibi insan hayatı açısından önem taşıyan bir şey olmuştur. Toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde dinlerin de ayrı bir önemi vardır. Ancak günümüz çağdaş dünyasında hukuk devleti ve idarenin işlem ve eylemlerinde hukukun üstünlüğüdür.

Hukuk devletinin gelişim süreci kolay olmamıştır. Hukuk devleti, mülk devleti, polis devleti hazine teorisi gibi bazı aşamalardan geçerek günümüz hukuk devleti anlayışına ulaşmıştır. Her ne kadar günümüzde hukuk devleti anlayışı söz konusuysa da, bireysel olarak herkes tarafından hukuk devletinin benimsendiği söylenemez. Bu bağlamda hukuk devletinin hala bir gelişim süreci içerisinde olduğu söylenebilir. İşte tam bu gelişim sürecinde yargının hukuk devletinin gelişimine katkısı yadsınamaz ölçüde önemlidir. Çünkü hukukun ihlal edilmesi ve hatta zaman zaman hukuk devleti bağlamında yorumlanması, yöneticilerin hukuk dışı tutumlarının önüne geçilmesi ancak yargı aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Bu çalışmada hukuk devletinden ne anlaşılması gerektiği incelendikten sonra hukuk devletinin gelişme süreci incelenmiş olup daha sonraki çalışmalarımıza ön hazırlık olması bakımından Ulusal yargının ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin hukuk devleti ile ilişkisi ve hukuk devletinin gelişimine katkıları genel olarak irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Devleti, temel haklar, yargısal denetim

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi El-mek: yukselkocak@yahoo.com

PLACE OF STATE OF THE JUDICIARY IN THE DEVELOPMENT LAW IN TURKEY

ABSTRACT

The rule of law in their activities providing legal safeguards for individuals with a fair rule of law refers to the government order . However, in the activities of a state law to conform to the rules of law is not enough. At the same time those who make the rules with the rules they have put in must be subordinate themselves .

The presence of a superior force in the historical process people have always blessed . This sacred power, like the moon sometimes a celestial body such as the sun, sometimes like fire, water, human life has been nothing of importance. Of religion in the regulation of social relations is a separate matter. However, in today's modern world of law and the rule of law is in operation and actions of the administration.

The development process of law has not been easy. Rule of law, property state, police state treasury through stages such as the theory of understanding reached today the rule of law. Although the current understanding of the rule of law in the case, said that the adoption of the rule of law by everyone as an individual. In this context, the rule of law can be said to be still in the process of development. Here is the full judgment in the process of this development is undeniable contribution to the development of the rule of law is equally important. Because violation of the law and sometimes even in the context of the rule of law, interpreting the attitudes of managers to prevent unlawful but it is possible through the judiciary.

In this study, rule of law should be understood after examining whether the rule of law development process were studied and later to work preparation in terms of being the national legislature and the European Court of Human Rights rule of law relationship with the rule of law and contribute to the development in general were discussed.

Key Words: Rule of Law, fundamental rights, judicial control

BAŞLARKEN

Anayasacılık hareketlerinin temelinde, devlet iktidarının sınırlandırılması yatmaktadır. Kuvvetler ayrılığı denen yasama, yürütme ve yargı erklerinin farklı ellerde toplanması ise, devlet iktidarının hukuk kuralları çerçevesinde kullanılması hususunda büyük önem arz etmektedir. Bu erklerin farklı ellerde toplanmasındaki önemli nokta ise, bireylerin devlet iktidarı karşısında korunmasının amaçlanmasıdır. Diğer ifade ile devletin gücü hukukla sınırlandırılarak bu gücün keyfi kullanımının önlenmesi amaçlanmaktadır.

İnsanlık tarihinde daima üstün bir gücün varlığına inanılmış ve bu güç farklı isimlerle kutsanmıştır. Günümüz çağdaş dünyasında da kutsanan; hukuk devleti ve hukukun üstünlüğüdür. Hukuk devleti kavramının özünü, aslında hukuka bağlı idare ya da hukuka bağlı devlet oluşturmaktadır. Bunun en belirgin özelliği ise hukuk kurallarının bu kuralları koyanları da bağlaması, hukuk karşısında hiç kimsenin herhangi bir özelliğine bağlı olarak bir ayrıcalığının olmamasıdır.

Hukuk devletinde egemenlik, devleti oluşturan yasama, yürütme ve yargı erkleri arasında paylaşılır. Bu erklerden birinin diğeri üzerinde herhangi bir baskısı söz konusu değildir. Ancak gerek yasa koyucuların (yasama) gerekse yasaları uygulayan idare aygıtının (yürütme) yargı erki tarafından denetleniyor (yargılanıyor) olması, yargıyı, söz konusu erkler içerisinde "eşitler arasında önde gelen" -primus inter- konumuna taşımaktadır Erol, 1998: 37). Yargının diğer erkler karşısındaki bu durumu, bu erklerin faaliyetlerinde yargı kararlarını daima dikkate almalarını gerektirmektedir.

Demokratik bir ülkede hukuk devletinin gelişiminde yargının gerek oluşturduğu içtihatlar gerekse Anayasa Mahkemesi tarafından yasaların anayasaya uygunluğunun denetimi aşamasındaki gerekçeli kararlarında beyan ettiği görüş ve düşünceler, yasa koyucuları hukuk devletine yaraşır yasalar çıkarmaya sevk etmekte, dolayısıyla hukuk devletinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadırlar.

1.HUKUK DEVLETİNİN TANIMI

Kavramsal olarak hukuk devleti tanımlaması ve hukuk devleti teorisinin gelişim sürecine sadece hukuk alanında çalışma yapan akedemisyenler ve yüksek mahkemelerin katkısının olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım olmaz. Aslında hukuk devleti tanımı ve teorisinin gelişimine hukuk bilimlerinden siyaset bilimine, tıp bilimlerinden, psikoloji bilimine hemen her bilim dalının kendi yaklaşımları açısından katkılarının olduğu söylenebilir (Barber, 2010: 1). Ancak bu çalışmada, yalnızca mahkeme kararları ve hukuk alanında çalışan akademisyenlerin görüş ve düşünceleri doğrultusunda bir değerlendirme yapılmıştır.

Hukuk devleti; faaliyetlerinde bireylere hukuki güvence sağlayan adaletli bir hukuk düzenine sahip devlet düzenini ifade eder (Odyakmaz ve diğerleri: 2011: 32;). Başka bir anlatımla hukuk devleti; "insan haklarının, herkesin kanun önünde eşitliği ilkesinin korunduğu; bunların gerçek anlamda güvence altında olabilmesi için hak arama yollarının açık olduğu; devletin tüm eylem ve işlemlerinin yargı denetimine bağlandığı; yargı denetiminin etkin bir denetim olabilmesi için yargı bağımsızlığının ve tarafsızlığının sağlandığı; bütün bu unsurların Anayasa ile güvence altına alındığı; Anayasanın da hukukun evrensel ilkelerine ve insan hakları ile ilgili milletlerarası standartlara uygun olduğu bir hukuk altyapısı üzerine şekillen"diği bir sistem olarak ifade edilmektedir (Çavuşoğlu, 1997: 22). Bu tanımlamada da görüldüğü gibi, hukuk devletinde eşitlik, hak arama yollarının güvence altına alınmış olması, yardı yolunun idarenin bütün işlem ve eylemlerine karşı açık olması, yargının bağımsızlığı ve hepsinden öte bu hususların Anayasal güvence altına alınmış olması gerekmektedir.

Anayasa Mahkemesi de bir kararında hukuk devletini şu şekilde tanımlamaktadır: *"... Hukuk devleti, her eylem ve işlemi hukuka uygun, insan haklarına saygı gösteren, bu hak ve özgürlükleri koruyup güçlendiren, her anlamda adaletli bir hukuk düzeni kurup bunu geliştirerek sürdüren, Anayasaya aykırı durum ve tutumlardan kaçınan, hukuku tüm devlet organlarına egemen kılan, Anayasa ve hukukun üstün kurallarıyla kendini bağlı sayıp yargı denetimine açık olan, yasaların üstünde yasa koyucunun da bozamayacağı temel hukuk ilkeleri ve Anayasa bulunduğu bilincinden uzaklaştığında geçersiz kılacağını bilen devlettir."* (Anayasa Mahkemesi, 1986: 1). Görüldüğü gibi anayasa Mahkemesi de yapmış olduğu tanımlamasında, hukuk devleti için gerekli bazı özellikleri saydıktan sonra, yasa koyucunun da bozamayacağı temel ilkelerin varlığına (olması gerektiğine) vurgu yapmış, yasa koyucunun kural koyma hususundaki yetkisinin sınırsız olamayacağını belirtmiştir.

Başka bir kararında yine Anayasa Mahkemesi, "hukuk devleti insan haklarına saygı gösteren ve bu hakları koruyucu adil bir hukuk düzeni kuran ve bunu devam ettirmeye kendini

zorunlu sayan ve bütün faaliyetlerinde hukuka ve Anayasaya uygun bir devlet olmak gerekir." (Anayasa Mahkemesi, 1963: 384) şeklinde bir tanımlamıştır.

Yukarıda yapılan tanımlamalar incelendiğinde, hukuk devletinin en önemli özelliği olarak devletin yalnız hukuku koyan değil aynı zamanda koyduğu kurallara bağlı bir varlık olduğu anlaşılmaktadır.

Hukuk devletinde, devletin hukuka bağlı olması demek, devleti oluşturan organların oluşumlarından işleyişlerine ve nihayet kapatılmalarına kadar bütün aşamalarda hukuka bağlılık şeklinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda yasama, yürütme ve yargı organlarının nasıl kurulacakları, görev ve yetkileri Anayasada veya yasalarda önceden belirtilmelidir (Alper, 1998: 35). Bunun yanında, yasama organının da yasama gücünü ne şekilde kullanacağı, yasaları ya da Anayasayı ne şekilde değiştireceği veya yeni hükümler ekleyeceği yasalarda veya bizzat Anayasada yer almalıdır. Yürütme organı yasama organınca çıkarılan yasaların uygulayıcısı olarak kendisine verilen görevleri yasal çerçevede yerine getirmeli ve kamu gücünü kötüye kullanmamalıdır. Yargı organı da, mevzuat doğrultusunda yasalara aykırı fiillerin yargılamasını adil bir şekilde gerçekleştirmelidir.

Hukuk devleti çerçevesinde bu üç organ görevlerini ifa ederken kendileri de bizzat koydukları ya da uyguladıkları kurallara bağlı kalmalıdırlar. Bu noktada şüphesiz Anayasa yargısı "demokratik hukuk devletinin" en önemli güvencelerinden birini teşkil etmektedir (Yüzbaşıoğlu, 1993: IX-Giriş). Çünkü Anayasa Mahkemesinin kararları bütün kurum ve kuruluşları bağlamasının yanında, yasa koyucunun koymuş olduğu kuralları denetlemesi, diğer bir ifade ile yasamayı kural koyma hususunda yönlendirme yetkisinin olması, yüce divan sıfatını taşıması gibi özellikleri bakımından hukuk devletinin gelişiminde ayrı bir öneme sahiptir.

2.HUKUK DEVLETİNİN GELİŞİM SÜRECİ

İnsanlık tarihine bakıldığında, günümüz Hukuk Devleti anlayışına ulaşmak için tarihsel süreç içerisinde büyük bedeller ödendiği bilinen bir gerçektir. İnsanoğlu tarih boyunca daima eşitlik, özgürlük ve güven anlayışı içeren bir sistemin arayışı içerisinde olmuşlardır. Bu arayış içerisinde insanlar yönetimde söz sahibi olmak ve haklarını özgürce kullanabilmek için uyruğu bulundukları devletin güçlenmesini arzu etmişler, devletin bireylerin söz konusu bu haklarını koruyacağını düşünmüşlerdir. Ancak toplumdaki bazı kişi ya da sınıfların, devletin gücünü kullanarak diğer bireyler üzerinde üstünlük iddia etmeleri neticesinde bu ayrıcalıklı duruma bir tepki olarak hukuk devleti anlayışı ortaya çıkmıştır.

Tarihte çoğunlukla egemenlikler kutsanmış, diğer bir ifade ile tanrılaştırılmıştır. Yunan şehirlerinin tiranlığı ve Avrupa'nın mutlak monarşileri otokrasilere örnek olarak gösterilebilir. Kutsanan, tanrılaştırılan bu yönetim biçimlerinde dikkati çeken nokta, yönetimi elinde tutanların halka karşı hiçbir sorumluluklarının olmamasıdır. Yöneticiler kararları kendileri almakta ve yine alına bu kararları kendileri arzu ettikleri şekilde uygulamaktadırlar. Bu tür yönetim şekilleri hukuk kitaplarında hukuk devletinin gelişim süreci anlatılırken, mülk devlet olarak adlandırılmaktadır.

Hukuk devletinin temeli eski Yunan sitelerine dayandırılabilir. Siteler ilk kurulduklarında bu sitelerde yaşayanlar, hür ve eşit hemşehriler olarak sosyal, siyasi vb. bütün haklarda eşit konumda idiler. Site halkını ilgilendiren kararlar çoğunluk oyuyla alınmaktaydı. Bu uygulama, sitelere göç yoluyla yabancıların ve kölelerin gelmesine kadar devam etti. Yabancıların (göçmenler) ve kölelerin sitelere gelmesiyle birlikte sitede üç ayrı sınıf meydana gelmiş oldu. Sitenin eski sakinleri her türlü hak ve özgürlüğe sahip idiler. Diğer iki sınıftan göçmenler siyasi haklardan, köleler ise bütün haklardan yoksundular. Sitelerde ortaya çıkan bu eşitsizliğin giderilmesi için başlatılan mücadeleler hukuk devletinin temeli teşkil etmiştir.

Hukuk devletinin gelişim sürecinde, 1215 tarihli Magna Carta'nın siyasi otoritenin yetkisini sınırlayan ilk belge olması münasebetiyle büyük bir öneme sahiptir. 1789 Fransız İhtilalinden sonra ise halkın demokrasiye ulaşmak için daha yaygın olarak büyük çabalar sarf etmeye başladığı görülmektedir. Bu çabalarla beraber yöneticilerin kutsiyetleri, diğer bir ifade ile güçlerini tanrıdan aldıkları, yeryüzünde tanrının vekili olduklarına ilişkin inançların sarsılmaya başladığı söylenebilir.

Özellikle İkinci Dünya Savaşını müteakiben yapılan Anayasaların, insan hak ve özgürlüklerini garantiye almaya başladıkları Anayasaların dikkat çeken en önemli özellikleri olduğu söylenebilir. Söz konusu bu dönemde, devleti oluşturan erklerden yasama ve yürütme erklerinin yargı denetimine tabi tutulması ve yargı bağımsızlığının sağlamasına yönelik çabaların arttığı görülmektedir. İşte daha önce yöneticilerin sahip olduğu mutlak iktidarların yargı denetimine açılması çabaları, hukuk devleti anlayışının yerleşmeye başladığını gösteren en büyük ve önemli emareler olarak değerlendirilebilir.

Mutlak iktidarların sınırlandırılması maksadıyla ilk olarak parlamentolar oluşturulmaya başlanmış ancak zamanla parlamentoyu oluşturan siyasilerin, parti liderlerinin buyruğu altına girmeleri ve yürütmenin de bu partilerin elinde olması hukuk devleti açısından beklenen güvenceyi sağlamamıştır. Bunun üzerine İkinci Dünya Savaşı sonrası yapılan Anayasalarda Anayasa Mahkemelerine yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu yolla bir yandan parlamentoların diğer yandan da yürütme gücünü tutan iktidarların denetimlerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türk tarihine bakıldığında, siyasi iktidarları ellerinde tutan Türk hakanlarının güçlerini Tanrıdan aldıklarına inanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bunların güçlerini sınırlamak Tanrının gücüne sınır getirmek olarak kabul edileceğinden bu asla düşünülmeyen bir şeydir.

Osmanlı İmparatorluğu da teokratik bir yapıya sahipti ve dolayısıyla hukuk yapısı temelde dinsel esaslara dayanmaktaydı. Padişah Tanrının yeryüzündeki temsilcisiydi (halifetullah). Osmanlıda Şer'i esaslar Anayasanın yerini almaktaydı. Zamanla Şer'i kurallar toplumsal ihtiyaçları karşılayamayınca Padişahların bizzat çıkardıkları ferman, emir, hat, hattı hümayun gibi çeşitli yasama etkinlikleriyle açıklar kapatılmaya çalışılmıştır. İzlenen bu yol aynı zamanda padişahların yetkilerinin artmasına neden olmuştur.

Osmanlı'da padişahları yetkilerini sınırlama çabaları, II. Sultan Mahmut'un tahta çıkışıyla birlikte açıkça görülmektedir. Padişahla Ayan arasında bir anlaşma (ittifak name) imzalanmıştır. İmzalanan bu anlaşma ile "Senedi İttifak" padişahın yetkileri sınırlandırılmaya çalışılmıştır ki, bu belge aynı zamanda Padişahın yetkilerini sınırlayan ilk belge olması nedeniyle önem arz etmektedir.

Osmanlı'da yöneticilerin yetkilerini sınırlayan ikinci aşama, 1839 Gülhane Hattı Hümayunudur. Bu Hümayun ile halkın can, mal ve namusları güvence altına alınmış, yargısal karar olmadıkça kişilerin cezalandırılamayacağı belirtilmiş ve şahısların mallarının müsaderesine son verileceği garanti altına alınmıştır. Bu Hümayunun Senedi İttifaktan farkı; Hattı Hümayunu zorlama olmadan padişahın kendiliğinden ilan etmiş olması, diğer bir ifade ile padişahın kendi iradesiyle kendini sınırlayan bir vesika olmasıdır. Osmanlı'da daha sonra ilan edilen 1876 Kanuni Esasisi ise hukuk devletinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Kanuni Esasi II. Abdülhamit döneminde bir Hattı Hümayunla meşrutiyet şeklinde ilan edilmiştir. Daha sonra 1908 yılında bu Anayasa bazı değişikliklerle yeniden yürürlüğe konmuştur. Ancak söz konusu bu belgelerin gerçek manada uygulandığı söylenemez. Bu belgeler, fikirsel bir mücadele olmadan, yöneticiler tarafından ilan edilen birtakım belgelerle hukuk devletinin kurulamayacağını gösteren birer vesika olarak tarihte yerini almışlardır.

Osmanlı sonrası 23 Nisan 1920 itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti (1923) dönemi başlamıştır. Bu döneme kısaca göz atılacak olursa, çıkarılan 1921 Anayasası, dönemin şartları gereği yeni

kurulan devletin sadece organik yapısını gösteren bir belge mahiyetindedir. Daha sonra, Cumhuriyet tarihinde ikinci bir Anayasa; 1924 Anayasası ilan edilmiştir. Daha sonra 1961 ve 1982 Anayasaları ülke yönetiminde temel hukuki metinler olarak yerlerini almışlardır.

Türkiye'de genellikle Anayasalar genel olarak bir önceki döneme tepki olarak çıkarılmıştır. 1961 Anayasası da bir önceki döneme tepki olarak çıkarılmış ve bu dönemde yürütmeye biraz fazla yetkiler tanınmıştır. Ancak yine de 1961 Anayasasında yasama, yürütme ve yargı ayrımına büyük oranda özen gösterildiği söylenebilir. Bu manada 1961 Anayasası hukuk devleti bakımından değerlendirilecek olursa, Anayasada hukuk devleti amacının korunduğu söylenebilir. 1961 Anayasasında yapılan değişiklikle Anayasa Mahkemesi bu dönemde Anayasada yerini almıştır. Bu uygulama 1982 Anayasasıyla da tekrarlanmıştır. Yürürlüğe girdiğinden bu yana birçok değişiklik yapılmış olan 1982 Anayasası günümüzde hala yürürlüğünü sürdürmektedir. Her geçen gün dünyada demokratik değerlerin öneminin arttığı görülmektedir. Bunun da bir etkisi olarak 1982 Anayasası döneminde hukuk devletinin gelişimi ve demokratik değerle bakımından Anayasanın ilk halinden günümüze bir çok değişiklik yapıldığı söylenebilir.

3.HUKUK DEVLETİNİN KOŞULLARI

Hukuk devletinin koşulları hakkında fikir birliği sağlandığı söylenemez. Bununla birlikte, bir ülkede hukuk devletinin var olduğunu söyleyebilmek için aşağıdaki koşulların olması kaçınılmazdır. Bir ülkede hukuk devletinin olabilmesi için öncelikle temel hakların güvence altına alınmış olması, idarenin kuruluş ve işleyişinin yasalara dayanması, idarenin işlem ve eylemlerine karşı yargı yolunun açık olması, devlet gücünün yasama, yürütme ve yargı erkleri arasında paylaşılması, yasaların Anayasaya uygunluklarının yargısal denetimlerinin sağlanması ve yargıçların bağımsızlıkları gibi konular hukuk devletinin koşulları arasında sayılmaktadır (Alper, 1998: 36). Hukuk devleti anlayışı, devletin keyfi davranışlarına karşı bireylerin korunması anlamına gelir ki, burada devlet hem kuralları koyan hem de koyduğu kurallarla kendini bağlı kılan durumundadır (Karatepe, 2013: 208).

3.1.Temel Haklar:

Temel hak denilen haklar, bireyin insan olmasından kaynaklanan haklarıdır. Bu haklar insanın bedensel varlığına sıkı sıkıya bağlıdır. Olağanüstü durumlarda istisnai olarak bazen geçici bir şekilde kısıtlanabilmekle beraber, bu hakların özüne hiç bir şekilde dokunulamaz, bu haklardan bireyin vazgeçmesi istenemez ve hatta bu haklardan birey kendisi bile vazgeçemez.

Temel haklar genel olarak üçlü bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Bunlar; "koruyucu haklar", "isteme hakları" ve "katılma hakları"dır. Hukuk devleti anlayışında bu haklardan koruyucu hakların güvence altına alınmasını istenmektedir. Diğer iki hakkın ise (isteme hakları, katılma hakları) korunmalarının siyasi rejimle ilgili olduğu söylenebilir (Alper, 1998: 36). Dolayısıyla siyasi rejimlere göre bu iki hakkın korunup korunmadığı toplumdan topluma değişiklik gösterebilir.

3.1.1.Koruyucu Haklar:

Bireyi topluma ve devlete karşı koruyan haklara koruyucu haklar denebilir. Bu haklar, genellikle kişinin hakları ve ödevleri başlığı altında Anayasalarda yer almaktadır. Nitekim 1982 Anayasasında da koruyucu haklara yer verilmiştir. Md. 17 kişi dokunulmazlığı ve manevi varlığı, md. 18 zorla çalıştırma yasağı, md. 19 kişi hürriyeti ve güvenliği, md. 20 özel hayatın gizliliği, md. 21 konut dokunulmazlığı, md. 22 haberleşme hürriyeti, md. 23 yerleşme ve seyahat özgürlüğü, md. 24 din ve vicdan hürriyeti, md. 25 düşünce ve kanaat özgürlüğü, md. 26 düşünceyi yayma ve açıklama hürriyeti, md.27 bilim ve sanat özgürlüğü, md. 28 basın özgürlüğü, md. 34 toplantı ve düzenleme hakkı, md. 33 dernek kurma özgürlüğü md. 35 mülkiyet hakkı, md. 36 hak arama

özgürlüğü, md. 37 kanuni hakim güvencesi, md. 40 temel hakların korunması şeklinde yer almaktadır.

Anayasada yer alan söz konusu bu düzenlemeler irdelendiklerinde, bu hakların aslında hukuk devleti ve demokratik değerlerin de ötesinde bireyin insan olmasından kaynaklanan haklar olduğu söylenebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, bazen ülkedeki olağanüstü durumlarda bu haklar zaman zaman geçici olarak kısıtlanabilmektedir. Her ne kadar bu haklar olağanüstü durumlarda geçici olarak kısıtlansa da aslında bunların bireyin bedensel varlığına bağlı haklar olarak kabul edilmesi gerekir.

3.1.2.İsteme Hakları

İsteme hakları, bireyin devletten ve toplumdan isteyebileceği haklar olarak tanımlanabilir. Bu haklar genel olarak Anayasaların "sosyal ve iktisadi haklar ve ödevler" başlığı altında yer almaktadır. Nitekim, 1982 Anayasasında da bu haklara yer verilmiştir. Anayasada yer alan başlıca isteme hakları arasında şunlar sayılabilir; md. 41 ailenin korunması, md. 42 eğitim ve öğrenim hakkı, md. 44 mülkiyet hakkı, md.48 çalışma hakkı, md.51–52 sendika kurma hakkı ve sendikal faaliyette bulunma hakkı, md. 53–54-55 grev, lokavt ve ücrette adalet sağlanması, md. 57 konut hakkı gibi haklardır.

3.1.3.Katılma Hakları

Katılma hakları, bireylerin siyasi gücün kullanımına katılımını sağlayan haklara denir. Bu haklar Anayasaların "siyasi haklar ve ödevler" başlığı altında yer almaktadır. Başlıca katılma hakları 1982 Anayasasında şu şekilde yer almıştır; md. 66 vatandaşlık hakkı, md. 67 seçme, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma hakkı, md. 68 parti kurma hakkı. md. 70 kamu hizmetine girme hakkı gibi haklardır.

Anayasalar bir ülkenin normlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer alan temel normlarıdır. Dolayısıyla Anayasalarda gerek temel haklar bakımından gerekse devletin yapısına ilişkin diğer hususlarda temel normlar belirlenir ancak fazla bir ayrıntıya girilmez. Nitekim 1982 anayasasında da bu hakların temel ilkeleri belirtilmiş, belirtilen bu ilkeler doğrultusunda düzenleme yapma hakkı yasa koyucuya bırakılarak Anayasada gereksiz ayrıntıya gidilmemiştir.

Anayasada sözü edilen ve ilkeleri belirtilen temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması, bu hakların sınırlamasının ancak yasa ile yapılabilmesi durumunda söz konusu olabilir. Yapılacak yasaların da ayrıca Anayasaya uygunluklarının denetlenmesi gerekir. Türkiye'de hem 1961 hem de 1982 Anayasalarında Anayasa Mahkemesine ve yasaların Anayasaya uygunluğunun denetimini sağlayan düzenlemelere yer verilmiştir.

1982 Anayasasında, temel hak ve hürriyetlerin sınırlandırılmasına 13. maddede şu şekilde yer verilmiştir: "Temel hak ve hürriyetler, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün, milli egemenliğin, Cumhuriyetin, milli güvenliğin, kamu düzeninin, genel asayişin, kamu yararının, genel ahlakın ve genel sağlığın korunması amacıyla ... Anayasanın sözüne ve ruhuna uygun olarak kanunla sınırlanır." Anayasadaki bu genel sınırlamalara ek olarak temel hak ve özgürlükleri düzenleyen bazı maddelerde de özel sınırlamalar getirilmiştir. Yine aynı maddede, bu genel ve özel sınırlamaların ancak "Anayasanın sözüne ve ruhuna" ve "demokratik toplum düzeninin gereklerine" uygun olmak koşuluyla yasa ile düzenlenebileceği belirtilmiştir. 1982 Anayasasında yer alan, "demokratik toplum düzeninin gereklerine aykırı olamaz" kıstasının 1961 Anayasasındaki "öze dokunmama" kıstasından daha belirgin olduğu, uygulamasının daha kolay olduğu ve bu kıstasın esasta uluslararası sözleşme ve bildirilere de uygun olduğu söylenebilir (Kuzu, 1991-94: 84).

Anayasanın 14. maddesinde de "temel hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılmaması" hükmüne yer verilmiştir. Bu maddede Anayasada yer alan hak ve hürriyetlerin hiç birinin, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü bozmak, Türk Devletinin ve Cumhuriyetin varlığını tehlikeye düşürmek, temel hak ve hürriyetleri yok etmek, Devletin bir kişi veya zümre tarafından yönetilmesini veya sosyal bir sınıfın diğer sosyal sınıflar üzerinde egemenliğini sağlamak veya dil, ırk, din ve mezhep ayrımı yaratmak veya sair herhangi bir yoldan bu kavram ve görüşlere dayanan bir devlet düzenini kurmak amacıyla kullanılamayacağı yer almaktadır. Yine aynı maddenin son fıkrasında, Anayasanın hiç bir hükmünün, Anayasada yer alan hak ve hürriyetleri yok etmeye yönelik bir faaliyette bulunma hakkını verir şeklinde yorumlanamayacağı belirtilmektedir.

"Temel hak ve hürriyetlerin kullanılmasının durdurulması" başlığını taşıyan temel hak ve özgürlüklerin kriz yasallığını ve kriz kayıtlamalarını (Çağlar, 1990: 54-55) düzenleyen 15. maddeye göre; "savaş, seferberlik, sıkıyönetim veya olağanüstü hallerde, milletlerarası hukuktan doğan yükümlülükler ihlal edilmemek kaydıyla, durumun gerektirdiği ölçüde temel hak ve hürriyetlerin kullanılması kısmen veya tamamen durdurulabilir veya bunlar için Anayasada öngörülen güvencelere aykırı tedbirler alınabilir." görüldüğü gibi bu maddeye göre; olağanüstü dönemlerde "milletlerarası hukuktan doğan yükümlülükler ihlal edilmemek kaydıyla", "ölçülülük" kuralına da bağlı kalmak koşuluyla, Anayasada güvence altına alınmış olan hak ve özgürlükler askıya alınabilecektir. Maddede de ifade edildiği üzere, olağanüstü dönemlerde sadece uluslararası hukuka bağlı kalınacağı ifade edilmiştir. 15. maddede yer alan bu açıklamanın, olağanüstü dönemlerde uluslararası hukukun Anayasanın da üstünde olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür. Buradan hareketle olağanüstü durumlarda bile uluslararası hukukla bağlı olan bir Anayasal düzenin, olağan dönemlerde de devam edeceği şeklinde yorum yapmak şüphesiz doğru bir değerlendirme olacaktır (Yüzbaşıoğlu, 1993: 3-4).

Temel hakları güvence altına almanın başlıca üç yolunun olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki; temel hakların yasal güvence altında olmasıdır. İkincisi; temel hakları sınırlayan yasaların genel olması gerekir. Yani benzer durumlar aynı çözüm tarzına tabi olmalıdır. Bir üçüncüsü ise; bu temel haklara anayasa ve yargı güvencesinin sağlanması gerekir (Alper, 1989: 40).

Açıklanan bu hukuki yollar tam olarak uygulandığı takdirde temel haklar güvenceye kavuşmuş olacaktır. Ancak temel haklara kesin güven sağlamak her zaman sadece metinlerde yapılan düzenlemelerle gerçekleşememektedir. Her şeyden önce bunları yürütecek istekli bir idare ve bu hakların yerine getirilmesi için gereksinim duyulan maddi olanakların olması gerekir. Beklide bunlardan daha da önemlisi, yöneten-yönetilen, ırk, dil, din ve cinsiyet vs. hiçbir ayrım yapılmaksızın bütün toplumun bu değerleri benimsemesi ve sahip çıkması gerçeğidir.

3.2.Yasal Yönetim

İdare, düzenleyici, genel ve bireysel işlem ve eylemlerle toplumun maddi ve manevi gereksinimlerini karşılar. Bu nedenledir ki idarenin görevleri düzenlenirken yargıya kıyasla, faaliyetlerinde biraz daha fazla hareket alanı sağlanmaktadır. Çünkü yasa koyucu çoğunlukla toplumsal ihtiyaçları karşılayacak yasaların çıkarılmasında ihtiyaçlara nazaran biraz daha yavaş kalabilmektedir. Dolayısıyla toplum, idareden zaman zaman yasalarla henüz düzenlenmemiş alanlarda bile hizmet talep edebilmektedir. İdare hukuk kuralları çerçevesinde toplumsal menfaati gözeterek takdir yetkisini kullanmak, ya da tüzük, yönetmelik, genelge, emir, talimat gibi düzenlemelerle toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda faaliyetlerine devam etmek durumundadır. Ancak bu ifadeden hareketle, hukukun idari faaliyetleri düzenlemediği şeklinde bir yorum çıkarmak doğru değildir. İdarenin faaliyetlerinin güven ve istikrar içinde yürütülebilmesi için idari faaliyetlerin hukukla bağlılığı söz konusudur. Zaten idarenin hukuka bağlılığı hukuk devletinin başlıca gereklerinden biridir.

İdarenin hukuka bağlılığı bazen idari olayların çözümünde birtakım güçlüklere de yol açabilir. Bu güçlük idareyi bağlayan hukuk kuralının gereğinden fazla ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesinden kaynaklanabileceği gibi (bağlı yetki), kuralları uygulayan idari ajanların (bürokratların) hukuk bilgisi noksanlığından da kaynaklanabilir. Bu tür aksaklıklar parlamenterlerin tutumu ve o hukuk kurallarını uygulayan idarenin hukuki uzmanlığa yer vermesi ile giderilebilir (Alper, 1989: 42).

İdarenin kanuna bağlılığı (kanuni idare), idarenin tüm faaliyetlerinde mevzuata ve genel hukuk kurallarına uygun hareket etmesi, faaliyetlerine kanun egemenliğini hakim kılması anlamına gelmektedir. İdare faaliyetlerinde, mevzuata yalnız şekli bakımdan değil, içerik olarak da uymak durumundadır. Hukukun üstünlüğünün iki bileşeni vardır; belirli bir durumda sonucun öngörülebilir ve tahmin edilebilir olmasıdır (David, 2006: 62).

İdarenin davranışlarında kanuna bağlı olması demek bunların ne sıkı sıkıya bütünüyle kanuna bağlı olarak hareket etmesi ne de çok geniş manada bir takdir yetkisinin olması anlamına gelir (Duran, 1964: 466). Her iki durumda da hizmetlerde bir aksama söz konusu olabilir. Birinci durumda idarenin faaliyet alanı kısıtlandığı için hizmetler işlemez duruma gelirken, ikinci durumda boşluk ve istikrarsızlık doğabilir. İdarenin faaliyet alanı düzenlenirken bu hususların dikkate alınarak demokratik bir hukuk devletinde olması gereken bir düzenlemenin yapılması hizmetlerin etkinliğini ve verimliliğini artırabilir.

İdarenin kanuniliği, yönetilenlerin ve aynı zamanda o yasaların uygulayıcısı olan idarenin aynı yasalarla bağlılığı anlamına gelmektedir. Bu durum aynı zamanda vatandaş için de bir güvence oluşturur. Bir hukuk devletinde idare işlem ve eylemlerinde, kanunlara uygulamakla görevli olup, hiç bir zaman kanunun amacı dışına çıkmamalıdır.

Yönetimin özel bir kanuna bağlı olmaksızın yapacağı düzenlemelerde de Anayasanın ruhuna ve genel hukuk ilkelerine uyması gerekir. Özellikle temel hak ve özgürlüklerle ilgili Anayasal ve Uluslararası sözleşmelerde belirtilen genel kaidelere dikkat edilmelidir. 1982 Anayasasındaki mevcut düzenlemeye göre; yürütmenin asli bir düzenleme yetkisi mevcut değildir. Yani idarenin, kanunlara dayanmayan herhangi bir düzenleme yapması söz konusu değildir (Tan, 1967: 217).

3.3.İdarenin Yargısal Denetimi

Herhangi bir hukuk devletinde idarenin yapmış olduğu eylem ve işlemlerin denetlenmesi gerekir. Bu denetim bazen bir üst makam, bazen yasama organı bazen de özel olarak oluşturulmuş denetim birimleri tarafından yapılabileceği gibi, idarenin hukuka bağlılığı yargısal yolla da yapılabilir. İdarenin denetim biçimleri arasında; hiyerarşik denetim, vesayet denetimi, kamuoyu denetimi, parlamento denetimi, ombudsmanlık denetimi gibi denetim türleri vardır. Söz konusu bu denetim biçimlerinin idarenin hukuka bağlılığını sağlama bakımından hepsinin faydası olmakla beraber en etkin denetim biçimi şüphesiz yargısal denetimdir (Günday, 2004: 45-46; Alper, 1998: 48).

Yargısal denetim yoluyla, idarenin işlem ve eylemlerinden haksızlığa uğradığını düşünenler, yetkili yargı merciine başvurarak bu haksızlığın giderilmesini isteyebilirler. Bu denetim her ülkede değişik yargı makamlarında yapılabilmektedir. İngiltere ve Amerika örneklerinde olduğu gibi idareye karşı açılacak davalar adli yargı yerlerinde yürütülürken (anglo-sakson sistemi), Fransa ve Türkiye'de olduğu gibi ayrı bir idari yargı sistemiyle bu tür davalara bakılabilmektedir (idari rejim). İdari yargının bulunduğu ülkelerde bu tür idari davalara bakmak için adli yargıdan farklı olarak Danıştay, İdare Mahkemeleri, Bölge İdare Mahkemeleri, İstinaf Mahkemeleri gibi farklı mahkemeler oluşturulmuştur.

Türkiye'de bu tür idari davalara Danıştay, İdare Mahkemeleri, Bölge İdare Mahkemeleri, Askeri Yüksek İdare Mahkemesi'nce bakılmaktadır. Zaman zaman da idari bir faaliyet olmasına rağmen kanun koyucu idarenin bazı faaliyetlerini adli yargının görev alanına sokabilmektedir (Kalabalık, 2013: 101). Nüfus ve tapu işleri örneklerinde olduğu gibi.

Anayasanın 125. maddesinde, idarenin her türlü işlem ve eylemine karşı yargı yolunun açık olduğu ifade edilmektedir. Buradan hareketle, idarenin yapmış olduğu bütün işlem ve eylemlere karşı yargı yoluna gidilebileceği düşünülebilir Ancak Türkiye'de idarenin bazı işlemleri yargı denetimi dışına çıkarılmış durumdadır. İdarenin her türlü işlemlerinin yargı denetimine açık olduğunu ifade eden bu maddenin hemen devamında yargı denetimi dışında kalan idari işlemlerin sıralanması, yani birtakım işlemlerin yargı denetimi dışına çıkarılmış olması hukuk devleti ilkesiyle bağdaşmamaktadır (Gözübüyük, 2004: 20-25).

Hukuk devletinde adaletin temini için aynı zamanda yargıçların da bağımsız olmaları gerekir. Hem 1961 Anayasası hem de 1982 Anayasasında yargıçların bağımsızlığı güvence altına alınmıştır. Yalnız adaletin tam olarak sağlanması için yalnızca yargıç bağımsızlığı yetmez aynı zamanda yargıçların da bilgili, dürüst ve adalete gerçekten inanmış kişilerden oluşması gerekir. Aksi takdirde düzenlenmiş olan biçimsel öğeler sadece yazılı metinlerde kalabilir (Gözübüyük, 2004: 26).

Anayasada yargıç bağımsızlığı ile ilgili olarak şu şekilde bir düzenleme yer almıştır. "Hiçbir organ, makam, merci veya kişi, yargı yetkisinin kullanılmasında mahkemelere ve hakimlere emir ve talimat veremez; genelge gönderemez; tavsiye ve telkinde bulunamaz." (1982 Anayasası md. 138/2) Görüldüğü gibi Anayasada yargıçların bağımsızlığına yer verilmiş ve yargıçlara hiçbir merci veya makamın emir ve talimat veremeyeceği beyan edilmiştir. Bu güvencede bulunan bir yargıç ayrıca adalete ve fazilete de inandığı takdirde adaletin gerçekleşmemesi için herhangi bir neden kalmayacaktır.

Hukuk devletinin gerçekleşmesinde bir diğer konu da idarenin uygulayacağı yasaların Anayasaya ve hukuk devleti ilkelerine uygun olmasıdır. Bu nedenledir ki, yasama organının çıkarmış olduğu yasaların da yargısal denetime tabi tutulması gerekir. Bu amaçla Türkiye'de 1961 Anayasası döneminde yasaların Anayasaya aykırılığını denetlemek üzere Anayasa Mahkemesi kurulmuştur. Bu uygulama 1982 Anayasası döneminde de devam etmiştir. Böylece yasaların Anayasaya aykırılığı yargı yoluyla denetlenmekte ve yargı aracılığıyla Türkiye'de hukuk devletinin yerleşmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunulmaktadır. Anayasada da belirtildiği üzere (md.153/1) Anayasa Mahkemesinin kararları kesindir. Bu kararlar Resmi Gazetede yayımlanır ve yasama, yürütme ve yargı organlarını, idari makamları, tüm gerçek ve tüzel kişileri bağlar.

Kanunların anayasaya aykırılığı kural olarak bütün kanunlar için geçerlidir. Ancak uluslararası antlaşmalarla ilgili olarak Anayasada ayrı bir düzenleme yapılmıştır. Bilindiği gibi, Anayasanın 90. maddesinde usulüne göre yürürlüğe konulmuş olan milletlerarası antlaşmaların kanun hükmünde olduğu, bunlara karşı iptal ya da itiraz yoluyla anayasaya aykırılıkları iddia edilemeyeceği ve bu yolla anayasa Mahkemesine başvurulamayacağı yer almaktadır. Bunun yanında, Anayasanın aynı maddesine eklenen bir fıkra ile temel hak ve özgürlüklere yönelik, kanunlar ve taraf olunan uluslararası antlaşmalar arasında bir uyuşmazlığın olması durumunda uluslararası antlaşmanın kanun karşısında öncelik arz ettiği belirtilmektedir. Anayasada yer alan bu düzenleme, milletlerarası antlaşmaların yasaların üstünde olduğu şeklinde yapılacak değerlendirmenin yanlış bir değerlendirme olmadığını gösterir.

4.YARGININ HUKUK DEVLETİNE KATKISI BAĞLAMINDA BAZI YARGI KARARLARININ İRDELENMESİ

Avrupa mekanında toplumlar sadece milli değil artık milletlerarasıdır. Toplumlar, ekonomik, sosyal, siyasi ve hukuki hemen hemen her bakımdan karşılıklı etkileşim içerisindedirler. Dünyada, küreselleşme neticesinde artık ulusal egemenlik anlayışında da değişiklik söz konusu olmuştur. Klasik düşüncedeki, hakimiyetin kayıtsız şartsız millete ait olması, parlamentoların yasama yetkilerinin sınırsız olması ve hatta yargının sadece ulusal yasalara bağlı kalarak karar vermesi artık oluşturulan ulus üstü kuruluşlarca sınırlandırılabilmektedir. Bu anlamda ulus-devlet düzlemindeki anayasa teorisinin oluşan bu yeni mekan bakımından yeniden değerlendirilmesi gerekir. Çağlar'ın makalesinde M.Debre'in "Yarın Barış" adlı kitabından yapılan alıntıda da ifade edildiği gibi: "Uluslar hala canlı ama mutlak egemenlikleri öldü... Bizden sonraki kuşaklar, büyük bir ihtimalle milli egemenlik kavramını uluslar hayatının yarı-ilkel evresi ile birlikte düşüneceklerdir (Çağlar, 1993: 233-238).

Ulus devletinin ve ulus-devlet anayasasının uğradığı değişim sonucu ortaya çıkabilecek bazı uzlaşmazlıkların çözümü için Avrupa mekanında düzenleyici bazı kuruluşlar oluşturulmuş durumdadır. Bu kuruluşlardan biri ve belki de en önemlisi Avrupa İnsan Hakları Mahkemesidir. Bu mahkemenin diğer milli üstü kuruluşlardan en belirgin farkı, kararlarının ilgili devletleri bağlayıcı olmasıdır. Diğer bir ifade ile somut yaptırımının olmasıdır (Karatepe, 2013: 376). Öyle ki Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi bazen ulusal yasaları, anayasaları ve hatta dinsel ya da sosyal yapıyı bile değişime zorlamaktadır. "İrlandalı Kız Vak'ası" bunun açık bir örneğidir.

"İrlandalı Kız Vak'ası" (Çağlar, 1993: 236-237), 17 Şubat 1992 de bir genç kızın tecavüz sonucu hamile kalması ve bu hamileliğin istenmemesi üzerine Dublin Mahkemesinin gebeliğin kesintiye uğratılmasını yasaklamasıyla başlamıştır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin önüne gelen bu davada Mahkemenin, annenin hayatını koruma adına gebeliğin iradi olarak kesintiye uğratılmasına yönelik kararıyla sonuçlanmıştır. Bu kararı müteakiben, dinsel yasaklara imkan tanıyan bir düzenleme Topluluk kurucu sözleşmesine aykırı bulunmuş ve ayrıca bu karar sonucu İrlanda Yüksek Mahkemesinin beş yüksek yargıcından üçü, İrlanda Anayasasının konuya ilişkin düzenlemesinin, topluluk hukukuna uygunluğu konusunda ciddi şüphelerinin olduğuna ilişkin açıklama yapmışlardır.

Görüldüğü gibi bu dava sonucunda mahkeme kararı hem milli üstü bir sözleşmeyi, hem ulusal bir anayasayı hem de dinsel bir sosyal yapıyı etkilemiştir. Dolayısıyla denebilir ki; İnsan Hakları Mahkemesinin bu ağırlığı, milli anayasalara, gelenek ve göreneklere, dinsel ve sosyal yapılara rağmen hukuk devleti ilkesinin yerleşmesinde büyük bir yer tutmaktadır.

İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi, üye ülkelere yönelik adeta Anayasa Yargısı yapan bir mahkemedir. Bu mahkemenin jürisprüdansı ile milli mekanlardaki anayasa mahkemeleri jürisprüdansı arasındaki bu etkileşim ve yakınlaşma artık kapalı toplumdan açık topluma geçişin bir işareti olarak kendini göstermektedir. Artık içtihatlar arası etkileşim Avrupa ortak hukukunun kurucu unsuru olmuş durumdadır (Çağlar, 1993: 251-255). Günümüzde, hukuk devleti anlayışı milletlerarası münasebetler alanına da yayılmakta, milli üstü hukuka bağlılık, ya da Avrupa üstün hukukiliği ile yeni bir dönem başlamış bulunmaktadır (Çağlar, 1989: 167).

Türk Anayasa Mahkemesi parti kapatma davalarından, laiklik ya da dini nedenle örtünme davalarına, ceza kanunu ile ilgili olarak karar verdiği davlardan, parti kapatma davalarına kadar bütün kararlarında sivil barışın korunması için Anayasal düzenin korunması teorisini benimsemiştir. Mahkeme, laiklikle ilgili konularda sivil barışın korunmasının Atatürk milliyetçiliği ile sağlanacağını benimsemiştir. Mahkeme parti kapatma kararlarında da ırkçılık, Turancılık ya da din veya mezhep doğrultusunda bütünleştirici milliyetçilik anlayışını reddetmekte ve bölgelerin

ulusal kimliğinin olamayacağını ve bunun millet bütünlüğünü bozacağı görüşünü benimsemektedir (Anayasa Mahkemesi, K.1991: 1).

Anayasa mahkemesi hukuk devletini; "… insan haklarına saygı gösteren ve bu hakları koruyucu adil bir hukuk düzeni kuran ve buna devam ettirmeye kendini zorunlu sayan ve bütün faaliyetlerinde hukuka ve anayasaya uyan bir devlet olmak gerekir." (Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, S.3, s.348). şeklinde tanımlamıştır. Bir hukuk devletinde idare kanunlara sıkı sıkıya bağlı olmak ve onları yasaların amaçlarını da dikkate alarak uygulamakla görevlidir.

1961 Anayasası döneminde kanunların anayasaya uygunluğunu denetlemek üzere Anayasa Mahkemesi kurulmuş ve bu düzenleme 1982 Anayasası döneminde de devam etmiştir. Anayasa mahkemesinin kararları md.153 de de belirtildiği üzere, yürütme ve yargı organlarını, idare makamlarını, gerçek ve tüzel kişileri bağlamaktadır. Bunun içindir ki anayasa mahkemesinin vermiş olduğu kararlar büyük bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla anayasa mahkemesi, alacağı kararlarla hukuk devletinin gelişimi ve yerleşmesi hususunda kararlarının bağlayıcılığı nedeniyle büyük öneme sahiptir.

Anayasa Mahkemesinin kanunların ve kanun hükmünde kararnamelerin anayasaya uygunluğunu denetlemesi, uygulamaya yönelik yürütmenin durdurulması kararı alabilmesi, Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru hakkının sağlanmış olması, İnsan Hakları Avrupa Mahkemesine bireysel başvuru hakkının tanınmış olması ve bu mahkemenin diğer ulus üstü kurumlardan farklı olarak sahip olduğu yaptırım yetkileri birlikte düşünüldüğünde, her iki yargı organının demokratik yapının oluşumuna yönelik etkisinin tartışma götürmez bir ağırlığının olduğu söylenebilir.

5.HUKUK DEVLETİ VE DEMOKRASİ İLİŞKİSİ

Hukuk devleti ve demokrasi birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar. Bu bağlantı hem hukuk devletinin bir özelliğini teşkil etmekte hem de demokrasinin varlığını sürdürmesi ve gelişimini sağlayabilmesi ancak bu yolla mümkün olabilmektedir. Hukuk devleti toplumun tamamını kapsayan bir güven rejimi olduğuna göre, demokratik olmayan bir yönetimin böyle bir rejimi yürütmesi zaten mümkün olmayacaktır.

Hukuk devletinde yasaların çıkarılması ve uygulaması esnasında sıkı bir yargısal denetim söz konusudur. Bu bir bakıma sanki demokratik rejimi sınırlayan bir durum şeklinde algılanabilir. Bu bağlamda demokratik yollarla seçilmiş olan siyasilerin çıkaracakları yasaları yargısal yolla sınırlamak yasamanın yetkilerini sınırlamak demektir. Ancak demokratik bir hukuk devletinde bu kaçınılmazdır ve hatta buna gereksinim vardır. Nasıl ki Mülk devleti ya da polis devletinde tek kişi veya bir grup azınlığın toplumu baskı altında tutması söz konusuysa, demokrasi ile yönetilen bir rejimde de çoğunluğun, baskıcı olması mümkündür. Görüldüğü gibi, demokrasi ile yönetilen bir ülkede bile ferdin güvenini sağlayan tek yol hukuk devleti ilkelerinin uygulanmasıdır (Günday, 2004: 36-44).

Bunun yanında hukuk devleti ancak siyasi özgürlüğe dayanan demokratik bir rejimde tam olarak gerçekleşebilir. Her ne kadar hukuk devletinin demokratik rejimlerin dışında da uygulanabileceğini ileri sürenler varsa da, hukuk devletinin toplumun bütün fertlerinin güvencesine ilişkin bir rejim olması nedeniyle ve demokratik olmayan bir yönetim biçiminde de bu güvencenin sağlanmasının zorluğu göz önüne alındığında, hukuk devleti ve demokratik rejimin birbirlerine ne kadar bağlı olduğu kolaylıkla anlaşılabilir (Gözübüyük, 2004: 29; Alper, 1998: 65; United Nations, Human Rights, http://www.ohchr.org).

Bu açıklamalar bize göstermektedir ki, hukuk devleti bir taraftan demokratik düzenin bir sınırlayıcısı gibi görülürken diğer taraftan da hukuk devleti tam ve sağlıklı biçimde ancak

demokratik rejimde uygulanabilmektedir. Diğer bir ifade ile hukuk devleti ve demokrasi arasındaki ilişki biyoloji bilimindeki simbiyotik ilişkiye (iki canlının yaşamaları için birbirlerine muhtaç olmaları) benzediği söylenebilir.

BİTİRİRKEN

Fransız ihtilalinden sonra Avrupa'da mutlak hükümdarlıklar yıkılmaya başlamış, mülk ve polis devletinden sonra üçüncü ve son bir aşma olarak hukuk devleti ortaya çıkmıştır. Hukuk devleti, gerek ülkeler içindeki bazı iç dinamizmler gerekse uluslararası etkileşimler sonucu etkinliğini giderek artırmaktadır.

Günümüz dünyasında yargının önemi tartışma götürmeyecek şekilde kendini ispatlamıştır. Bu bağlamda ülkelerde var olan Anayasa Mahkemelerinin etkisi ve bağlayıcılığı sayesinde hukuk devleti kendine daha kolay yer bulmaktadır. Anayasa Mahkemesinin bir kararında da ifade edildiği gibi; "hukuk devleti insan haklarına saygı gösteren ve bu hakları koruyucu adli bir hukuki düzeni kuran ve buna devam ettirmeye kendini zorunlu sayan ve bütün faaliyetlerinde hukuka ve anayasaya uygun bir devlet olmak gerekir".

Her ne kadar hukuk devletinin gerekleri konusunda görüş birliğine varılamamış olsa da bir ülkede uygulanan yönetimin hukuk devleti olarak nitelenebilmesi için, temel hakların güvenlik altına alınmış olması, idarenin kuruluş ve işleyişinin yasayla düzenlenmesi, idarenin işlem ve eylemlerinin yargısal denetime açık olması, devletin temel organlarının erkler ayrımı ilkesine göre ayrılmış olması, siyasi rejimin demokratik bir yapıya sahip olması, Anayasaya uygunluk denetiminin yapılması ve yargıçların bağımsız olması gibi özelliklerin olması gerekir.

Hukuk devletinin yerleşmesinde en etkili kuruluşlardan biri de İnsan Hakları Avrupa Mahkemesidir. Uluslar, birbirleriyle etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sonucu aralarında bazı hukuki, siyasi ve ekonomik ilişkiler kaçınılmazdır. Doğal olarak Bu etkileşim sürecinde bazen ihtilaflara da düşülebilmektedir. Gerek insan hakları gerekse diğer konularda ihtilafların giderilmesi için bazı milli üstü kuruluşlar oluşturulmuştur. İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi de bu kuruluşlardan biri ve belki de en önemlisi olarak özellikle insan haklarının ve hukuk devletinin yerleşmesi hususunda önemli bir yere ve bağlayıcılığa sahiptir.

KAYNAKÇA

ALPER, Erol (1998), "Hukuk Devleti", *Askeri Yüksek İdare Mahkemesi*, 25. Yıl Armağanı 1998, ss.33–70.

Anayasa Mahkemesi, K. 1986/11, E. 1985/31, RG.,09.05.1986-19102, http://www.kararlar.anayasa.gov.tr/kararYeni.php?l=manage_karar&ref=show&action =karar&id=735&content=, Erişim Tarihi, 19.02.2014,

Anayasa Mahkemesi, E: 1990/1 (Siyasi Parti Kapatma), Karar Sayısı : 1991/1, Karar Günü : 16.7.1991, http://www.kararlar.anayasa.gov.tr/kararYeni.php?l=manage_ karar&ref =show&action=karar&id=2150&content=, Erişim Tarihi, 19.02.2014.

Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, T. 11/10/1963, E. 1963/124, K. 1963/243, S.1.

Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, . Sayı .3, T.11/10/1963, K.1963/243, E.1963/124.

BARBER, N. W. (2010), The Constitutional State, New York, Oxford University Press.

ÇAVUŞOĞLU, Naz (1997), *Anayasa Notları*, İstanbul, Beta Yayınevi.

ÇAĞLAR, Bakır (1989), *Anayasa Bilimi, Bir Çalışma Taslağı*, İstanbul, BFS Yayınları.

ÇAĞLAR, Bakır (1990), "Anayasa Mahkemesi Kararlarında Demokrasi", Anayasa Mahkemesinin 28. Kuruluş Yıldönümü Nedeniyle Düzenlenen Sempozyumda Sunulan Tebliğ, *Anayasa Yargısı*, Ankara, Sayı 7, ss.51-127.

ÇAĞLAR, Bakır (1993), "Avrupa Yeni Mekanında Kurumsallaşma: Hukuk ve Demokrasi", *Anayasa Yargısı*, Ankara, Sayı 10, ss.233–261.

DAVİD, Boies (2006), "Judicial Independence and the Rule of Law", *Journal of Law & Policy* Vol. 22, pp. 57-70, https://law.wustl.edu/Journal/22/p57Boies.pdf, Erişim Tarihi, 20.02.2014.

DURAN, Lütfi, "Yönetim Alanlarının Düzenlenmesinde Teşrii ve Tanzimi Tasarrufların Sınırları", İstanbul, Hukuk Fakültesi Dergisi, XXX S.3-4, ss.466-492.

GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref (2004), *Yönetim Hukuku*, Ankara, Turhan Kitabevi, Güncelleştirilmiş 21. Bası.

GÜNDAY, Metin (2004), *İdare Hukuku*, Ankara, İmaj Yayınları.

KALABALIK, Halil (2013), *İdari Yargılama Usulü Hukuku*, Konya, Sayram Yayınları.

KARATEPE, Şükrü (2013), Anayasa Hukuku, Ankara, Savaş Yayınevi.

KUZU, Burhan (1991-94), "Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarının İnsan Hakları Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, İstanbul, Sayı 1–4, ss.78-96.

ODYAKMAZ, Zehra, Ümit KAYMAK, İsmail ERCAN (2011), Anayasa Hukuku İdare Hukuku, XII. İstanbul, Levha Yayınları, Genişletilmiş 13. Bası.

TAN, Turgut (1967), *Planlamanın Hukuki Düzeni*, Ankara, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Uniten Nations Human Rights, http://www.ohchr.org/en/Issues/RuleOfLaw/Pages/Democracy.aspx, Erişim Tarihi, 20.02.2014.

United Nations, Human Rights, http://www.ohchr.org).

YÜZBAŞIOĞLU, Necmi (1993), *Türk Anayasa Yargısında Anayasallık Bloku*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayını.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 975-991, ANKARA-TURKEY

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN "YAYGIN EĞİTİM" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI MENTAL İMGELER*

*Erol KOÇOĞLU***
*Cemal AKÜZÜM****
*Özcan EKİCİ*****

ÖZET

Toplumsal ihtiyaçları, bireylerin ilgi, istek ve hizmet anlayışlarına göre farklı şekillerden dinamik hale getirmek amacıyla onlara belli programlar halinde sunulan bir eğitim faaliyeti olan yaygın eğitim, örgün eğitime destek olmak amacıyla verilen eğitimdir. İhtiyaca dönüklük ve gönüllülük ilkeleri ile topluma hizmet vermeyi esas alan yaygın eğitim, işsizlik probleminin yaygın olduğu, bireyin bir meslek edinme çabasının fazla olduğu ülkemizde, en çok yararlanılan eğitim türlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim türünde önceden hazırlanmış bir zorunlu uygulanması gerek bir program olmayıp kendisinden yararlanan bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine göre birlikte oluşturulan programa göre hizmet vermektedir.

Bu araştırmanın temel amacı da, devlet okulu ve özel okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul türüne göre, "yaygın eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır, Malatya ve Elazığ illerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 110'u devlet okulunda, 40'ı özel okulda görev yapmakta olan toplam 150 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Araştırma kapsamında yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin *"Yaygın eğitim…… benzer; çünkü……"* cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hem devlet okullarında (%24.5) hem de özel okullarda (%30) görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu, yaygın eğitimi "*farklılık imgesi*" olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Sosyal Bilgiler, Öğretmen, Yaygın Eğitim, Kavram.

---

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

** Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
*** Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
**** Arş.Gör., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanı

SOCIAL STUDIES TEACHERS "NON FORMAL EDUCATION" CONCEPTS RELATED TO MENTAL IMAGE OF THEIR OWN

ABSTRACT

Social needs of individuals, interest, desire and services by understanding the dynamics of the different ways in order to make them a certain training activities with programs offered in formal education, formal education is to support the training. Needs extraversion and volunteering with the principles of serving society - based mass education, unemployment problem is widespread, individual acquire a profession, the effort is more our country, the most exploited type of education as one emerges. This type of training in a prepared mandatory to be implemented a program is not itself benefit from the individuals' needs and interests according to the co-created by program serves.

The main purpose of study in public schools and private schools serving in the social studies teachers by school type , " formal education " concept, perceptions they have about using metaphors to reveal. The study group, Diyarbakir, Malatya and Elazig provinces during the spring period 2013-2014 academic year to 110 government schools, 40 private schools, who serves in the form of a total of 150 social studies teachers . The research data , within the scope of the study of social studies teacher " ..... similar to formal education because ....." was obtained with complete sentences . Data analysis and interpretation of the content analysis techniques were used. According to the survey, both in the public schools (24.5%) as well as private schools (30%) majority of social studies teacher who served formal education "difference image" has emerged as what they see.

Key Words: Metaphor, Social Studies, Teacher, Adult Education, Concept.

1. GİRİŞ

Metafor, bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Yob, 2003: 130). Metaforlar insanların bir düşünceyi anlatabilmesi için yaygın olarak kullandıkları bir yapıdır (Pratte, 1981'den akt: Gültekin, 2013, s. 128). Metaforlar, öğrencilerin karmaşık kavram ve terimlerin daha açık ve sade bir şekilde anlamalarına yardımcı olarak bireyin soyut kavramları somutlaştırmasına ve görselleştirmesine katkı sağlayarak, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olmaktadır (İbret ve Aydınözü, 2011, s.88). Metaforlar insanların gerçeğe ve dünyaya iliksin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir. Dolayısıyla metaforlar, soyut veya karmaşık olan olguları, daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırarak, bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmeye imkân sağlarlar (Ocak ve Gündüz, 2006).

Metafor kelime olarak, Grekçe "Metapherein" kelimesinden türetilmiş olup, Meta(değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005: 172). Metafor günümüzde, daha ziyade söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, Metafor kullanımı genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmalar göstermiştir ki metaforik düşünme biçimi, dil

ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998, s.14; İbret ve Aydınözü, 2011, s.88). Metafor doğal bir fenomendir. Düşüncenin ve dilin doğal bir parçası olan kavramsal ve dilbilimsel metaforların oluşumu bireyin fiziksel, sosyal ve kültürel çevresi ile etkileşimine bağlı olarak değişmektedir. Son yıllarda metafor, bireyin soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, 2004, s.131; Çubukçu, 2008, s.552; Boydak Özan ve Aküzüm, 2010, s. 141).

Yaşadığımız çağ bir değişme çağı olduğundan bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimi kısa sürede geçersiz kılmaktadır. İnsanları sürekli olarak yenilemek, meslek seçiminde geçmiş yıllarda çeşitli sebeplerle yapılmış hataları düzeltmek, yeni meslekler kazandırmak, örgün eğitimin eksiliklerini tamamlamak, kalkınmanın gerektirdiği davranışları kazandırma isteği yaygın eğitime olan gereksinimi gittikçe arttırmaktadır (Fidan ve Erdem, 1991, s.225). Eğitim kavramının kapsamının ve niteliğinin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilecek temel kavramlardan biri olan (Demirel ve Kaya, 2007) yaygın eğitim sistemi içerisinde, okuma-yazma, meslek, sosyal ve kültürel kurslar ile çıraklık eğitimi yer almaktadır (KSSGM, 1998, s.5; Demiray, 2013, s.158). Yaygın eğitim, devam zorunluluğunun olmadığı katılımcı pozisyonundaki bireyin ihtiyaçlarına göre müfredatın ve öğretim stratejilerinin belirlenip, okul dışında da verilebilen bir eğitim türünü oluşturmaktadır (Dib, 1988, s.2).

Yaygın eğitim, amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak; bilimsel, teknolojik, ekonomik sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak; milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak; toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütleme anlayış ve alışkanlıklarını kazandırmak; beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek; çeşitli mesleklerde çalışanlara gerekli bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı sağlamak ve boş zamanlarını faydalı biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmaktadır (Çelik ve Yeşilyurt, 2013).

Yaygın eğitimin dünya tarihindeki gelişim süreci incelendiğinde ülkeler arası uygulama süresinin başlangıcı bakımından farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Şöyle ki, yaygın eğitim ile ilgili ilk çalışmalar İngiltere'de 1776'da denizcilere yönelik olarak, ABD'de 1816'da yetişkinlere yönelik fen kurslarıyla, SSCB, Danimarka ve İsveç'te 1800'lerde, Avusturya'da 1867'de eğitsel derneklerin kuruluşuyla, Yunanistan'da 1800'li yılların ikinci yarısında ve Yugoslavya'da 1900'lerde başlamıştır. Türkiye'de ise yaygın eğitimle ilgili ilk uygulamalı çalışmalar 1922'de halk mektepleriyle başlamıştır (Okçabol, 1996: 80-86). Türkiye'de yaygın eğitim ulusal eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmemiş, yaşam boyu eğitim anlayışı ile ele alınamamıştır. Yaygın eğitim faaliyetlerinde bulunan çeşitli kurumlar arasında koordinasyon sağlanamamıştır. Değişen şartlara ve ihtiyaçlara kısa sürede cevap vermesi, düzenlenmesindeki esneklik ve maliyetinin düşük olması gibi nedenlerle önem kazanan yaygın eğitim faaliyetleri, bu özelliklerin tersine işletilen bir anlayışla uygulanmıştır. Bu nedenlerle, yaygın eğitim programlarının bölgesel ihtiyaçlar düzenlenmesi gerekir (Kurt, 2000, s. 234).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri, toplamak ve toplanan bu imgeleri çeşitli kategoriler altında sınıflandırarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılama biçimlerini ortaya koymaktır.

Çalışmada "sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaygın eğitim kavramına ilişkin kullandıkları zihinsel imgeler (metaforlar) nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel soruya bağlı olarak aşağıda verilen alt sorular değerlendirilmiştir:

1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler (metafor) nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler (metafor) hangi kategoriler altında toplanabilir?

3. "Yaygın eğitim" kavramına ilişkin olarak devlet okulu ve özel okulda görevli sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ileri sürülen zihinsel imgeler (metaforlar) arasında temaları ve frekansları bakımından nasıl bir ilişki vardır?

2.YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır, Malatya ve Elazığ illerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 110'u devlet okulunda, 40'ı özel okulda görev yapmakta olan toplam 150 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Okul Türü/Cinsiyet	Erkek		Kadın		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Devlet okulu	75	71,4	35	77,7	110	73,3
Özel Okul	30	28,6	10	22,3	40	26,7
Toplam	105	100	45	100	150	100

Araştırmaya, devlet okulunda görev yapan 75 (%71.4)'i erkek, 35 (%77.7)'i kadın olmak üzere 110 öğretmen katılmışken; özel okulda görev yapan 30 (%28.6)'u erkek, 10 (%22.3)'u kadın olmak üzere 40 öğretmen katılmıştır. Toplamda, okul türüne göre araştırmaya 110 (%73.3)'u devlet okulunda, 40 (%26.7)'ı özel okulda görev yapan 150 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır (Tablo 1).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın başlangıç aşamasında, çalışma grubu üyelerinin her birine zihinsel imge (metafor) konusunda bilgi verildikten sonra, "yaygın eğitim" kavramına ilişkin imge oluşturmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim …….benzer, çünkü;……" cümlesini görev yaptıkları okullarla ilişkilendirerek tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için öğretmenlere bu cümlenin yer aldığı bir form verilmiş ve onlardan bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir zihinsel imge (metafor) üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Bu çalışma için öğretmenlere bir haftalık süre tanınmıştır. Bu araştırmada "çünkü" kavramına da yer verilerek, katılımcıların "yaygın eğitim" kavramına ilişkin ürettikleri zihinsel imgeler için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Katılımcıların yaygın eğitime ilişkin ürettikleri zihinsel imgeler ve mantıksal dayanakları, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Bu aşamada öncelikle çalışma grubu tarafından "yaygın eğitim" kavramına ilişkin üretilen zihinsel imgeler (metaforlar) alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların cevaplamış olduğu formlarda belli bir zihinsel imgeyi net bir şekilde

dile getirip getirmediklerine bakılmıştır. Herhangi bir zihinsel imgeyi içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar (n=40) elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan formların ayıklanmasından sonra, toplam 74 adet geçerli zihinsel imge (metafor) elde edilmiştir. Daha sonra, her temayı temsil edecek katılımcı formlarından "örnek zihinsel imge ifadeleri" seçilmiştir. Böylece, her temayı en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcı zihinsel imgelerinin derlenmesiyle bir "örnek zihinsel imge (metafor) listesi" oluşturulmuştur. Örnek zihinsel imge (metafor) listesi baz alınarak her imge, yaygın eğitimi konu etme biçimi bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek (örneğin, "genellilik imgesi olarak yaygın eğitim", "açıklık imgesi olarak yaygın eğitim" vb.) toplam 8 farklı tema oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan örnek zihinsel imge (metafor) listesi, mantıksal dayanaklarıyla birlikte her temaya ilişkin yapılan veri analizinde de kullanılmıştır. Buna ek olarak, bir zihinsel imgeyi kimin ürettiğine ilişkin kişisel bilgiler, söz konusu imge ifadesinin hemen ardında yer alan parantez içinde verilmiştir (örneğin, devlet okulu-erkek veya özel okul-kadın gibi).

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 8 tema altında verilen zihinsel imgelerinin söz konusu bir temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, aynı fakültede ders veren bir öğretim üyesine, 74 adet örnek zihinsel (metafor) imgenin alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ile 8 temanın adlarını içeren bir liste verilmiştir. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek zihinsel imgeleri ikinci listedeki 8 temaya (hiçbir imgeyi dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi temalarıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Hubermanın formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 467). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında %98 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, görüşüne başvurulan uzman sadece 2 zihinsel imgeyi (üniversite ve bataklık imgelerini) araştırmacınınkinden farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir. Bu hesaplama sonucunda, Güvenirlik = 72 / 72 + 2 X 100 = %98 olarak hesaplanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak araştırmada elde edilen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaygın eğitim kavramına ilişkin ileri sürdükleri zihinsel imgelere değinilmektedir. Daha sonra, yaygın eğitim kavramına ilişkin olarak bu araştırmada geliştirilen 8 tema katılımcıların ürettiği örnek zihinsel imgelerle de desteklenerek tanıtılmaktadır. Son olarak, 8 tema katılımcı türü (devlet okulu ve özel okul öğretmeni) bakımından karşılaştırılmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenler yaygın eğitim kavramına ilişkin olarak toplam 74 adet geçerli zihinsel imge (metafor) ürettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 2).

3.1.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Yaygın Eğitim" Kavramına İlişkin İleri Sürdürdükleri Zihinsel İmgeler (Metaforlar)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaygın eğitim kavramına ilişkin ürettikleri zihinsel imgelere incelendiğinde, devlet okulunda görevli öğretmenler 110, özel okulda görevli öğretmenler de 40 adet olmak üzere toplamda 150 zihinsel imge (Metafor) üretmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri "yaygın eğitim" kavramına ilişkin geliştirdikler zihinsel imgeleri (metaforları), somut, soyut, canlı ve cansız varlıklarla ilişkilendirerek açıklamaktadırlar (Tablo 2).

Tablo 2: Yaygın Eğitim Kavramına Yönelik İleri Sürülen Zihinsel İmgeler

Metafor kodu	Metafor Adı	Okul Türü	*Metaforu Temsil Eden Öğretmen* *f*	%	Metafor kodu	Metafor Adı	Okul Türü	*Metaforu Temsil Eden Öğretmen* *f*	%
1	Ağaç	d*, d, ö*	3	2	38	Kalem Tıraş	ö	1	0,7
2	Ağaç filizi	d, d	2	1,3	39	Karpuz	ö	1	0,7
3	Ağaç Kütüğü	d, d, ö, ö	4	2,6	40	Kavşak	d,d	2	1,3
4	Ansiklopedi	d, d, d, d, ö	5	3,3	41	Kitap	d, d, d	3	2
5	Aşure	d	1	0,7	42	Kütüphane	d, d, ö	3	2,6
6	Bal Peteği	d	1	0,7	43	Makyaj	d,ö, ö	3	2
7	Bataklık	d, d, ö	3	1,3	44	Maraton	d	1	0,6
8	Bilgi	d,d, d	3	2	45	Market	d, d, d, d, d	5	3,3
9	Bilgisayar	d	1	0,7	46	Nefis	d	1	0,7
10	Bilgisayar Ağı	ö	1	1,6	47	Pazar	d, d,ö	3	2
11	Bina Çatısı	d, d, ö	3	2	48	Playstation 3	ö	1	0,7
12	Camii	d	1	0,7	49	Oksijen	d, ö	2	1,3
13	Cila	ö	1	0,7	50	Okyanus	d, ö	2	1,3
14	Dağ	d, ö	2	1,3	51	Orman	d,d,d, ö	4	2,6
15	Deniz	d, d, d, ö	4	2,6	52	Otoban	d,d,ö	3	2
16	Dilek Ağacı	d	1	0,7	53	Oy	d, ö, ö	3	2
17	Doğa	d, d	2	1,3	54	Saç Boyası	d	1	0,7
18	Duvar Sıvası	d, d, d	3	2	55	Sakız	d	1	0,7
19	Dünya	d, d	2	1,3	56	Soba	d,ö	2	1,3
20	Elbise	d, d, ö	3	2	57	Sokak Çeşmesi	d,d	2	1,3
21	Elbise Yaması	ö	1	0,7	58	Sözlük	d,ö,ö	3	2
22	Evin Odaları	d, d	2	1,3	59	Su	d, d,d,ö	4	2,6
23	Gazete	d,	1	0,7	60	Su Kaynağı	d,d	2	1,3
24	Gelenek	d,	1	0,7	61	Şemsiye	d,ö	2	1,3
25	Gökkuşağı	d, ö	2	1,3	62	Tarla	d	1	0,7
26	Gökyüzü	d, d, ö	3	2	63	Tercih	d,d,ö	3	2
27	Gözlük	d	1	0,7	64	Toprak	d	1	0,7
28	Güneş	d, d, d, ö	4	2,6	65	Tuz	d	1	0,7
29	Fabrika	d,ö	2	1,3	66	Umut	d	1	0,7
30	Hastane	d,d,ö	3	2	67	Üç Boyutlu Resim	d	1	0,7
31	Hayat	d	1	0,7	68	Üniversite	d	1	0,7
32	Hava	d,ö	2	1,3	69	Verim	d	1	0,7
33	Havuz	d,d	2	1,3	70	Yağmur	d,d	2	1,3
34	Hobi	d	1	0,7	71	Yapboz	ö	1	0,7
35	Irmak	d, d	2	1,3	72	Yemek	d,d, ö	3	2
36	Işık	d, d	2	1,3	73	Zahmet	d	1	0,7
37	İnsan	d	1	0,7	74	Ziyaret Yerleri	d	1	0,7
Toplam							d: 110 ö: 40	150	100

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi (metaforu) temsil eden öğretmen sayısını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen, 74 zihinsel imgeden (metafordan) 39 tanesi *(ağaç filizi, aşure, bal peteği, bilgi, bilgisayar, cami, dilek ağacı, doğa, duvar sıvası, dünya, evin odaları, gazete, gelenek, gözlük, hayat, havuz, hobi, ırmak, ışık, insan, ziyaret yerleri, zahmet, yağmur, verim, üniversite, üç boyutlu resim, umut, tuz, toprak, tarla, su kaynağı, sokak çeşmesi, sakız, saç boyası, nefis, market, maraton, kitap, kavşak)* sadece devlet okulunda görev yapan öğretmenler ve 7 tanesi de *(bilgisayar ağı, cila, elbise yaması, kalem tıraş, karpuz, playstation 3, yapboz)* sadece özel okulda görev yapan öğretmenler tarafından üretilmiştir. Geriye kalan 28 zihinsel imgede (metafor) *(ağaç, ağaç kütüğü, ansiklopedi, bataklık, bina çatısı, dağ, deniz, elbise, gökkuşağı, gökyüzü, güneş, fabrika, hastane, hava, kütüphane, makyaj, pazar, oksijen, okyanus, orman, otoban, oy, soba, sözlük, su, şemsiye, tercih, yemek)* her iki katılımcı grubu tarafından dile getirilmiştir. Buna ek olarak toplam 74 zihinsel imgeden (metafordan) 31'i birer katılımcı tarafından, 19'u ikişer katılımcı tarafından, 17'si üçer katılımcı tarafından, 5'i dörder katılımcı tarafından ve 2'si beşer katılımcı tarafından üretilmiştir (Tablo 2).

3.2 "Yaygın Eğitim" Kavramına İlişkin Zihinsel İmgelerin (Metaforların) Ortak Özelliklerine Göre Dağılımı

3.2.1. Genellilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim" kavramına ilişkin olarak sahip oldukları zihinsel imgelerin "genellilik" ilkesi çerçevesinde değerlendirildiği araştırmada bu temayı, toplam 27 katılımcı (%17.9) ve 14 zihinsel imge (metafor) (%18.9) temsil etmektedir.

Bu kategorideki başat zihinsel imgeler şunlardır: Güneş (f:4), su (f:4), gökyüzü (f:3), hava (f:2), oksijen (f:2), ışık (f:2), sokak çeşmesi (f:2), yağmur (f:2) (Tablo 3).

Tablo 3: Genellilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin (metaforların) Dağılımı

Metafor Kodu	Genellilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f	%
9	Bilgisayar	d	1	0,7
10	Bilgisayar Ağı	ö	1	0,7
26	Gökyüzü	d, d, ö	3	2
28	Güneş	d, d, d, ö	4	2,6
32	Hava	d, ö	2	1,3
35	Işık	d, d	2	1,3
39	Karpuz	ö	1	0,7
49	Oksijen	d, ö	2	1,3
55	Sakız	d	1	0,7
57	Sokak Çeşmesi	d, ö	2	1,3
59	Su	d, d, d, ö	4	2,6
64	Toprak	d	1	0,7
65	Tuz	d	1	0,7
70	Yağmur	d, d	2	1,3
Toplam		d:19 ö:8	27	17,9

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Genellilik imgesi olarak yaygın eğitim" temasında yer alan zihinsel imgeler (metaforlar) analiz edildiğinde, 6 zihinsel imge sadece devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, 2 zihinsel imgenin de sadece özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ve 6 zihinsel imgenin de (gökyüzü, güneş, hava, oksijen, sokak çeşmesi, su) her iki katılımcı grubu tarafından üretilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, yaygın eğitimin hiçbir değişken sınırlaması koymadan herkese yönelik bir eğitim türü olduğunu vurguladıkları söylenebilir.

"Genellik imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelerin (metaforların) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim, toprağa benzer. Çünkü toprağın sunduğu fırsatlar veya olanaklar herkese yöneliktir. Kim kendisine emek vererek bir şeyler ekerse toprak ona gereken emeğin karşılığını verir" (Devlet okulu, erkek).

"Yaygın eğitim sokak çeşmesine benzer. Çünkü dışarıda yer alan sokak çeşmesi, su ihtiyacı olan, kendisinden içme ve çeşitli nedenlerle yararlanma amacı olan herkese açık olup kriter koymaksızın hizmet eder"(Özel okul, kadın).

"Yaygın eğitim oksijene benzer. Çünkü oksijen dünyada yaşamını devam ettiren bütün canlılar için gereklidir. Oksijen sadece belli canlı türünün ihtiyacını karşılamaz" (Devlet okulu, erkek).

3.2.2. Açıklık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Yaygın eğitimi "*Açıklık imgesi"* olarak belirten öğretmenlerin ifadelerinin yer aldığı bu temayı, 5 katılımcı (%3.4) ve 4 zihinsel imge (metafor) (%5.4) temsil etmektedir. Bu temada çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenleri yaygın eğitim kavramına ilişkin en çok, anne (f:2) zihinsel imgesini (metaforunu) üretmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4:Açıklık İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Açıklık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f %	
11	Cami	d	1	0,7
33	Havuz	d, d	2	1,3
62	Tarla	d	1	0,7
74	Ziyaret Yerleri	d	1	0,7
Toplam		d:5	5	3,4

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi, yaygın eğitimi açıklık imgesi teması temelinde zihinsel imgelerle açıklayanlar, çalışma grubunda yer alan devlet okulunda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleridir. Özel okulda çalışan öğretmenlerden hiç birisi yaygın eğitime yönelik bu temada bir zihinsel imge ortaya koymadığı görülmektedir (Tablo 4). Bu temayı, devlet okulunda çalışan 5 katılımcı ve 4 zihinsel imge(metafor) temsil etmektedir. Bu temada, çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yaygın eğitime yönelik verilen öğretim etkinliklerinde örgün eğitimde olduğu gibi bazı zorunluluk gerektiren durumların olmadığını, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının programın temelini oluşturduğunu ön plana çıkardıkları söylenebilir. Öğretmenlerin "Açıklık imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelere (metafor) ilişkin tanımlamalarından bazıları aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim camiye benzer. Çünkü cami kendisinden istifade etmek isteyen bireylerin hiç birisine kapılarını kapatmaz. Birey camiye istediği gün ve zamanda gidebilir" (Devlet okulu, kadın).

"Yaygın eğitim ziyaret yerlerine benzer. Birey bir ziyaret yerine veya türbeye zorla götürülememekle beraber gitmek bireyin isteğine bırakılmıştır. İlgi duyan birey istediği zamanda gidip ziyaretini yapabilir" (Devlet okulu, erkek).

3.2.3. Farklılık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

"Farklılık imgesi olarak yaygın eğitim" temasını toplamda 39 katılımcı (%25.9) ve 17 zihinsel imge (metafor) (%22.9) temsil etmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre başat zihinsel imgeler (metafor) şunlardır: market (f:5) , ağaç kütüğü(f:4), orman (f:4), elbise (f:3) ve makyaj (f:3) (Tablo 5).Yaygın eğitimi "farklılık imgesi" olarak belirten öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, 7 zihinsel imge (metafor imgesi) sadece devlet okulu öğretmenleri tarafından, 1'i özel okul öğretmenleri tarafından ve 9 zihinsel imge de (metafor imgesi) (ağaç kütüğü, elbise, gökkuşağı, fabrika, kütüphane, makyaj, pazar, okyanus, orman) hem devlet okulu hem de özel okul öğretmenleri tarafından üretilmiştir.

Tablo 5: Farklılık İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Farklılık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f %	
3	Ağaç Kütüğü	d, d, ö, ö	4	2,6
5	Aşure	d	1	0,7
20	Elbise	d, d, ö	3	2
22	Evin Odaları	d, d	2	1,3
25	Gökkuşağı	d, ö	2	1,3
29	Fabrika	d, ö	2	1,3
34	Hobi	d	1	0,7
37	İnsan	d	1	0,7
42	Kütüphane	d, d, ö	3	2
43	Makyaj	d, ö, ö	3	2
45	Market	d, d, d, d, d	5	3,3
46	Nefis	d	1	0,7
47	Pazar	d, d, ö	3	2
50	Okyanus	d, ö	2	1,3
51	Orman	d, d, d, ö	4	2,6
67	Üç Boyutlu Resim	d	1	0,7
71	Yap Boz	ö	1	0,7
Toplam		d:27 ö:12	39	25,9

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

Bu temaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaygın eğitimi, bireysel ihtiyaç farklılıklarından dolayı bireyde ayırt edici uyarıcıların oluşmasına, bireyin farklı alanlarda kendini geliştirmesine katkı sağlayan bir unsur olarak gördükleri söylenebilir.

"Farklılık imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelere (metaforlara) ilişkin öğretmen tanımlamaları şu şekilde yer almaktadır.

"Yaygın eğitim, kütüphaneye benzer. Çünkü kütüphane farklı alanlara yönelik içeriği içerisinde barındıran kitaplara doludur. Birey kütüphaneden hangi alanda kendini yetiştirmek istiyorsa o alana yönelik kitaplardan rahatlıkla yararlanabilir" (Özel okul, erkek).

"Yaygın eğitim, pazara benzer. Çünkü pazar, bireye farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir ortam sağlar. Birey, pazar sayesinde ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerde bulunabilir" (Devlet okulu, kadın).

"Yaygın eğitim, insana benzer. Çünkü, her insanın ya da bireyin hayata bakış açısı, beklentileri, ihtiyaçları ve ilgileri birbirinden farklıdır. Yani her insan aynı zamanda farklılıkları kendisinde barındırır" (Devlet okulu, erkek).

3.2.4. Öğreticilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaygın eğitim ile ilgili ürettikleri zihinsel imgelerin oluşturduğu temalardan biri de öğreticilik imgesi olarak yaygın eğitimdir."Öğreticilik imgesi olarak yaygın eğitim" temasını toplamda 14 katılımcı (%9.3) ve 5 zihinsel imge (metafor) (%6.7) temsil etmektedir. Bu temaya ilişkin çalışma grubunun üzerinde yoğunlaştı zihinsel imgeler şunlardır: Ansiklopedi (f:5), kitap (f:3), sözlük (f:3) ve ağaç filizi (f:2) (Tablo 6).

Tablo 6: Öğreticilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Öğreticilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f %	
2	Ağaç Filizi	d, d	2	1,3
4	Ansiklopedi	d, d, d, d, ö	5	3,3
23	Gazete	d	1	0,7
41	Kitap	d, d, d	3	2
59	Sözlük	d,ö,ö	3	2
Toplam		d:11 ö:3	14	9,3

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Öğreticilik imgesi olarak yaygın eğitim" teması olarak belirtilen, öğretmenlerin bu temaya ilişkin zihinsel imgeleri incelendiğinde sadece özel okulda çalışan öğretmenlere ait bir zihinsel imgenin (metaforun) olmadığı görülmektedir. Sadece devlet okulunda çalışanlar 3, hem devlet hem de özel okulda çalışanların ise 2 zihinsel imge ürettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 6).

Bu temaya ilişkin çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, yaygın eğitimin dışarıda algılandığı gibi sadece yeterlilik belgesi, sertifika gibi belgelere yönelik olmadığı aynı zamanda öğretici tarafının da bulunduğu vurgulanmak istendiği söylenebilir. "öğreticilik imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelere ilişkin öğretmenlerin tanımlamalarından bazıları aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim ansiklopediye benzer. Çünkü, ansiklopedilerde birey herhangi bir konuya ilişkin olarak ilgi duyduğu ya da ihtiyacı olduğu bilgiye rahatlıkla ulaşıp kendi ihtiyacını karşılayabilir" (Devlet okulu, kadın)

"Yaygın eğitim gazeteye benzer, çünkü gazeteler her hangi bir konu ile ilgili süregelen durumu güncel bir şekilde aktarmakla beraber, içeriğinde farklı alanlara yönelik aktüel temalarda yer almaktadır" (Özel okul, erkek)

3.2.5. Seçicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim "seçicilik imgesi" olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı bu temayı 19 katılımcı (%12.7) ve 9 zihinsel imge (%12.1) temsil etmektedir. Öğretmenler bu temaya ilişkin *"yaygın eğitimi"* en çok deniz (f:4), oy (f:3), tercih (f:3) ve bilgi (f:3) den oluşan zihinsel imgelerle açıklamaktadırlar (Tablo 7).

Tablo 7: Seçicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Seçicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f %	
6	Bal Peteği	d	1	0,7
8	Bilgi	d, d, d	3	2
15	Deniz	d, d, d, ö	4	2,6
16	Dilek Ağacı	d	1	0,7
44	Maraton	d	1	0,7
53	Oy	d, ö, ö	3	2
56	Soba	d, ö	2	1,3
63	Tercih	d, d, ö	3	2
66	Umut	d	1	0,7
Toplam		d:14 ö:5	19	12,7

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Seçicilik imgesi" alt temasındaki zihinsel imgeler analiz edildiğinde, 5 imgeyi sadece devlet okulunda çalışan öğretmenlerin, 4 imgeyi ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin ürettiği görülmektedir. Bu temaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri, yaygın eğitimi, bireyin ihtiyaç, ilgi ve meraklarından kaynaklanan içsel ve dışsal ayırt edici uyarıcıları içerisinde barındıran bir ağ olarak gördükleri söylenebilir. "Seçicilik imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelerin (metaforların) öğretmenlerin tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim tercihe benzer. Çünkü, tercih kavramı bireyin herhangi bir durum karşısında kendisine sunulan olanaklardan birisini ya da bir kaçını seçmesi durumunu içerir. Birey kendi ilgi ve ihtiyacına en uygun olan tercihi yaparak bu alanda kendisini yetiştirmesi bu kavramın insan hayatındaki önemini göstermektedir" (Devlet okulu, erkek).

"Yaygın eğitim, bilgiye benzer. Çünkü, bilginin sınırı ve içeriksel tiplemesi kesin çizgilerle belirlenmediği için, birey bu kapsam içerisinde ihtiyacı olduğu veya ilgi duyduğu bilgiyi seçip öğrenir" (Devlet okulu, erkek).

3.2.6. Süreklilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Yaygın eğitimi "süreklilik imgesi*"* olarak belirten öğretmenlerin ifadelerinin yer aldığı bu temayı 16 katılımcı (%10.6) ve 8 zihinsel imge (metafor) (%10.8) temsil etmektedir. Bu kategoride öğretmen görüşlerine ilişkin zihinsel imgeler şunlardır: bataklık (f:3), otoban (f:3), su kaynağı (f:2), doğa (f:2) ve dünya (f:2) (Tablo 8).

Tablo 8: Süreklilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Süreklilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f %	
7	Bataklık	d, d, ö	3	2
17	Doğa	d, d	2	1,3
19	Dünya	d, d	2	1,3
24	Gelenek	d	1	0,7
31	Hayat	d	1	0,7
35	Irmak	d, d	2	1,3
52	Otoban	d, d, ö	3	2
60	Su Kaynağı	d, d	2	1,3
Toplam		d:14 ö:2	16	10,6

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Süreklilik imgesi olarak yaygın eğitim" temasındaki 8 zihinsel imgeden (metafor) 6 tanesi devlet okulu 2 tanesi de hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri tarafından üretilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin, yaygın eğitimi hayat boyu öğrenme ilkesini içerisinde barındıran eğitim türü olarak gördükleri söylenebilir. *"Süreklilik imgesi olarak yaygın eğitim"* temasını temsil eden zihinsel imgelere ilişkin öğretmen tanımlamaları şu şekilde yer almaktadır:

"Yaygın eğitim doğaya benzer. Çünkü doğa sınırsızlık ve sonsuzluk öğelerini içerisinde barındıran bir kavramdır" (Özel okul, kadın).

"Yaygın eğitim ırmağa benzer. Çünkü ırmak akış debisi ve şekli süreklilik gösteren bir coğrafi şekildir. Yaygın eğitimde de bir süreklilik olduğu için ırmağa benzer diyorum" (Devlet okul, erkek).

"Yaygın eğitim geleneğe benzer. Çünkü gelenekler ortaya çıkış şekli ve tarihi hep tartışmalı olmasına rağmen sürekliliği devam eden olgulardan biridir. Geçmişten günüme de içeriğini zenginleştirerek devam etmektedir" (Özel Okul, erkek).

3.2.7. Görünüş İmgesi Olarak Yaygın Eğitim

Öğretmenlerin yaygın eğitimi "görünüş imgesi" olarak görüş belirttikleri bu temayı toplamda 16 katılımcı (%10.8) ve 10 zihinsel imge (metafor) (%13.5) temsil etmektedir. Bu temada öğretmenlerin yaygın eğitime ilişkin görüşleri en çok; ağaç (f:3), yemek (f:3), dağ(f:2) ve kavşak (f: 2) zihinsel imgelerinde toplanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9: Görünüş İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Ayırt edicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f	%
1	Ağaç	d, d, ö	3	2
14	Dağ	d, ö	2	1,3
27	Gözlük	d	1	0,7
38	Kalem Tıraş	ö	1	0,7
40	Kavşak	d, d	2	1,3
48	Playstation 3	ö	1	0,7
68	Üniversite	d	1	0,7
69	Verim	d	1	0,7
72	Yemek	d, d, ö	3	2
73	Zahmet	d	1	0,7
Toplam		d:11 ö:5	16	10,8

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Görünüş imgesi olarak yaygın eğitim" temasında yer alan zihinsel imgeler analiz edildiğinde, 5 zihinsel imge devlet okulunda, 2 imge özel okulda çalışan ve 9 imge de her iki kurumda çalışan öğretmenler tarafından üretildiği görülmektedir (Tablo 9). Sosyal bilgiler öğretmenleri bu temaya ilişkin olarak, yaygın eğitimi herhangi bir nesnenin bireylerde oluşturduğu izlenimin farklılaşmasını sağlayan bir öğe olarak gördükleri söylenebilir. "görünüş imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelere ilişkin öğretmenlerin tanımlamalarından bazıları aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim kavşağa benzer. Çünkü kavşak her birey için farklı görüntülerin temsilcisidir. Toplum içerisinde kavşağı, trafiği rahatlatıcı işlevi olan bir ulaşım şekli olarak görenler olduğu gibi kentin güzelleşmesine katkı sağlayan bir şekil olarak görenler de vardır" (Devlet okulu, erkek).

"Yaygın eğitim yemeğe benzer. Çünkü herhangi bir yemekte kullanılan malzeme, yapılış aşaması ve tadının bireylerde oluşturduğu görüntü farklıdır" (Devlet okulu, kadın).

3.2.8. Tamamlayıcılık imgesi Olarak Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim "tamamlayıcılık imgesi" olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı bu temayı 14 katılımcı (%9.4) ve 7 zihinsel imge (%9.4) temsil etmektedir. Öğretmenler bu temaya ilişkin *"yaygın eğitimi"* en çok bina çatısı (f:3), hastane (f:3) ve duvar sıvasından (f:3) oluşan zihinsel imgelerle açıklamaktadırlar (Tablo 10).

Tablo 10: Tamamlayıcılık İmgesi Olarak Yaygın Eğitime İlişkin Zihinsel İmgelerin Dağılımı

Metafor Kodu	Ayırt edicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	Okul Türü	Metaforu Temsil Eden Öğretmen f	%
11	Bina Çatısı	d, d, ö	3	2
13	Cila	ö	1	0,7
19	Duvar Sıvası	d, d, d	3	2
21	Elbise Yaması	ö	1	0,7
30	Hastane	d, d, ö	3	2
54	Saç Boyası	d	1	0,7
61	Şemsiye	d, ö	2	1,3
Toplam		d:9 ö:5	14	9,4

*Tabloda, d:devlet okulunu, ö:özel okulu göstermektedir. Ayrıca harfler, okul türüne göre her zihinsel imgeyi temsil eden öğretmen sayısını da göstermektedir.

"Tamamlayıcılık" alt temasındaki zihinsel imgeler analiz edildiğinde, 2 imgeyi sadece devlet okulunda, 2 imgeyi özel okulda ve 10 imgeyi ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin ürettiği görülmektedir. Bu temaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri, yaygın eğitimi, bireyin örgün eğitimdeki eksikliklerini tamamlama aracı olarak gördükleri söylenebilir. "Tamamlayıcılık imgesi olarak yaygın eğitim" temasını temsil eden zihinsel imgelerin (metaforların) öğretmenlerin tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yaygın eğitim elbise yamasına benzer. Çünkü elbise yaması elbise zamanla oluşan yırtıkları ve gedikleri kapatarak elbisenin giyim niteliğini arttırır" (Özel okul, erkek).

"Yaygın eğitim cilaya benzer. Çünkü cila var olan malzemenin parlak ve net görülmesini sağlar. Yaygın eğitim ile örgün eğitimini destekleyen birey çevresinde nitelikleri açısında zamanla fark edilir" (Devlet okulu, kadın).

3.3."Yaygın Eğitim" Kavramına İlişkin Devlet Okulu ve Özel Okulda Görevli Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Metaforların Karşılaştırılması

Tablo 11, 8 temayı katılımcı türü (devlet okulu ve özel okul öğretmenleri) bakımından karşılaştırmaktadır. Tablo 11'a göre, devlet okulu ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin yaygın eğitim kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Tablo 11: Devlet okulu ve özel okulda görevli öğretmenlerin yaygın eğitim kavramına ilişkin ileri sürdükleri Zihinsel İmgelerin Temalara Göre Dağılımları

Temalar/Okul Türü	Devlet Okulu f	%	Özel Okulu f	%	Toplam f	%
1. Genellilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	19	17,2	8	20	27	17,9
2. Açıklık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	5	4,5	-	-	5	3,4
3. Farklılık İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	27	24,5	12	30	39	25,9
4.Öğreticilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	11	10	3	7,5	14	9,3
5. Seçicilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	14	12,8	5	12,5	19	12,7
6. Süreklilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	14	12,8	2	5	16	10,6
7. Görünüş İmgesi Olarak Yaygın Eğitim	11	10	5	12,5	16	10,8
8. Tamamlayıcılık imgesi Olarak Yaygın Eğitim	9	8,2	5	12,5	14	9,4
Toplam	110	100	40	100	150	100

✓ Devlet okulunda görev yapan öğretmenler "*açıklık imgesi olarak yaygın eğitim*" (%4.5), *"seçicilik imgesi olarak yaygın eğitim"* (%12.8), "*öğreticilik imgesi olarak yaygın eğitim*" (%10) ve *"süreklilik imgesi olarak yaygın eğitim"*(12.8), temalarını temsil eden zihinsel imgeleri, özel okulda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha çok oranda ürettikleri,

✓ Özel okulda görev yapan öğretmenler ise "*genellilik imgesi olarak yaygın eğitim*" (%20), *"farklılık imgesi olarak yaygın eğitim"* (%30), *"görünüş imgesi olarak yaygın eğitim"* (%12.5) ve *"tamamlayıcılık imgesi olarak yaygın eğitim"*(%12.5) temasını temsil eden zihinsel imgeleri devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha çok oranda ürettikleri,

✓ Özel okulda görev yapan öğretmenlerin "*açıklık imgesi olarak yaygın eğitim*" temasına ilişkin zihinsel imge (metafor) üretmedikleri,

✓ Toplamda, devlet okulu ve özel okulda görev yapan öğretmenler *"farklılık imgesi olarak yaygın eğitim"* (%25.9) temasını temsil eden zihinsel imgeleri diğer temalara kıyasla daha çok oranda ürettikleri tablo 11'de gözlemlenmektedir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde örgün eğitimden yararlanamayan, örgün eğitimi yarıda bırakan ve örgün eğitime devam eden bireylere yönelik olarak verilen yaygın eğitim türüne ilişkin çalışma grubu üyeleri birbirinden farklı zihinsel imgeler ürettikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen imgelerin gruplandığı temalar incelendiğinde yaygın eğitimin bütün özelliklerini içerdikleri söylenebilir.

Yaygın eğitim yaşam boyu devam eden yaş sınırının aranmadığı bir eğitimdir. Bu ilke çerçevesinde, hem özel okul hem de devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ürettikleri zihinsel imgelerden bir kısmının (f:16, %10.6) *"Süreklilik İmgesi Olarak Yaygın Eğitim"* teması altında birleşmesi, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun niteliğine bakmaksızın yaygın eğitimin sürekliliğine ilişkin ortak bir algıya sahip olduklarının göstergesidir. Şöyle ki Duman (2007)'nın yaygın eğitimi, yaşam boyu sürecek bir eğitim olarak tanımlaması çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin "süreklilik imgesi" temasına yönelik algılarıyla paralellik gösteren bir tanımdır. Ayrıca, yaşam boyu devam eden yaygın eğitim, bu niteliğini bireyin günün koşullarına göre değişen ilgi ve ihtiyaçlarından almaktadır. Birey bu ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir takım eğitsel faaliyetlere katılabilir. Şöyle ki, Maslow, Alderfer, Merriam ve McClusky gibi araştırmacıların ve

teorisyenlerin ağırlık verdiği temel etken olarak "bireysel ihtiyaçlar/gereksinimler", öğrenmeye yönlendiren bir motivasyon kaynağı olarak görmeleri (Komşu, 2013, s.287) ve bir yetişkinin öğrenmeye yönelebilmesi veya verimli bir öğrenmeyi başarabilmesi için temel fizyolojik ihtiyaçlarının da karşılanmış olması gerekliliği(Tusting ve Barton, 2011), çalışmanın konusunu oluşturan, yaygın eğitimin gerekliliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, yaygın eğitimin tamamlayıcılık yönünün vurgulandığı *"tamamlayıcılık imgesi olarak yaygın eğitim"* temasına ilişkin olarak elde edilen zihinsel imgelerdir. Özel okulda ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ürettikleri zihinsel imgelerde yaygın eğitimin bu özelliğini ön plana çıkarmaları yaygın eğitimin öneminin, kazanımı öğrenciye aktarmakla görevli olan öğretmenler tarafından kavrandığının göstergesi olmakla beraber, yaygın eğitimin örgün eğitimin tamamlayıcılığını üstlendiğini de göstermektedir. Demirel ve Ün (1987'den akt: Yapıcı, 2003)'ün, yaygın eğitimi, eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim olarak tanımlamaları ve örgün eğitim sistemlerindeki yetersizlikler, ekonomik ve toplumsal değişimler ile teknolojik ilerlemelerin, bireylerdeki mesleki ve sosyo-kültürel bilgilerin yetersiz kalmasına veya eskimesine sebep olması, dolayısıyla bireysel(fizyolojik, olgunlaşma, gelişim ödevleri,…vb.), kurumsal ve toplumsal gereksinimlerin yol açtığı bir ivmeyle yaygın eğitiminin bir ihtiyaç haline geldiğinin görülmesi (Okçabol, 1996), çalışmada elde edilen bu sonucun önemini arttırdığı söylenebilir.

Yaygın eğitim kavramına ilişkin olarak özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ürettikleri zihinsel imgelerin farklı temalar altında bir araya getirilip analiz edildiği bu çalışmada elde edilen en dikkat çekici sonuçlardan biri, özel okulda (%30) ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin (%24.5) üzerinde en çok yoğunlaştıkları *"farklılık imgesi olarak yaygın eğitim"* temasıdır. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu tema üzerinde yoğunlaşmaları, öğretmenlerin yaygın eğitimin, amacına ve kapsamına ilişkin yeterli farkındalılığa sahip olduklarının göstergesi olarak gösterilebilir. Boshier, Morstain ve Smart'ın 6 faktörlü analizinde, yetişkinlerin öğrenmeye katılımında rol oynayan etkenleri, toplumsal ilişkiler kurmak(arkadaşlık,…vb.), dış kaynaklı beklentiler(baba veya patron gibi rollerin baskısıyla), toplumsal yardımlaşma veya topluma hizmet isteği, mesleki gelişim isteği(meslekte gelişme ve/veya yükselme), günlük rutinlerden kaçış isteği(iş ve evdeki can sıkıntısından kurtulmak,…vb.) ve bilişsel ilgi ve zevkler (öğrenme zevki için öğrenmek,…vb.) (Chao, 2009) olarak açıklamaları, yaygın eğitimin amaçsal farklılığın öneminin ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bu sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir:

- ✓ Toplum içerisinde yaygın eğitime yönelik ön yargıların ortadan kalkması için sosyal bilgiler öğretmenleri görevli oldukları okullarda gerek öğrencilerine gerekse velilerine yaygın eğitimin niteliği ve önemi ile ilgili bilgiler verebilirler.
- ✓ Milli eğitim bakanlığı ve özel eğitim kurumları işbirliği yaparak bünyesinde çalıştığı personele yaygın eğitimin kapsamı, amacı ve uygulama şeklini içeren çalıştaylar yılın belli dönemlerinde düzenleyerek bu kurumlarda çalışan personeli bu konuda bilgilendirebilmelidirler.
- ✓ Yaygın eğitim kurumlarında mezun olan bireylere, örgün eğitimden mezun olanlar tanınan haklarla eşit düzeyde haklar tanınarak yaygın eğitimin ülkemizdeki cazibesi arttırılabilir.
- ✓ İşsizliğin en büyük toplumsal problemlerden biri olduğu ülkemizde, yaş sınırı aranmaksızın bireylere bir takım mesleki yeterlikler, okuma- yazma ve öğrenme eğitimi vermeyi gaye edinen yaygın eğitimin bu amaçları gerçekleştirmesi için ilgili kurumlar gerekli kolaylıkları göstererek nitelikli toplumun oluşması aşamasına destek olabilirler.

✓ Yaygın eğitim hizmetlerinin verildiği kurumlar ile ilgili amaçsal ve içeriksel açıdan bir takım çalışmalar yapılarak toplum bilinçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

BOYDAK ÖZAN, M. ve Aküzüm, C. (2010). Okullarda Sosyal Adalet Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar, *Journal of New World Sciences Academy,* 5(1), ISSN:1306-3111.

CHAO, J.R.(2009), "*Understanding The Adult Learner's Motivation and Barriers to Learning",* ESREA E-Book Conference Proceedings, http://pure.au.dk/ portal/ files/ 636/ ESREA-ReNAdET_e-book_ Proceedings-Final.pdf; s. 905-915

ÇELİK, V. ve YEŞİLYURT, E. (2013). Kalkınmada Eğitimin Rolü: Sayısal Veriler Işığında Kop Bölgesi Eğitim Göstergeleri, *www.uni**kop**.org/makale/KS13-7-12.pdf* , 14.12.2013 tarihinde erişilmiştir.

ÇUBUKÇU, Z.(2008). "İlköğretim ve Ortaöğretimdeki Öğrenci ve Öğretmenlerin Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar", *İnternational Conference On Educational Science*, ICES'08.

DEMİRAY, E.(2013). Uzaktan Eğitim Ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 2(2), 155-168, ISSN: 2146-9199.

DEMİREL, Ö. ve KAYA, Z.(2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DEMİREL, Ö. ve ÜN. K.(1987). *Eğitim Terimleri*, Ankara: Şafak Mat.,186.

DİB, C.Z.(1988). Formal, Non-Formal And Informal Education: Concepts/Applicability, *"Cooperative Networks in Physics Education Conference Proceedings 173"*, American Institute of Physics, New York, 1988, pgs. 300-315.

DUMAN, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi

FİDAN, N. ve ERDEM, M.(1991). *Eğitime Giriş*, Ankara: Peryal Mat. San. Tic. Ltd. Şti.

GÜLTEKİN, M.(2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar, *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 38, No 169.

İBRET, B.Ü. ve AYDINÖZÜ, D.(2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 85-102.

KOMŞU, U.C.(2013). Yetişkin Eğitimine Katılım, Eğitimin İhtiyaçları, Güçlükler ve Kazanımlar: "karaduvar mahallesi örneği", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,1, 286-299.

KURT, İ.(2000). *Yetişkin Eğitimi,* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım, 235-236.

LEVİNE, P. M.(2005). Metaphors and Images of Classrooms, Kappa Delta Pi Record, İndianapolis: v: 41, n: 4.

MORGAN, G.(1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor,* (Çeviren: G. Bulut), İstanbul: MESS Yayın No:280.

OCAK, G. ve GÜNDÜZ, M.(2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması, Afyon: *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(8).

OKÇABOL, R.(1996). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*, İstanbul: Der Yayınları.

PRATTE, R.(1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*. 11 (4), 307-320.

SABAN, A.(2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Cilt 2(2), 131-155.

SABAN, A., (2008). "Okula İlişkin Metaforlar", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 55, 459-496.

T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlüğü(KSSGM), (1998). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu,* Ankara: KSSGM Yayınları.

TUSTING, K.,BARTON, D.(2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*, (Çev. A.Yıldız - A.Demirli), Dipnot Yayınları, Ankara.

YAPICI, M.(2003).Yaygın Eğitim, Üniversite ve Toplum Dergisi, 1(3), 1-6.

YOB, I.M.(2003). Thinking Constructively With Metaphors, *Studies in Philosophy and Education*, Netherland: Kluwer Academic Publishers Vol.22.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 993-1006, ANKARA-TURKEY

DERİ HALI ÜRETİMİ VE BAKIMI*

*Ayşegül KOYUNCU OKCA***
*Meruyert KOIZHAIGANOVA****

ÖZET

Taş ve ağaçtan sonra kullanılmaya başlanan deri, tamamen organik bir ürün olması nedeni ile insanoğlunun var olduğu günden itibaren duygu, düşünce, zevk ve yaratıcılığını ortaya koymak ve sanatsal ürünleri oluşturmak için kullandığı bir hammadde olmuştur. Dericiliğin ve deri sanatının ilerlemesinde ve yayılmasında Türklerin özel bir yeri olduğu bilinmektedir. Mukavemet özellikleri, hava ve su buharı geçirgenliği, uzama ve form tutma gibi üstün kullanım özelliklerinden dolayı vazgeçilmez doğal bir materyal olan deri geçmişten günümüze çeşitli ürünlerin yapımında kullanılmıştır. Deri kullanımının yaygınlaşması ve ürünlerdeki çeşitliliğin artması ile birlikte, deri ürünler modern yaşam biçiminin bir parçası haline gelmiştir. Bu ürünler arasında yer alan deri halılar bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Deri halılar bulunduğu ortama; doğallık, güzellik, özgün bir tarz, sağlık, benzersiz bir tasarım, sosyal bir statü, zariflik ve ayrıcalık katmaktadır. Onlar sadece zemini kaplayan, sıcak ya da soğuğu geçirmeyen bir kaplama malzemesi değil aynı zamanda kendisine dikkat çeken, göz zevkine hitap eden ve iç ısıtan bir sanat eseri olma özelliğini de bünyesinde barındırmaktadır. Bu çalışmada deri halıların üretim basamakları, temizlik ve bakımı ele alınmıştır. Yöntem anlayışımız ışığında amaca ulaşmak için halı üreticileri ile bire bir görüşme yapılmıştır. Deri halı üretim aşamaları yerinde incelenmiş ve fotoğraflar ile belgelenmiştir. Ayrıca literatür taraması yapılarak bu çalışmanın bilimsel bir tabana oturtulması sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deri, Halı, Tasarım, Üretim, Bakım

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu El Sanatları Bölümü, El-mek: aysegulkoyuncu@pau.edu.tr.

*** Öğr. Gör. Dr. Pamukkale Üniversitesi Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri Teknolojileri Bölümü, El-mek: meruyertk@pau.edu.tr.

PRODUCTION AND CARE OF LEATHER CARPETS

ABSTRACT

After wood and stone, leather is an entirely organic raw material which has been used since the dawn of humanity to express our thoughts, feelings, pleasure and creativity. The Turks have a special place in the development and spread of leather working and the leather industry. Leather is a durable material which is permeable to air and water vapour, and has outstanding qualities in use such as stretching and keeping its shape, making it an invaluable natural material for use in the production of numerous articles past and present. Along with an increase in the use of leather and the variety of leather products, leather has become a part of the modern lifestyle. One of these products, leather carpets, is the topic of this study.

Leather carpets add naturalness, beauty, authentic style, health, unique design, social status, privilege and elegance to the environment. They are not only coating materials covering the floor and not transferring hot or cold, but they incorporate also features of an art work that draw attention, appeal to eye pleasure and warm the interior. The stages in production, cleaning and care of leather carpets were taken as the topic of the present study. For this purpose, carpet producers were interviewed on a one-to-one basis. The stages of leather carpet production were examined and were documented with photographs. In addition, a scan of the literature was performed in order to set the study in a scientific context.

Key Words: Leather, Carpet, Design, Production, Care

Giriş

Var olduğu toplumun coğrafi özellikleri ve yaşam biçimi ile doğru orantılı olarak şekillenen sanat ve sanat eserleri o toplumun kültürünü meydana getiren küçük yapı taşlarıdır. Hayvanların evcilleştirilmeye başlanması ile birlikte deri ve deri işlemeciliği günlük yaşamın vazgeçilmezleri arasında yerini almıştır. Taş ve ağaçtan sonra kullanılmaya başlanan deri, tamamen organik bir ürün olması nedeni ile insanoğlunun var olduğu günden itibaren duygu, düşünce, zevk ve yaratıcılığını ortaya koymak ve sanatsal ürünleri oluşturmak için kullandığı bir hammadde olmuştur.

Tabiat şartlarından korunmak, örtünme ve barınma gereksinimini karşılamak için derinin kullanımı insanoğlunun deriyi işlemeyi keşfetmesi ile başlamıştır (Kanbay, 1993, s. 86). Ancak derinin çabuk bozuluyor olması insanoğlunun bir takım çözüm önerileri arayışına girmelerine sebep olmuştur. İlk olarak çıplak vücutlarını doğadan korumak, ardından örtünme ve barınma gereksinimlerini karşılamak için deriyi bir zırh olarak kullanmışlardır. Daha sonraları insanoğlunun evrimine paralel olarak gelişim gösteren deriyi yağlayarak onu bozulmaktan korumaya çalışmışlardır. Avladıkları hayvanların derilerinden yararlanmak için ilkel deri işleme yöntemleri keşfeden insanoğlu zaman içerisinde çeşitli şekillerde işlemeye başlamaları ile dericilik sanatsal olarak da karşımıza çıkmaya başlamıştır (Önol, 1984, s. 17).

Dericiliğin ve deri sanatının ilerlemesinde ve yayılmasında Türklerin özel bir yeri olduğu bilinmektedir. Türkler deriyi işleyip, ihtiyaca cevap verebilecek çeşitli fonksiyonlar kazandırmıştır.

Orta Asya'dan çok zengin bir deri teknolojisi ile yayıldıkları tespit edilmiştir. Osmanlılar Dönemi'nde altın çağını yaşamış olan deri sanatı özellikle saray atölyelerinde, saray için üretilen deri örneklerinde üstün başarı göstermiştir (Kaybaşı ve Aslan, 2011, s. 254).

Eski Mısırlılarda ev sahibinin sosyal statüsünü vurgulamak için postun kullanımı oldukça yaygındır. Bir firavunun ev süsü olarak aslan ya da leopar postlarını kullandığı bilinmektedir. Tarih içerisinde asil ve soyluların evinden hiç çıkmayan deri ürünler zaman içerisinde sadece hammadde, işleme ve renk olarak değişiklik göstermiştir. Günümüzde ise pratik olarak herhangi bir ev dekorasyonuna uyumluluk göstermektedir. Kırsaldan şehre, klasikten moderne bir geçiş sağlayan deri her zaman moda olma özelliğini bünyesinde barındırmıştır. Mukavemet özellikleri, hava ve su buharı geçirgenliği, uzama ve form tutma gibi üstün kullanım özelliklerinden dolayı vazgeçilmez doğal bir materyal olan deri, geçmişten günümüze birçok ürünün yapımında kullanılmıştır. Çizme, pabuç, ayakkabı, terlik, çanta, cüzdan, kemer, elbise, etek, pantolon, palto, valiz yapımında kullanıldığı kadar, kitap cilt ve kaplarında, haritalarda, eyer, semer ve koşum takımlarında (yular, gem vs.), askeri alanda (kalkan, ok, yay kuburları, tabanca ve kesici alet kılıfları, matara vs.), sanduka örtüsü ve kabı olarak, müzik aletlerinde, gölge oyunlarında, saray-konak-ev-cami-türbe kapılarında perde olarak ve tavan kaplamalarında, yelkenlerde, otomobil döşemelerinde, hurçlarda, sandıklarda, beşik, salıncak ve koltuk yapımında da kullanılmıştır (Barışta, 1998, s. 150, Haytaoğlu, 2006, s. 93, Lkhagvajav, 2010, s. 1, Kanbay, 1993, s. 86, Arlı, 1990, s. 31).

Günümüzde deri endüstrisi giysilik, ayakkabılık, saraciyelik ve kürklük gibi farklı üretim teknolojilerinde ihtisaslaşma gerçekleştirmiştir (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2013, s. 2). Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte değişim gösteren yaşam biçimi içerisinde varlığını korumaya devam eden deri ürünler günümüzde de oldukça çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Deri kullanımının yaygınlaşması ve ürünlerdeki çeşitliliğin artması ile birlikte, deri ürünler modern yaşam biçiminin bir parçası haline gelmiştir. Dekorasyona büyük önem verilmesinin ardından dekorasyon firmaları farklı arayışlar içerisine girmişler, özellikle ev dekorasyonunun vazgeçilmezleri arasında yer alan halıları derilerden üretmeye başlamışlar ve tüketici ile buluşturmuşlardır. Yeni nesil yaşam biçimi içerisinde yer alan deri halılar halı sektöründe farklı bir yer edinmiş ve çeşitli modelleri ile büyük beğeni kazanmıştır. En büyük avantajlarından birisi olan kolay temizliği sayesinde geniş kitleler tarafından tercih edilmeye başlamıştır. Her tarzdaki ev ve iş yerlerinin dekorasyonunu tamamlayan deri halılar çeşitli model ve renkleri sayesinde kısa zamanda dekorasyonda farklılık isteyenlerin vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Her tarzda derinin günümüzde kolay elde edilebilmesi ve tüketicilerin istek ve zevkine uygun deri halı tasarımlarının kolayca üretilebilmesi tüketicilerin de bu sektörde söz sahibi olmasını sağlamıştır.

Deri Yapısı ve Özellikleri

İnsan ve hayvan vücudunu kaplayan kıl, tüy ve pulla kaplı olan deri, vücudu dış etkilere karşı koruyan oldukça kalın, sert, dayanıklı ve esnek bir örtüdür. İnsanoğlunun yaşam alanı olarak seçtiği her bölgede derinin var olduğu bilinmektedir. Türkler Orta Asya coğrafyasından Ön Asya'ya doğru göç ederlerken, her türlü birikimlerini de beraberinde taşımışlardır. Dericilik alanında elde ettikleri deneyimleri Anadolu'ya taşımışlar ve Anadolu'da var olan deri işleme sanatı ile bu deneyimleri sentezleyerek büyük bir aşama kaydetmişlerdir. Dericilik bu nedenle Anadolu Türk sanatlarının en önemlileri arasında yerini almıştır (Haytaoğlu, 2006, s. 93). Mamul deri üretiminde kullanılan ham deri, yapısı, dokusu, kimyasal bileşimi ve diğer kendine has özellikleri ile tabii ve organik bir üründür (Toptaş, 1993, s. 1). Bu ham madde teknik yöntemler ile uygun şekilde işlendiği takdirde, birçok alanda kullanılmaya elverişli değerli madde niteliği kazanabilmektedir (Harmancıoğlu ve Dikmelik, 1993, s. 1). Derinin dokusal olan temel yapısı lifseldir. Ancak bu yapıda yer alan lifçikler tek tek ve dağınık halde değil, demetçikler halinde bir araya gelerek, yan yana ve üst üste dizilerek yeter kalınlıkta sağlam yapılı keçe benzeri doğal

dokusal yüzeyleri oluşturmaktadır (Harmancıoğlu ve Dikmelik, 1993, s. 2). Derinin farklı bölgelerinde liflerin doku sıklığı ve düşey bağlanma sıklığı değişiklik gösterir. Eklemler civarındaki deri bölgelerinde düşey bağlanma sıklığı azdır ve böylece deri bu bölgelerde esnektir. Derinin kasıklar ve karın bölgelerinde lif dokusu sıkı değildir, düşey bağlanmalar azdır. Bu bölgeler esnek bir yapıya sahiptir. Derinin sırt kısmında lif doku sıklığı ve düşey bağlanmalar en fazladır ve bu bölgede mukavemet en yüksektir (Toptaş, 1993, s. 10, Toptaş, 1998, s. 17).

Deride lif örgüsünü ve fibriler yapısını oluşturan lif paketleri her bölgede ve her kesimde aynı yoğunlukta değildir. Bu paketler ayrıca lif ve fibrillerin özellikleri ile sayılarına bağlı olarak farklılık gösterirler, çünkü paketlerin bazıları çok sayıda, ince ve sık liflerden oluştuğu halde bazıları az sayıda, kalın ve kaba liflerden oluşmaktadır. Bu durumlar derinin mekanik özelliklerini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda derinin görünüşünü ve dirilik halini, başka bir deyişle yumuşak ve sert tutum oluşunu da etkilemektedir (Harmancıoğlu ve Dikmelik, 1993, s. 65). Doğanın bize sunduğu en şık ve en kullanışlı materyallerinden biri olan deri, hayvanın genetik yapısına (ırk), cins, yaş, yaşadığı çevreye, mevsime ve beslenme şekline göre dokusal farklılık göstermektedir. Bir derinin cildindeki iz ve kırışıklıkların oluşturduğu benzersiz doku, derinin doğal güzelliğini ve eşsizliğini temsil eder. Asil ve doğal doku izlenimi, yıllara meydan okuyan dayanıklılığı, kullandıkça antikleşen görünümü ve son yıllardaki modern veya klasik, minimal ya da gösterişli tasarımları sayesinde geniş kullanım alanı bulmuştur. Bu nedenle her dönemde kullanımından vazgeçilmeyecek bir materyal olmuştur (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, s. 92). Ayrıca deri ürünler, fonksiyonelliğinin yanı sıra göz zevkine hitap etmesi, doğal malzemeler ile yapılması, el emeği özelliği taşıması ve fabrikasyon üretimin bol ve ucuza pazarlanan ürünlerine göre çok daha az üretilmesi, modern eşyalarla da uyum sağlaması gibi nedenler ile pek çok kullanım alanı bulunan ve tercih edilen ürünlerdir (Özdemir, 2007, s. 79).

Deri Halı Üretiminde Kullanılan Deri Türleri

Günlük yaşam biçiminde meydana gelen değişim ve gelişmeler sonucunda halı kullanım alışkanlıklarında da değişikliklerin meydana gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Gelişen teknoloji ile yarış halinde olan deri sektörü, deri halı üretimiyle deri sektörüne ivme kazandırmış ve son yıllarda yeni bir eğilim haline gelerek tüketici ile buluşmuştur. Günlük yaşam biçimi içerisinde çeşitli ürünler halinde müşterilerin beğenisine sunulan deri ürünlere eklenen deri halılar farklı renk, ebat, desen ve parçalarda derilerin el emeği yoğun olarak birleştirilmesi ile oluşturulmaktadır.

Özellikle ekonomik kriz ve deri sanayi bölgelerinin şehir dışına taşınması gibi nedenlerden dolayı zor zamanlar yaşayan dericilik sektörüne yeni bir soluk getiren ve umut kaynağı olan deri halılar, yükselen bir eğilim olarak tüketicinin gözdesi konumundadır. Birçok giyim eşyası ve aksesuarda kullanılan deri, artık halıcılık sektöründe de yerini alarak farklı renk, ebat, kullanım alanı ve desenleri ile ev ve iş yerlerinde yer almaya başlamıştır. Halıların üretiminde dana, malak, koyun, kuzu, keçi, oğlak, ceylan, leopar gibi hayvanların derileri kullanılmakta ve üretimi el işçiliği ile yapılmaktadır. Deri halı üretiminde en sık karşılaşılan mamul deri türleri aşağıdaki gibidir:

Nubuk: Büyükbaş hayvan derilerinin sırça yüzeyinin zımparalanması ile elde edilen kısa lifli ve kadifemsi görünümde olan deri tipleridir.

Süet: Genellikle keçi, oğlak, dana, sığır ve malak derilerinden elde edilir. Sırça yüzeyi zımparalanmış, yumuşak, tüylü ve kadifemsi görünüme sahip süet derilerin lifleri nubuk derilere oranla daha kabadır (Toptaş, 1998, s. 37). İstenilen renge boyanabilir.

Napa: Koyun, kuzu, keçi, dana, sığır vb. tüm deri türlerinden elde edilen yumuşak yapıda kaliteli bir deridir. Ciltli ve cilt yüzünden finisaj katı uygulanmış deridir.

Noplin: Sırça yüzeyi işlenmiş ve parlatılmış deridir. Genellikle Rus pazarında önemli bir yeri vardır.

Merino: Avustralya kuzu derisinden imal edilen merino oldukça yumuşaktır. Fiyatı diğerlerine oranla daha uygundur. Son zamanlarda tasarlanmış, yüksek kalitede, çok ince deri türüdür.

İpek: Kalitesi oldukça yüksek olan ipek deriler kuzu derilerinden elde edilir.

Yıkanabilir Deri: Özel kaplamalar ve işlemler ile büzülmeden, uzamadan, lekelenmeden ya da solmadan suda ve makinede yıkanabilen derilerdir. İşlenmesi oldukça kolaydır.

Egzotik Deri: Bu grupta genellikle yılan, kertenkele, antilop, timsah vb. sürüngen hayvanların derileri yer almaktadır. Bu hayvanlar deri tabakasının üst katında kemikleşme şeklinde oluşumlar ihtiva ederler. Kemikleşmiş bölgeler özel işlemler ile kireçlikte yumuşatılır. Bu deriler, deri yüzeyine paralel seyreden lifler nedeni ile esnemez yapıdadır (Toptaş, 1998, s. 35).

Yaban Hayvanı Deriler: Bu grupta geyik, karaca, dağ keçisi gibi hayvanların derileri yer almaktadır. Bu deriler çok fazla sayıda kıl ihtiva ettiklerinden papiller tabaka çok gevşek yapıdır (Toptaş, 1998, s. 32).

Suni Deri: Dış görünüşü itibari ile doğal deriye benzer. Suya karşı oldukça dayanıklıdır.

Derinin kalınlığı derinin her yerinde aynı değildir. Bu nedenle büyükbaş hayvan derilerinin farklı bölümleri farklı maksatlar için kullanılabilir. Kuyruktan ilk boyun çizgisine kadar boyuna, etekler hariç enine olan kısmı sırt ve sağrıyı içine alır ve kropon olarak adlandırılır. Derinin kropon kısmı kalınlık olarak fazla farklılık göstermez, kopma ve yırtılmaya karşı derinin diğer kısımlarından daha mukavemetlidir. Boyun ve etek kısımları sırta göre daha gevşek yapılıdır. Yırtılma mukavemeti, esneme ve uzama derinin farklı bölgelerinde değişkenlik gösterir. Sırt çizgi bölgesinde kopma mukavemeti sırt çizgisine paralel yönde daha yüksektir. Derinin orta bölgelerinde sırt çizgisine dik yönde kopma mukavemeti daha fazladır. Esneklik eteklerde sırta göre daha fazladır. Sırt çizgisine dik yönde esneklik daha azdır (Toptaş, 1998, s. 21). Derinin tutumu satın almada kesin bir rol oynamaktadır. Tüketiciler deriden mamul eşyanın kendi beklentilerine uyup uymadığını; görünüş yanında, koku, tuşe ve diğer özellikleri duyu organlarıyla test ederler (Toptaş, 1998, s. 38). Derinin bu özellikleri deri halı üretiminde dikkate alınmalıdır.

Deri Halı Üretimi

Genellikle doğal deri ve kürkten yapılan halılar sadece yaşam tarzı olduğu için değil aynı zamanda bir hayatı simgelediği için tercih edilmektedir. Daha sık kıl örtüsüne sahip postlar daha dayanıklıdır ve ses-ısı yalıtımı özelliklerine sahiptir (Bkz. Fotoğraf: 1).


a)


b)

Fotoğraf 1: Dana (a) ve kuzu (b) postları

Ayrıca günümüz eğilimlerine ayak uydurması için baskı yapan, yakma ve lazer ile işleme tekniği kullanan ve kalem ile boyama yapan firmalar da bulunmaktadır (Bkz. Fotoğraf: 2). Tüm bunların yanı sıra deri halıları daha ucuza mal etmek için suni deriler, yarı sentetik deriler (sorona) ve kalitesiz deriler de kullanılmaktadır. Ancak doğal deriler ile rekabet edecek özelliklere sahip değildirler.



a) b) c)

Fotoğraf 2: Halılarda yakma (a), lazer ile işleme (b) ve kalem ile boyama (c) teknikleri

Günümüzde deri üretiminden mamul deri ticaretine, deriyi deri eşyaya dönüştürmeye kadar geçen safhalarda mamul derinin çoğu özellikleri tutum ve dış görünüş olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak bakıldığında, insan duyu organları yardımı ile algılanabilen özellikler dikkate alınmaktadır. Mamul deri kullanıcıları deriyi kendi tecrübe ve tasarılarına göre değerlendirmektedir. Her ne kadar bu tarz bir değerlendirme ve test etme kişiden kişiye değişen, sağlam verilere dayanmayan bir özellik ise de, bunun önem ve anlamı göz ardı edilmemelidir (Toptaş, 1998, s. 28).

Deri halıların en büyük özellikleri arasında doğal, sağlıklı ve dayanıklı olmasının yanı sıra elastik oluşu (esneme özelliği sayesinde istenen formu alması ve koruyabilmesi), su geçirmezliği, hava ve su buharı geçirgenliği (nefes alabilirlik) sayılabilir. Tüm bu özelliklerinin yanı sıra dikiş yırtılması dayanımı da göz ardı edilmemelidir. Deri halı yapımında dikkat edilecek noktalar öncelikle halının modelinin belirlenmesi ve seçilen model doğrultusunda kalıpların hazırlanmasıdır. Halıyı oluşturacak olan her bir parçanın tek tek kalıbının çıkartılması büyük önem arz etmektedir. Daha sonra bu kalıplar kesilip parçalar uygun yerlerine yerleştirilerek halının tamamının görüntüsüne bakılır. Eğer çıkartılan kalıplarda herhangi bir sorun ile karşılaşılmadı ise dikim işlemine geçilir. Dikim işlemi dikişte kullanılan birleştirme tekniklerinin biri ya da bir kaçının bir arada kullanılması ile gerçekleştirilir. Genellikle kırkyama tekniğindeki gibi parçalar kenarlardan tutturularak el emeği yoğun olarak birleştirilir. Deri halıların bir diğer özelliği ise küçük parçanın birleşmesi ile oluşmasıdır. Ayrıca makine ile birleştirme tekniği de kullanılmaktadır. Deri halıların dikimi bittikten sonra bir masa üzerinde gerdirilerek özel yapıştırıcılar kullanılarak astarlanır (Bkz. Fotoğraf: 3).



Fotoğraf 3: Deri halı üretim aşamaları

İki kattan oluşan deri halıların üst kısmı çeşitli hayvan derilerinden ve postlarından, alt kısmı ise astarlık kumaş, astarlık deri veya nubuk deriden (nubuk derinin kayganlığı önleme özelliğinden dolayı) üretilmektedir. Deri halılarda küçük parçaların birleştirilerek büyük bir yüzey oluşturulması en büyük özelliklerinden birisidir (Bkz. Fotoğraf: 4). Buradaki en büyük güçlük desen kalıplarının çıkarılmasıdır. Birleştirmeler seri üretimdeki dikiş teknikleri gibi yapılmaz özel dikiş tekniklerinin kullanılması ile gerçekleştirir.



Fotoğraf 4: Küçük parçaların birleştirilmesi ile oluşturulan deri halı

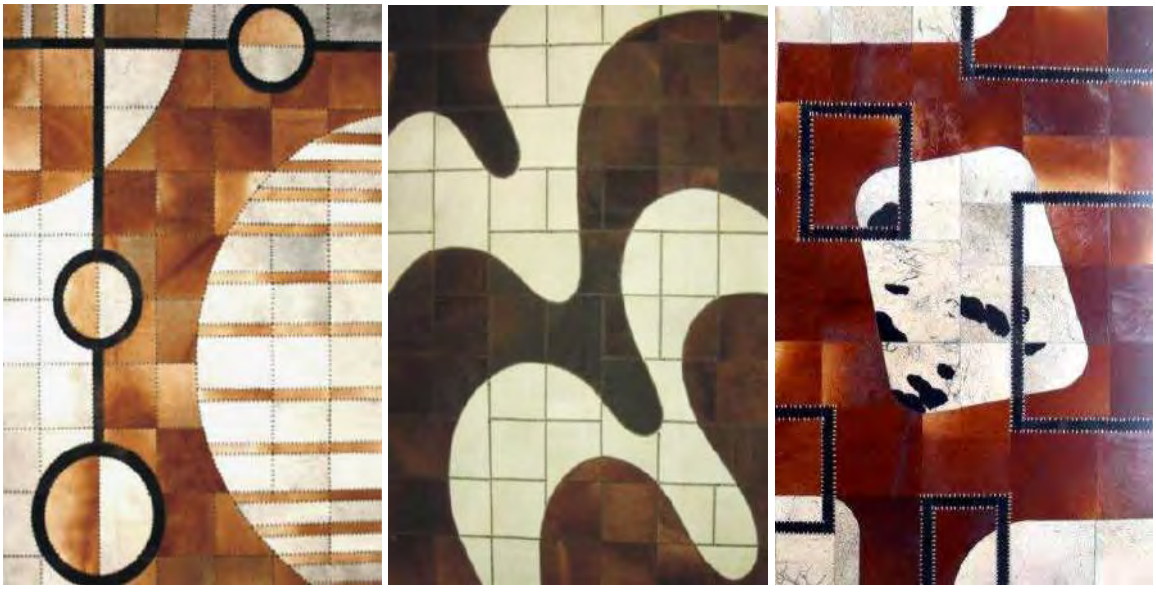
Dikişlerin elde yapılıyor olması deri halının kullanım ömrünü uzatır. İstenildiğinde ise eskiyen parçaların çıkartılıp yenisi ile değiştirilebilmesi deri halı kullanıcılarına büyük bir kolaylık ve kazanç sağlamaktadır (Bkz. Fotoğraf: 5).



Fotoğraf 5: Deri halılarda kullanılan Türk motifleri

(Pamukkale Üniversitesi Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu El Sanatları Bölümü Öğrencilerinin Dekoratif Deri Teknikleri Dersi Kapsamında Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KOYUNCU OKCA Danışmanlığında Ürettikleri Deri Halılardan Detay Örnekler)

Deri halılar hayvanın özelliği ve dokusu sayesinde kişiye özeldir. Bir benzeri boya uygulanmadan yapılamaz, her biri kendine özgü doku ve renge sahiptir (Bkz. Fotoğraf: 6).



Fotoğraf 6: Ticari olarak satışa sunulan deri halı örnekleri

Deri halılar kullanım alanlarına göre oldukça çeşitlilik göstermektedir. Büyük ebatlı deri halılarından pas paslara, yolluklara ve postlara kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Deri halıları çeşitli faktörlere bağlı olarak sınıflandırmak mümkündür. Bunlar; kullanılan malzemeye göre (deri, kürk, deri kürk karışımı), kullanım alanına göre (zemin için, duvar için), tarz-tasarım-üretim yöntemine göre (el yapımı, makine-fabrikasyon üretimi), üretim ebatlarına göre (80x140 cm, 120x180 cm, 140x200 cm, 170x240 cm) sınıflandırılabilir (Bkz. Fotoğraf: 7). Deri halılar

bulunduğu ortama; doğallık, güzellik, özgün bir tarz, sağlık, benzersiz bir tasarım, sosyal bir statü zariflik ve ayrıcalık katmaktadır (Bkz. Fotoğraf: 8).



Fotoğraf 7: Deri halı çeşitleri



Fotoğraf 8: Özgün tasarımlı deri halı

Deri Halı Temizliği ve Bakımı

Deri halının kullanımı her ne kadar kolay ve zevkli ise de bakımı, korunması ve temizlenmesinde de bir o kadar dikkatli olunması gerekir. Diğer tekstil ürünlerinden oldukça farklılıklar gösteren birçok deri cinsi için bakım denilince akla ilk olarak sadece yüzeysel işlemler gelmektedir. Ancak derinin ömrünün uzun olması isteniyorsa bu işlemlerin sürekli ve uygun bir şekilde uygulanması büyük önem arz etmektedir. Bakımı zor bir malzeme olarak kabul edilmesine rağmen aslında gerektiği şekilde özen gösterildiğinde kendini birçok doku ve malzemeye nazaran daha iyi ve yıpranmadan korumayı başarır. Bu özelliği ile nesilden nesile geçerek sürekli kullanımda kalınması sağlanır. Deri mamullerinin farklı kullanım şekillerinden dolayı meydana gelen yıpranma ve zorlamalara karşı mutlaka bakım yapılması gereklidir. Deri bakımının gerçekten başarılı olabilmesi için, deri üretim sırasında uygulanan işlemler oldukça önemlidir. Sadece deri üretim aşamalarında kullanılan kimyasal yardımcı maddeler bütün bir deri kesitinde homojen olarak dağıtılabilir. Örneğin iyi bir su geçirmezlik deri üretimi sırasında sağlanır. Daha sonraki bakım işlemlerinde ancak derinin dış tabakalarına ulaşılabilir ve deri kesiti pek etkilenmez. Burada derinin yüzey yapısı (finisaj vb.) büyük bir rol oynar (Toptaş, 1998, s. 305). Deri halılar ilkbahar ve sonbahar aylarında olmak üzere yılda iki kez büyük bir bakımdan geçirilmelidir. Trafiğin yoğun olduğu dönemlerde halı üzerindeki toz ve kirlerinden arındırılmak üzere haftalık ve aylık olarak rutin temizlik ve bakımı yapılmalıdır. Yağ bazlı temizleme malzemeleri sadece aylık bakımlarda kullanılmalıdır.

Her türlü lekenin kolayca temizliğinin sağlanması deri halıların tercih edilmesinde en büyük etken olmuştur. Deri temizliğinde dikkat edilmesi gereken nokta temizlik malzemesinin özelliğidir. Yoğun asit içeren temizlik maddeleri deri yüzeyinin aşınmasına neden olmaktadır. Bunun yerine hafif nemli bir bez ile deri silinmeli ve hemen ardından kuru emici bir bez ile fazla nemi alınmalıdır. Lekeyi çıkartmak için beklenmemeli, leke oluşur oluşmaz müdahale edilmelidir. Aksi takdirde lekenin çıkması zorlaşacaktır.

Deri doğal bir malzeme olsa da işleme tekniklerine ve türlerine göre farklı özellikler taşıyabilmektedir. Deri, ısıya karşı hassastır. Yüksek ısıya maruz kaldığında kurur ve çatlayıp sertleşir. Bu durum hem derinin kullanım süresini kısaltır hem de kötü bir görünüm yaratır (John, 1997, s. 357). Ağır lekelenmeler olduğunda zarar gören kısımlar kolayca değiştirilebilir. Derinin doku ve renginin bire bir aynısını bulmak imkânsız olduğundan en yakın doku ve renk tonu ile sorunlu kısım değiştirilir. Ayrıca kullanım sırasında oluşan kırışıklıklar ve kat izleri düşük ısıdaki bir ütü ile ütülenerek düzeltilebilir.

Bakım işleminin seçimi ve etkinliği; kirlenme derecesine, yüzeyde meydana gelen aşınmaya, su ile birlikte deriye işleyen maddelere bağlı olarak değişir. Gerekli olan bütün bakım işlemleri deri tipine ve kullanım etkinliğine göre düzenlenmelidir. Her bakım işlemi derinin itinalı temizliği ile başlar. Burada kirler uzaklaştırılmalı ve bir önceki işlemden gelen bakım maddelerinin kalıntıları giderilmelidir. Bakım işleminin görevi; deri görünümünün tekrar yeni durumuna getirilmesi, kullanım izlerinin giderilmesi ve yeni zorlamalar için hazırlanmasıdır. Burada kir veya su itici işlemlerde belli hallerde yağ itici emprenye de söz konusudur (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, s. 92).

Deri canlı bir hammadde olmasından dolayı ortamdaki kokuyu kolayca absorbe edebilir. Bu yüzden deri halının kullanıldığı odalarda oda spreyi, sinek ve böcek ilaçları kullanılmamalı ve sigara içilmemelidir. Zorunlu kalındığı durumlarda ise deri halının kolayca taşınabilir olma özelliğinden faydalanılarak balkona çıkartılıp en az 1 gün havalandırılmalıdır (kötü koku ve bakteri oluşumuna yol açmaması için). Tamamen doğal olan deri halıların insan sağlığına hiçbir yan etkisi bulunmamaktadır. Yün halılara nazaran zararlı bakterileri bünyesinde barındırmaz ya da daha az

barındırırlar. Leke ve toz tutmaması dolayısı ile yüne karşı alerjisi olan kişilerin rahatlıkla kullanabileceği antialerjik bir üründür.

Kullanım alanlarına göre bakım maddeleri sırçalı deriler ve havlı (süet-nubuk) deriler arasında farklılık gösterir. Sırçalı deriler için bakım maddeleri olarak deri kreminden deri spreylerine kadar çok sayıda ürün yelpazesi bulunmaktadır. Çeşitli derilerin çok sayıdaki tiplerinin başlangıçtaki yüzey özelliklerine göre düzenledikleri için bakım maddelerinin bileşimine göre ayrım yapılması gerekir. Havlı (nubuk, süet) deriler için bakım maddesi olarak sadece spreyler kullanılır. Spreylerin itici gazı buharlaşırken bakım maddelerinin çok küçük tanecikleri deri yüzeyine tatbik edilmiş olur. Böylece leke teşekkülü önlenir ve hassas deriler homojen olarak bakım maddeleri ile muamele edilmiş olur. Nubuk ve süet için bakım ürünleri genellikle su geçirmez maddeler, su itici maddeler ve boya spreyleri ile sınırlıdır (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, ss. 92-93). Nubuk ve süet derilerden üretilmiş halılarda temizlik en azından gün aşırı yumuşak fırçalı bir elektrik süpürgesi ile yapılmalıdır. Kıvrılan yerleri yumuşak bir elbise fırçası ile fırçalanır ve düzeltilir (Toptaş, 1998, s. 310). Toz ve kirlerin küçük miktarları bile fibrillerde zımpara kâğıdı etkisi göstereceğinden dolayı deri halılar sık sık vakumlanmalıdır. Deri halıların temizliği yapılırken kesinlikle bir çubuk ile dövülmemeli ve silkelenmemelidir. Nubuk ve süet deri tipleri için özel olarak üretilmiş spreyler kullanılabilir. Deri yüzeyi hafifçe fırçalanıp tozu alındıktan sonra sprey uygulamalıdır. Spreyin püskürtülme mesafesi çok önemlidir, sprey üzerinde yazılı olan kullanma talimatına mutlaka uyulmalıdır. Aksi takdirde deride temizlik olmaz ya da deri zarar görebilir.

Temizlik esnasında deri yüzeyi asla bastırılarak ovulmamalıdır (leke halıya daha çok ve daha derine teneffüs edecektir). Ayrıca deri-post karışımı halılar için özel olarak üretilmiş bakım kremleri ile deri kısımlarının bakımının yapılması, post kısımlarının ise sabunlu su ile silinmesi sağlıklı bir temizlik için uygundur. Silme işlemi lekenin dış kısmından iç kısmına doğru yapılmalıdır. Aksi takdirde çıkartılmak istenen leke daha da yayılacaktır. Halı kesinlikle yıkanmamalıdır. Silme işleminde satıcı firmaların önerdiği kaliteli halı şampuanları kullanılmalı (çamaşır suyu, yüzey temizleyici, tuz ruhu, porçöz, deterjan vb. kesinlikle kullanılmamalıdır, bu tür kimyasallar halının dokusuna büyük zarar vermektedir, halının renklerinin solmasına ve çürümesine neden olmaktadır) ve mutlaka kullanma talimatı okunarak işlem yapılmalıdır. Aslında hiçbir kimyasal malzeme kullanılmadan lekenin çıkartılması ana hedef olmalıdır. Zorunlu kalınmadığı durumlarda kimyasallara başvurulmamalıdır. Hiçbir kimyasal yoktur ki derinin dokusuna zarar vermeden temizliğini sağlayabilsin. Leke çıkarmak için kullanılacak olan şampuan ve spreyler öncelikle halının görünmeyen bir yerinde denenmelidir. Uygulanacak olan bakım ve temizleme maddesi ile ıslatılmış yumuşak, beyaz ve temiz pamuklu bir bez ile silinerek bezin boyanıp boyanmadığı belirlenmelidir. Bez boyanıyorsa bakım maddesi uygun değildir, değiştirilmelidir. Kullanılacak olan bakım-temizleme ürününün deride yağlı atık bırakmaması gerekir. Aksi halde bu atıklar, derileri bakteri faaliyetine karşı duyarlı kılar ve dikiş mukavemetine zarar verirler.

Deri halılar temizlendikten sonra uygun yöntemler ile kısa sürede kurutulmalı, asla nemli bırakılmamalı ve nemlenmeye müsait alanlarda tutulmamalıdır. Nemli kalan deri halılarda mantar kaynaklı çeşitli deformeler oluşabilmektedir. Deri halılar temizliğin ardından derhal kurutulmalı fakat bu işlem kızgın güneşin altında yapılmamalıdır. Açık havada yere serilerek kurutma işlemi gerçekleştirilmelidir. Bu işlem doğrudan ısıtma cihazları ile değil mümkünse hava akımı olan kuru bir yerde doğal ortamda yapılmalıdır. Deri halıların kurutulması için asılması durumunda kat izi oluşur ve sarkmalar meydana gelir. Ayrıca derinin nem kaybetmemesi, sertleşmemesi ve çatlamaması için doğal ortamda kurutulması büyük önem taşımaktadır Eğer acilen kurutulması gerekiyor ise ısıtıcılar ile direk temas ettirilmeden, saç kurutma makinesinin ısıveren kısmının değil havalandırma kısmı açılarak 30^0 açı ile en az 20 cm mesafeden sürekli hareket ettirilerek

kurutulmalıdır. Post türü halılarda bir müddet tüy dökümünün olması normaldir. Bu yüzden düzenli olarak yumuşak uçlu bir elektrik süpürgesi ile temizlenmelidir (sert sünger, fırça vb. deri üzerinde büyük tahribatlara yol açabilir). Sulu-yıkamalı elektrik süpürge makinelerinin kullanılması sakıncalıdır. Büyük temizliklerde ise uzman halı yıkama firmalarının desteği alınmalıdır. Kuru temizleme ve yıkama tercih edilmemelidir.

Deri halıların üzerinde sivri topuklu ayakkabı ve terlik ile gezinmemelidir ve keskin uçlu masa, sandalye ve koltuk yerleştirilmemelidir. Zorunlu kalındığı durumlarda halının deforme olmasını engellemek için haftada 1 defa yeri ve yönü değiştirilmek sureti ile dinlendirilmelidir (kullanım yoğunluğuna bağlı olarak halılın değişik yerlerinde oluşan farklılıkların önüne geçmek, direk gün ışığı alan noktalarda renk değişikliğinin olmaması, ultraviyole ışınlarının halının rengini etkilememesi veya yakmaması, renk parlaklığını kaybetmemesi için, nem farklılıkları ve zeminden kaynaklı pürüzlerin önüne geçmek için de bu dinlendirme işleminin gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir). Belirli bir kullanım süresi göz önüne alındığında deriden üretilen bütün mamullerde, diğer bütün ürünlerin doğal yaşam süreçlerinde de olduğu gibi, yaşlanma fenomeni kullanıcı açısından sıkıntı yaratacak sonuçlara yol açabilmektedir. Bu durum; ısı ve ışık (UV) etkisine çokça maruz kalan deri ürünlerinde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Deri, güneş ışınlarından negatif olarak etkilenir, bu nedenle direk güneş gören deri halılarda kuruma, solma ve çatlamalar olabilir. Bu nedenle direk güneş ışığı alan yerlere ve pencere önlerine konulmamaları gerekir (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, ss. 92-95).

Derinin özelliğine bağlı olarak halı yüzeyi kesinlikle sıcakla temas ettirilmemelidir (ütü, çaydanlık, tencere vb.). Yerden ısıtmalı zeminlerde deri halı kullanımı tercih edilmemelidir. Kullanıldığı ortamlardaki soba, radyatör ve şömine gibi ısı kaynaklarından en az 50 cm uzağa serilmelidir. Aksi takdirde deri fazla nem kaybederek sertleşir ve yüzeyinde çatlamalar oluşur. Halı üzerine sıvı döküldüğünde ise hemen bir bez yardımı ya da peçete ile dökülen sıvı emdirilmeli ve lekenin cinsine uygun bir temizleme tekniği uygulanmalıdır. Sürtülerek temizleme çabasına kesinlikle gidilmemelidir. Basınç artırılıp hiç sıvı kalmayıncaya kadar sürekli bez ve peçete değişimi yapılarak sıvı tamamen absorbe edilene kadar aynı işleme devam edilmelidir. Deri halılar düzenli olarak saf sabunlu su ile nemlendirilmiş yumuşak bir bezle silinmelidir. Sürekli silmek derideki yağ oranının azalmasına neden olabilir. Zamanla çatlama ve kırılmaların olması önlenemez. Bu yüzden açık renkli halıları kullanmak koyu renkli halıları kullanmaya oranla daha zor olduğu için koruma amaçlı temizleme ve bakım işlemi ihmal edilmemelidir. Alkali maddeler deride ağarmaya, açık renkli derilerde solma ve lekelenmeye, tabaklama elemanlarının kaybına, kürklü veya zig derilerin yüzeyinde çatlamalara ve deformasyon izlerinin oluşumuna neden olur. Temizleme maddesi balmumu ve yağ içermemeli, sadece deriyi yumuşak tutmayı sağlayan gliserin içermelidir (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, s. 94).

Kişi deri halı satın alırken kişisel durumunu göz önünde bulundurmalıdır (çocuk sahibi kişilerin açık renkli halıları kullanması çok zordur). Deri halı üzerine dökülen yemek gibi katı atıklar çok fazla keskin olmayan bir bıçak ya da spatula vasıtası ile deri yüzeyinden kazınır. Daha sonra kalan lekeler gerekli işlemlerden geçirilerek temizlenir.

Deri halı üzerine dökülen su ve diğer sıvıları içermeyen kül veya makyaj gibi kuru dökülmelerde ise en iyi müdahale vakum temizleyicisidir. Öncelikle dökülmeler vakumlayıcı yüzeyine değdirilmeden vakumlanır. Daha sonra kirlenen bölge cetvel gibi düz bir nesne ile dövülerek tekrar vakumlanır. Son olarak maskeleyici bir bant kullanılıp kalan kirlerin alınması sağlanır. Deri halı üzerine dökülmüş olan yağ lekeleri öğütülmüş tebeşir tozu ile çıkarılabilir. Tebeşir tozu leke üzerine ve etrafına yaydırılarak 24 saat bekletilir. Bu bekleme süresinde toz içeri girerek yağlı maddeyi absorbe eder. Süre sonunda tebeşir tozu temizleme fırçası ile fırçalanarak uzaklaştırılır. Deri halılarda meydana gelen küfün uzaklaştırılması için öncelikle 1/1 oranında alkol

su karışımı hazırlanır. Seyreltilmiş olan alkole batırılan bir bez ile küflü alan temizlenir. Eğer küf geçmezse hafif bir sabun ile veya antiseptik içeren bir su ile tekrar temizlenerek kurutulur (Işık ve Koizhaiganova, Cireli, 2010, s. 93).

Deri halılar muhafaza edilirken ve taşınırken kesinlikle katlanmamalıdır böyle durumlarda halılar rulo şeklinde sarılmalıdır. Aşırı gün ışığı gören (renklerde değişiklik olacağından dolayı) ve rutubetli ortamlarda (uzun süre rutubetli ortamda kalan deri halılar kötü kokulara neden olabilir) deri halıların muhafazası uygun değildir. Yüksek nem oranına sahip veya toksik kimyasalların saklandığı veya kullanıldığı yerlerde deri halıların kullanılması ve depolanması sağlıklı değildir. Ayrıca saklama işleminin naylon ambalajlara sararak yapılmaya çalışılması da deri halıya zarar verebilir. Doğal bir malzeme olan deri nefes almaya ihtiyaç duyar. Bu yüzden kesinlikle naylon ambalajlarda sarılı halde bırakılmamalıdır. Gazete kâğıdı ve baskılı kumaş gibi mürekkebi-boyası bulaşabilecek bir malzeme ile de kaplanmamalıdır. Evcil hayvanların pati ve dişleri deri halıya zarar vereceğinden dolayı oldukça dikkatli olunmalıdır.

Sonuç

Deri hiç bir zaman güncelliğini kaybetmeyen, doğal, başarı ve refahı yansıtan, dayanıklılığı ve sağlamlığı gibi kullanım özelliklerinden dolayı her zaman değerli olmuş bir hammaddedir. Tasarımcıların son zamanlarda daha sık tercih ettiği, şık ve zevkli bir atmosfer oluşturan bir hammadde olma özelliğini bünyesinde barındıran deri, günlük kullanım eşyasından giyime ve ev dekorasyonuna kadar uzanmakta ve her geçen gün kullanım alanlarına bir yenisini eklemektedir. Gelişen-değişen teknolojinin ve bilimin günlük yaşam biçiminde de bir takım değişiklikler meydana getirmesi doğal bir sonuç haline gelmiştir. Son yıllardaki bu hızlı değişim ile birlikte yaşamın içerisine giren deri halılar tasarımcıları da yeni arayışlara itmiştir. Çok çeşitli modellerin yapılması ile müşterilerin beğenisine sunulan deri halılar tüketicilerin ürünlere bakış açısını değiştirmiş ve tercih edilir duruma gelmiştir. Geleneksel ve modern sanatlar içerisinde gelişim gösteren dericilik sektörüne yeni bir soluk kazandıran deri halılara tasarımcılar ve üreticiler tarafından doğru yön verilmelidir. Farklı bir tarz isteyen müşterilerine olanak sağlayan deri firmalarının yapması gerekenler ise; sadece farklı ve modern çizgilere sahip deri halılar tasarlatmak ve üretmek değil aynı zamanda Türk dericilik sanatının geleneksel özelliklerini koruyan ve bünyesinde Türk kültürünün izlerini taşıyan tasarımlar ile pazarda yerini almaya çalışmaktır. Bu durumda ancak ve ancak Türk motif ve desen zenginliğinin farkına varılarak tasarımlara bu doğrultuda yön verilmesi ile mümkündür. Geçmiş ile gelecek arasında organik bir bağ kuran deri halılar gerek ülke ekonomisi gerekse turizm açısından önemli bir değerdir.

Deri halılar sadece zemini kaplayan, sıcak ya da soğuğu geçirmeyen bir kaplama malzemesi değil aynı zamanda kendisine dikkat çeken, göz zevkine hitap eden ve iç ısıtan bir sanat eseri olma özelliğini de bünyesinde barındırmaktadır. Aynı hayvan derisinden, aynı kalıplar kullanılarak, aynı dikiş tekniğinde üretilen deri halılar bile birbirine kesinlikle benzememektedir. Bunun en büyük nedeni ise derinin doku ve yapısıdır. Pahalı olmasına rağmen bir benzerinin daha olmaması deri halıların özgünlüğünü yansıtan en dikkat çekici özelliğidir. Deri halı sadece ev ve iş yerlerinin zeminini kaplayan bir ürün olmamakla birlikte aynı zamanda o evin ve iş yerinin kartvizitidir. Tüm dikkatleri üzerine çeken deri halılar dericilik sektörünün geldiği son noktayı belgelemektedir. Dekorasyon sektörüne geç girmiş olmasına rağmen deri halıların özel takipçileri oluşmuştur. Makine halısı gibi seri üretimi yapılamayan ancak el dokuma halılar gibi kişiye özel olduğunu hissettiren deri halılar daha uzun yıllar kendisinden vazgeçilemeyecek bir ürün olarak dekorasyon sektöründe yerini alacaktır.

KAYNAKÇA

ARLI, M. (1990). *Köy El Sanatları.* Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

BARIŞTA, H. Ö. (1998). *Türk El Sanatları*. Ankara. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

HARMANCIOĞLU, M. ve DİKMELİK, Y. (1993). *Ham Deri. Yapısı, Bileşimi, Özellikleri.* İzmir: Özen Ofset.

HAYTAOĞLU, E. (2006). Denizli Tabaklığı Üzerinde Ahiliğin Rolü ve Geleneksel Etkisi. *Denizli 1. El Sanatları Kongresi (Uluslararası Katılımlı) 10-12 Mayıs 2006.* Denizli: Gazi Kitapevi.

IŞIK, N. O. ve KOİZHAİGANOVA, M., CİRELİ, İ. (2010). Deri ve Deri Mamullerinin Korunması ve Bakımı. *Standard.* Yıl: 49, Sayı: 577, Haziran.

IŞIK, N. O. ve KOİZHAİGANOVA, M., CİRELİ, İ. (2013). Kültürümüzün Vazgeçilmezi Deri. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 34, Ocak-Şubat.

JOHN, G. (1997). *Possible Defects in Leather Production, Care of Leathers,* Druck Partner Rübelmann GmbH. Hemsbach.

KANBAY, H. (1993). Derinin Öyküsü. *Art Decor.* Sayı: 7, Ekim.

KAYABAŞI, N. ve ASLAN ELKIRAN, G. (2011). İskilip'te Dericilik. *16. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu (9 Mayıs 2011 Üsküp/Makedonya).* Ankara: Lazer Yayınları.

KOYUNLU, A. (1986). Kaybolan El Sanatlarından Deri ve Dericilik. *Arkeoloji ve Sanat Dergisi.* Sayı: 34-35.

LKHAGVAJAV, N. (2010). *Astarlık Deriler Üzerine Ag, TiO_2 ve Ag-TiO_2 Nano Filmlerinin Uygulanması ve Antimikrobiyel Etkilerinin Araştırılması Doktora Tezi.* Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖNOL, Gaye (1984). İnsanlığın En Eski Sanatlarından: Deri. *Deri,* Deri Sanayicileri Derneği Yayın Organı, Temmuz.

ÖZDEMİR, M. (2007). Türk Kültüründe Dericilik Sanatı, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı: 20.

TOPTAŞ, A. (1993). *Deri Teknolojisi.* İstanbul: Sade Ofset Matbaacılık.

TOPTAŞ, A. (1998). *Deride Kalite Tespiti,* İstanbul: Sade Ofset Matbaacılık.

YILDIZ, N. (1993). *Eski Çağda Deri Kullanımı ve Teknolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1007-1020, ANKARA-TURKEY

SOSYOLOJİ VE ÇEVRE*

*Füsun KÖKALAN ÇIMRIN***

ÖZET

Sosyoloji ve çevre arasında kurulabilecek bir ilişki için 1970'li yılların başlarına dönmek gerekir. Sosyoloji, bir disiplin olarak 19. yüzyılın başında gündeme gelmiştir. Ancak sosyoloji ve çevre arasındaki ilişkinin kurulması için neredeyse iki yüzyılın beklenmesi gerekmiştir.

Klasik sosyolojik perspektifte toplumsal nitelikteki olay ve olgular ağırlıklı olarak yine toplumsal formasyonlarla açıklanmıştır. Biyofiziksel dünyanın toplumsal olgular üzerindeki ektileri uzunca bir süre göz ardı edilmiştir. Her şeyin ölçüsünün "insan" olarak kabul edildiği bu dönemden 1970'li yıllara gelindiğinde insanın doğanın bir parçası olduğu ve toplumsal olayların da biyofiziksel dünyadan önemli ölçüde etkilenebileceği gerçeği kabul görmeye başlamıştır. Böylece sosyoloji ve çevre arasındaki sınırlı ilişki ortadan kalkmaya başlamıştır. Sosyal bilimler literatüründe günümüzde bile çok sıklıkla rastlamadığımız çevre sosyolojisi çalışmalarındaki temel amaç ise toplumsal yapı ve süreçlerle biyofiziksel dünya arasındaki karşılıklı etkileşimi ortaya koymaktır. Toplumların çevre üzerindeki etkileri ya da çevrenin toplumsal örgütlenme ve insan davranışı üzerindeki etkilerine dikkat çekilir. Çevre sosyolojisinin sosyal bilimler alanına yaptığı bu katkı, gerçekte bir paradigma değişimi anlamına gelir. İnsanın merkeze alındığı bir anlayıştan doğa merkezli anlayışa doğru bir eksen kayması yaşanmıştır.

Elinizdeki bu çalışmada sosyolojinin "çevre" yaklaşımları bağlamında geçirmiş olduğu dönüşümü görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre sosyolojisi, çevre kuramları, sosyoloji.

* Bu çalışma 9 Eylül Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiş olan 2012 KB SOS 6 Nolu "Siyanürlü Altın Madenciliği ve Toplumal Değişme/Bergama Örneği" isimli çalışmadan türetilmiştir. **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

** Öğr. Gör. Dr. Dokuz Eylül Üniv. İzmir Meslek Yüksek Okulu. İktisadi ve İdari Programlar Bölümü, El-mek: fusunkokalan@gmail.com

SOCIOLOGY AND ENVIRONMENT

ABSTRACT

It is needed to return to early 1970's to understand for a relationship established between sociology and the environment. Sociology has been raised at the beginning of the 19th century as a discipline. However, the establishment of the relationship between sociology and the environment needed to wait almost two centuries.

In classic sociological perspective, events and facts which have the social nature (characteristic) again mainly explained by social formations. The effects of biophysical world on social facts have been ignored for a long time. From the era when the measure of all things is considered as "human" to 1970's, people are accepted as a part of nature and social events are significantly affected by biophysical world. Thus, the limited relationship between sociology and the environment has begun to disappear. The main aim of environmental sociology studies which are not frequently seen in social sciences' literature is to put forth the mutual interaction between social structure and processes with biophysical world. The impacts of societies on the environment or the impacts of the environment on social organization and human behavior is remarkable. In reality, this contribution offered by environmental sociology to social sciencies, refers to a paradigm shift. There was a shift in the axis from human -centred mentality to nature centered mentality.

This study aims to expose the transformations of sociology in the context of the environmental approaches

Key Words: Environment, Enviromental sociology, Environmental teories, Sociology

SOSYOLOJİ VE ÇEVRE

Türkiye'de çevreye ilişkin olarak üretilmiş olan literatüre bakıldığında konun daha çok mühendislik, coğrafya, hukuk gibi disiplinler tarafından ele alındığına tanıklık ederiz. Çevre ile sosyoloji arasındaki ilişki üzerine kurgulanmış olan araştırmaların son yıllarda artış göstermesine rağmen, oldukça yetersiz olduğu görülür.

Çevresel sorunların toplumsal boyutlarını inceleyen çevre sosyolojinin dünyadaki eğilimi de Türkiye'deki görünüme benzerken, 1970'li yılların bu anlamda bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Toplumsal çevre ile doğal çevrenin birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyeceği ve hatta toplumsal çevrenin doğal çevre içinde yapılandırılmış olduğu gerçeği üzerine temellenmiş olan çevre sosyolojisinin gelişim serüvenini incelemek üzere sanayileşmiş modern toplumun temellerine dönmek gerekir. Çünkü modern endüstri çağındaki tüm çevresel olayların öncelikli nedenlerinin toplumsal dinamikler (nüfus artışı, göç, kentleşme, fabrika sistemi vb.) olduğunu bilmekteyiz. Diğer yandan meydana gelen tüm çevre olayları da toplumsal yaşamı etkileme ve dönüştürme gücüne sahip olmuştur. Modern endüstri toplumlarında ortaya çıkan tüm çevresel olayların hem nedenlerinin hem de sonuçlarının bütünüyle toplumsal dinamiklere dayandığı gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda, çevre ve sosyoloji arasındaki kurulabilecek bir ilişkinin temelleri için 19. yüzyıl modern sanayi toplumlarına dönmek esastır.

1.1.Modern Zamanlar ve İnsan İstisnai Paradigma

18. yüzyıl başlarında daha önce yeryüzünde eşi görülmedik bir biçimde patlak veren nüfus artışı ve bunun sonucunda harekete geçen göç, kentleşme ve fabrika sisteminin kurulması ile hayat bulan modern sanayi toplumlarını açıklamak üzere gelişen sosyoloji disiplininin 19. yüzyıl boyunca egemen batı görüşü çerçevesinde geliştiği söylenebilir.

Modern zamanlar, bir yandan insanın kendisini ve çevresini denetleyen tek güç olarak gördüğü diğer yandan da bir örgütlenme modeli olarak endüstrileşmenin hammaddeleri sınırsızcasına tüketerek çevreye de zarar verdiği bir dönem olma özelliği gösterir. 19. yüzyılın insan merkezli görüşü ile beslenen politikaları, insan türünün diğer canlılar üzerindeki egemenliğini ilan ederken, çevrenin tahrip edilmesini de endüstriyel üretim için kabul edilebilir görmüştür (Özerkmen, 2002:172). Dolayısıyla bu dönemde gelişmeye başlayan sosyolojinin de egemen batı dünya Görüşü ve insan merkezci görüş çerçevesinde şekillenmesi hiçte şaşırtıcı değildir.

"Modern Batı kültürü temel olarak insanların doğa üzerinde belirleyici ve egemen bir role sahip olduğunu ve bu rolün Batı kültürünün egemen toplumsal paradigması tarafından desteklenip, meşrulaştırıldığını savunur"(Tuna, 2006: 18). Sanayileşme süreci ile hayat bulan böylesi bir oluşumun çevreye ilişkin olarak geliştirebileceği bir perspektifte doğal olarak insan merkezlidir. İnsan merkezci bir görüşe dayanan bu dönemde çevrenin korunmasının gerekçesi de bizatihi insanın kendisidir. Endüstri toplumlarında her ne kadar çevrenin korunmasının gerekliliği vurgulanıyor olsa da bu durum insanın amaçları dışında, kendi için korumayı hak eden bir doğa kavrayışına dayanmaz (Keleş, Hamamcı, Çoban, 2012:75). İnsan merkezli bir yaklaşıma dayanan bir çevre politikası, yalnızca insanın amaçlarının giderilmesine karşılık olarak gelen araçsal değerleri bakımından korunması gereken bir varlıktır. Ekolojik bir sorun salt kendi başına bir tehdit olduğu için değil, insan için oluşturduğu tehlikeler ölçüsünde önemlidir. Çevre üzerindeki fayda ilişkisine dayalı olan insan istisnai görüşünün sosyolojideki karşılıkları da dikkat çekicidir. 19. yüzyılda ortaya konan sosyal teori içerisinde egemen olan birçok perspektifin Egemen Batı Düşüncesi bağlamında şekillendiği söylenebilir. Bilimsel olarak kurgulanmış olan pozitivizmin, bu paradigmanın yöntemsel temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Bu dönemde hâkim olan sosyolojik perspektif içinde toplumsal olgu ve değişmelerin yine ağırlıklı olarak toplumsal fenomenlerle açıklanması eğilimi ağır basmaktadır. Sosyologlar açısından çevre kavramı, henüz egemen bir biçimde toplumsal ve kültürel doku içinde ele alınmıştır.

"Endüstri toplumunda çevre-toplum ilişkilerinin düşünsel ve felsefi temelleri incelendiğinde, endüstrileşmenin doğal kaynakları sınırsızca kullanımı düşüncesi ve doğal kaynakların insan refahı için sınırsızca kullanılabileceği varsayımının temelleri Aydınlanma düşünesi ve Pozitivizme kadar gider. Aydınlanma düşüncesi ile birlikte insanın doğal çevresini egemenliği altına alabileceği ve bilim ve teknolojinin sağladığı olanaklarla doğal çevresini denetleyip, yeniden üretebileceği düşüncesi giderek artan ölçüde modern endüstriyel toplumun temel ölçütü haline gelmişti. Endüstri toplumunda doğal çevrenin kontrolü ve doğal kaynakların sömürülmesi, endüstriye üretim için temel gereklilik ve zorunluluk olarak görülmüştür" (Tuna, 2012:320-322).

İlerleme ve büyüme ilkelerine dayalı olan endüstri toplumu, sosyal teorileri de etkileyerek toplumların ekolojik unsurlardan bağımsız ve hatta üstün olduğunu düşündürtmüştür. Klasik sosyolojik gelenek toplumsalın önemini vurgulayarak, temel bağımsız değişken olarak yalnızca toplumsal olguları esas almıştır. Ortaya çıkan böylesi bir durumda sosyolojinin çevresel olaylar ve toplumsal değişme arasındaki karşılıklı etkileşimi göz ardı etmesine yol açmıştır. Özellikle sosyolojinin kurucuları olarak kabul ettiğimiz Comte ve Durkheim sosyal olguların yalnızca diğer sosyal olgular aracılığıyla açıklanabileceği üzerinde ısrarla vurgu yapmışlardır (Konak, 2010: 273). Böylece klasik dönem sosyologlarının biyofiziksel dünyanın varlığının önemini ve fiziksel çevre

ile toplum arasındaki ayrılmaz ilişkiyi kavramsallaştırmada yetersiz kaldıkları söylenebilir. Sosyolojinin Batı kültürü içinde geliştiği ve bundan büyük ölçüde etkilendiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan durum daha anlaşılırdır. Çünkü modern batılı kültür insanı doğadan üstün gören bir varlık olarak ele aldığı için insan merkezci bir özelliğe sahiptir. Tüm yeryüzünde yalnızca insana ait olan istisnai özelliklerin (dil, kültür, toplum, bilim vb.) insanı doğal ve toplumsal yaşam çerçevesinde üstün kıldığı ve çevreden bağımsız bir ilerleme/büyüme ideolojisi ile tüm toplumsal yapıyı dönüştürme gücüne sahip olduğu söz konusudur.

Modern sanayi toplumlarının inşasından 1970'li yıllara gelinceye kadar birçok sosyolojik kuramsal perspektif bu insan istisnai bakış açısına göre temellenmiştir. 1970'li yıllarda gerek çevre tahribatlarının artan boyutları gerekse sosyolojinin bir disiplin olarak yüzyıl boyunca göz ardı ettiği çeşitli dinamikleri sosyal teorinin merkezine koymaya başlaması ile birlikte insan merkezli paradigmanın yerini yeni ekolojik paradigma almaya başlamıştır.

2.1. Çevre Sosyolojisi

Modern zamanların bilimi olarak kabul gören sosyolojinin inşası 18. Yüzyılın sonlarına denk gelmesine karşın, sosyolojinin çevre ile olan iletişimi 20. Yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. 1970'li yılların başları hem dünya üzerinde yaşanan önemli dönüşüler hem de bizatihi sosyoloji disiplinin yaşadığı dönüşümler dolayısıyla yeni bir başlangıç dönemi olma özelliği gösterir. Dünyada yaşanan çevre felaketleri, iki büyük dünya savaşının yarattığı ekolojik yıkımlar ve giderek güç kazanan çevre hareketleri sosyal bilimler alanında da bir etki yaratmıştır. 20. Yüzyılın son çeyreğinde artık sosyal bilimciler biyofiziksel dünya ile sosyal bilimler arasındaki buzları kırmayı başarmışlardır. Bu dönemden sonra ortaya çıkan çeşitli çevre kuramlarını da belli alt başlıklar altında toplamak mümkün olmuştur. Çevre kuramlarını altı ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar, yeni ekolojik paradigma, eko-marksist yaklaşım (koşu bandı üretim teorisi ve kapitalizmin ikinci çelişki teorisi), sanayileşmiş rasyonalitenin rasyonelsizliği teorisi, risk toplumu, ekolojik modernleşme teorisi ve ekofelsefeler olarak adlandırabileceğimiz (derin ekoloji, eko-feminizm ve toplumsal ekoloji) çevreci yaklaşımlardır.

2.1.1.Yeni Ekolojik Paradigma (YEP)

Yeni Ekolojik Paradigma, Dunlap ve Cotton tarafından insanın istisnalığı paradigmasına karşı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, toplumların ekosisteme bağımlı olduğuna işaret ederek, yeni bir bakış açısı getirmiştir. Kısacası, Yeni Ekolojik Paradigma, insanın istisna ya da ayrıcalıklı bir canlı olduğu görüşünün tersine, insanın doğanın bir parçası olduğunu vurgular.

Yeni Ekolojik Paradigma bağlamında bu çalışma açısından en fazla dikkat çeken unsur, toplumsal yaşamın biyofizik çevre tarafından da biçimlendirildiğidir (Özerkmen, 2002:179). 1970'li yıllarda dillendirilmeye başlanan bu yaklaşım, savunduğu bu görüşle biyofiziksel dünya ile toplumsal değişme arasındaki ilişkiyi açıklamak bağlamında bir ilk olma özelliği göstermektedir. Catton ve Dunlop 1982 yılında kaleme almış oldukları Yanlış Hedef (Overshoot) isimli çalışmalarında biyofizik koşulların insan ilişkileri ve gündelik yaşam pratikleri üzerinde de etkili olduğunu savunmaktadırlar. İnsanoğlu her ne kadar kalkınma ve büyümeyi de hedeflemiş olsa ve diğer yandan da sonsuz bir biçimde teknolojiyi geliştirmeye de çabalasa, toplumların büyümelerinin de bir sınırı vardır. Yazarlar kitaplarında "batı toplumlarında ortaya çıkmış olan endüstrileşmenin temel olarak insan refahını hedeflemiş olmasına rağmen bunun yerine doğal çevreyi vurduğunu belirterek, bu olguyu yanlış hedef olarak adlandırmışlardır" (Tuna, 2006:18).

1970'li yıllardan sonra sosyal bilimler alanında büyük ses getiren bu sosyologlar, geliştirdikleri yaklaşım ile fiziksel çevrenin toplum üzerinde hangi biçimde etkili olduğunu göstermeye çalışarak daha çevre merkezli sosyolojik bir dünya görüşü önermişlerdir. Yazarlar aslında kamuoyu ile çevre sorunları ve çevre ile ilgili endişelerini dile getirerek ile "büyümenin

sınırları" na dikkat çekmek istemişlerdir (Catton, Dunlop, 1978:42) .Catton ve Dunlop 1978 yılında yayınlamış oldukları "Çevre Sosyolojisi: Yeni Bir Paradigma" isimli çalışmalarında hem sıradan insanların hem de bir disiplin olarak sosyolojinin çevre sorunları ve çevre ile olan ilişkilerini sorunsallaştırmışlardır. Sosyolojinin klasik paradigma ve çalışma alanları içinde hapsolmuş durumunu eleştirerek, kamuoyunun da çevre konusunda sosyal bilimler aracılığıyla bir öğrenme, bilgilenme ve duyarlılık sürecine girebileceğini savunmuşlardır. Yazarların çok iyi biçimde analiz ettiği çevre ve toplumsal dönüşüm arasındaki ilişki üzerine kurulu olan ekolojik paradigmanın(Catton ve Dunlop 1978: 42-43) dört temel değişken üzerine kurulu olduğu söylenebilir;

-"Yeni ekolojik paradigma insanların ayrıcalıklı olduklarını kabul etmekle birlikte insanların tüm canlılar içinde belirleyici olmaktan ziyade, doğanın parçası herhangi bir canlı türü olduklarını savunur. Canlılar arasında bir üstünlük ilişkisinden öte, bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi söz konusudur.

-İnsan hayata geçirmiş olduğu toplumsal ve kültürel yaşam açısından diğer canlı türlerinden elbette ki farklıdır. Ancak bu kültürel ve sosyal yaşam yalnızca kültürel ve sosyal dinamikler tarafından belirlenmez. İnsanların toplumsal yaşantıları üzerinde biyolojik ve fiziksel çevrenin de etkileri çoktur.

- 19. yüzyıl boyunca egemen olan ve modern batılı görüşün temelini oluşturan insan istisnalığı görüşü insan davranış ve örgütlenme biçimlerindeki biyofiziksel dünyanın etkisini göz ardı ederken, yeni ekolojik paradigmanın kurgusu bu esas üzerinde yükselmektedir.

-İnsanı üstün gören batılı dünya görüşü, büyüme ve kalkınma odaklı ve hatta bunun sınırsızlığı üzerine kurulmuşken, yeni ekolojik paradigma teknolojik ve ekonomik bir büyümenin sınırlarından söz etmektedir" (Tuna,2006: 23).

Yukarıda da görüldüğü üzere yeni ekolojik paradigmanın temel eleştirisi, çevre üzerindeki insan egemenliği fikrine dayanmaktadır. Catton ve Dunlop, böylesi eleştirel bir perspektif geliştirirken kendilerine hedef olarak koydukları temel amaç, var olan tüm sosyal bilimsel yaklaşımların alaşağı edilmesi değildir. Aksine amaçları ekolojik olarak duyarlı yeni sosyolojik perspektiflerin geliştirilmesini sağlamaktır (Catton, Dunlop, 1979:245). Sosyolojik kuramlar içerisine bir tür "yeşil uyarlama" ya da "yeşil duyarlılık" katmayı amaç edinmişlerdir. Çünkü onlara göre insan tüm yaşantı içinde tek ve egemen belirleyici değildir. Bitkiler, hayvanlar ve insanların hayata geçirdiği biyofiziksel unsurlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. İnsanoğlu doğanın kendisinden ilham alıp, bir baraj inşa ettiğinde ortaya çıkan bu biyofiziksel varlığın içinde konumlanmış olduğu toplumsal yapıyı dönüştürme ve değiştirme gücünü de göz ardı etmemek gerekir. Yeni Ekolojik Paradigmaya göre toplumsal dinamikler ve doğal çevre arasındaki ilişkileri bir egemenlik ya da iktidar kurgusu içinde değil, karşılıklı bağımlılık ilişkisi temelinde ele almak gerekir (Tuna,2006:25).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Yeni Ekolojik Paradigmanın, Egemen Batılı Dünya görüşüne bir alternatif ve eleştiri odağı olarak yükseldiği söylenebilir. Doğal çevrenin kontrol altına alınması, doğal kaynakların sömürülmesi ve tüketim kültürü kavramları üzerine kurulu olan endüstriyel toplumların dönüşümünde esas olan bu yaklaşıma göre biyofiziksel dünyanın toplumsal yaşam üzerinde zaman zaman tahrip edici zaman zaman da dönüştürücü katkı gücünü göz ardı etmemek gerekir.

2.1.2. Eko-Marksist Yaklaşım

Marksist yaklaşımla ekolojik perspektif arasında kurulabilecek bir ilişki, daha başlangıçta sermaye ve doğa arasında kurulabilecek bir ilişki anlamına gelmektedir. Buna göre sermayenin

ekolojiye yönelik yıkıcı etkileri olduğunu söylemek, hareket halindeki sermayenin egemenliği altında olan doğal dünyanın büyük oran ve hızda tahrip edildiğini kabul etmek anlamına gelir.

Doğanın en büyük düşmanının para, ancak tek başına para değil, hareket halindeki para yani sermaye olduğunu iddia eden Kovel'a göre (2005:48,25) bugün doğanın bozulmasını engellemek için alınan yüzlerce tedbirin gerçek amacı sürdürülebilirliği sağlamaktır (2005:47). Kovel'un bu haklı önermesinin argümanlarını çalışmanın ilerleyen bölümlerine devrederek, Marksist yaklaşım açısından kapitalizm ve doğa arasındaki ilişkiyi detaylandırmak gerekir.

19. yüzyıl sanayi toplumunda ortaya çıkan çevre sorunlarının bugünkü kadar görünür olmaması ve emek insan sömürüsünün doğanın sömürüsünden çok daha yıkıcı olması gibi gerekçelerle Marksist yaklaşımın ekolojik bir perspektiften yoksun olduğu iddia edilmektedir (Çalgüner, 2000:13). Ancak bilindiği üzere Marx'ın özellikle de doğa-toplum ilişkisi üzerine oldukça önemli çözümlemeleri bulunmaktadır. Diğer yandan bir sorunsal olarak ekoloji bir kavram olarak da Marx'a yabancıydı elbette ki. Ancak bununla birlikte bugün ekoloji ile birlikte anlamaya ve çözümlemeye çabaladığımız yetersiz beslenme, yoksulluk, hava ve su kirliliği, gürültü, çevre kirliliği, çevrenin bozulması ve nüfus artışı gibi meseleler Marx'ın teorisinin ana ilgi odakları olmakla birlikte, Marx tarafından oldukça iyi bir biçimde analiz edilmiştir. Marx'a göre aslında kapitalist baskı ve sömürü gerçekte kendisini doğa ile olan ilişkilerinde ortaya koymuştur. Bu anlamda Marx'ın doğaya ilişkin olarak kurgulamış olduğu perspektifin "inorganik beden, toplumsal metabolizma, yabancılaşma, doğaya hakimiyet, doğanın insanlaşması ve insanın doğalaşması" gibi terimler üzerinden tartışmaya açtığı söylenebilir (Çoban, 2012:94). Tüm bu kavramsallaştırmalar içerisinde öne çıkan ana tanımlama "toplumsal metabolizma" kavramıdır. Marx, bu kavramı esas olarak doğa-toplum ilişkilerini açıklamak üzere kullanmıştır. Toplumsal metabolizma, doğayla toplum arasındaki ilişkilerin bir metabolizmanın işleyişini vurgulamak üzere kullanır. O'nun yaklaşımında toplum, doğaya bağlı olarak yaşar. İnsan fiziksel ve bedensel olarak doğaya bağlı olarak yaşamak zorundadır. Doğa, insanın vücudu ve insan da doğanın bir parçası olarak ele alınmak durumundadır. İnsan doğanın dışında ondan ayrı ya da onun üstünde değildir (Marx, 2000:145). Aslında Marx'ın yaptığı bu açıklamalarla birlikte Marx ve ekolojik yaklaşım arasındaki önemli bir ayrıntı da su yüzüne çıkmaktadır. Marx insanı doğa karşısında üstün göre klasik sosyolojik perspektifin aksine doğa ile toplum ve insan arasında karşılıklı bir etkileşim ilişkisi kurduğu görülür.

Doğayla-toplum arasındaki ilişkilerin bir metabolizmanın işleyişini andırmasını vurgulamak üzere kullanılan toplumsal metabolizma kavramsallaştırması, esas olarak emek sürecine göndermede bulunur. Çünkü Marx' a göre emek süreci, her şeyden önce toplumla-doğa arasındaki bir süreçtir (Marx,2011). İnsan, emek süreci sayesinde kendisiyle ve doğa arasındaki metabolizmayı dolayımlayarak, düzenler. İnsan, toplum ve doğa arasında kurulabilecek olan ve karşılıklı etkileşime dayanan metabolik ilişkinin katalizörü ise emek süreçleridir. Emeğin var olabilmesi için doğa kaçınılmaz bir süreçtir. Doğayla toplumun metabolik ilişkisinin bozulmasıyla, emeğin sömürülmesinin birbirlerine benzer süreçler olarak kapitalist yapılanmanın iki ayrı dinamiği olarak konumlanır.

Marx'ın ekolojik bir perspektif bağlamında sorunsallaştırdığı ikinci bir kavram da teknolojidir. Gerçekte Marx çevresel sorunlar bağlamında teknolojiyi tek başına sorumlu görmez. O'na göre teknolojinin kendisi ile kapitalist kullanımı aynı şey değildir (Marx, 2011). Burada zaten çevre açısından sorun olan, teknolojinin kapitalist kullanımıdır. Marx, yine teknoloji kavramını da doğa-toplum ilişkilerinin merkezine oturtarak, teknolojinin doğa-toplum ilişkilerini belirleyen bir unsur değil, yalnızca doğa-toplum ilişkisini görünür kılan bir faktör olduğunu savunmaktadır. Teknoloji, toplumsal yapı içerisinde bir yandan insanın dönüşümüne katkı sağlarken, diğer yandan

da kapitalist sistemi dönüştürmektedir. Teknolojik-endüstriyel gelişme, üretici güçle ile doğal güçler arasında büyük bir çatışma yaratmıştır (Skirberkk, 2000:52).

Teknolojinin kapitalist sistemle kurduğu ilişki ise tüketim kavramı ile anlam bulur. Marx, üretim ve tüketim arasındaki ilişkileri tartışarak açıkladığı "Ekonomi Politiğin Eleştirisine Giriş" adlı çalışmasında tüketilmek üzere üretilen tüm ürünlerin pek çok ekolojik soruna yol açtığını göstermeye çalışmaktadır. Kapitalizm bir yandan gereksinme dışı ya da fazlası mal üreterek çevreye zarar verirken, diğer yandan da bu tüketim nesnelerini üretmek için teknolojiyi fazlasıyla kullanarak çevreye çok çeşitli biçimlerde zarar vermektedir. Dolayısıyla Marx'ın düşüncesine göre ürün yalnızca bir tüketim nesnesi değil, aynı zamanda bir tüketim tarzıdır(Marx, 1993:28). Bu tarz, teknoloji ile yoğrulmuş, gereğinden fazla ürüne dayalı ve çevreye zarar veren kapitalist bir tarzdır. Marksist bir bakış açısıyla çevre sorunları ancak kapitalist üretim ilişkilerini değiştirmeye dönük adımların atılmasıyla başarılı bir biçimde çözümlenebilir.

Marksist bir yaklaşım bağlamında ele alındığında sermaye, kapitalist dönüşüm ve çevre arasındaki zarar ilişkisini açıklayan düşünürler dikkate alındığında Marx'ın yalnız olmadığı görülür. Özellikle Marx sonrası dönemde kronolojik olarak da uygunluk gerekçesiyle Marksist yaklaşım içerisinde ekolojik sorunlara ilginin giderek daha fazla oranda arttığı söylenebilir. Elbette ki, bizim bu çalışmada tüm Marksist ekolojik perspektifi özetleme şansımız bulunmamaktadır. Ancak özellikle de 20. yüzyılda gelişen iki önemli Marksist yaklaşım olarak öne çıkan "Koşu Bandı Üretim Teorisi" ve "Kapitalizmin İkinci Çelişki Teorisi" yaklaşımlarından söz etmek gerekir.

2.1.2.1.Koşu Bandı Üretim Teorisi

Eko-marksist perspektifin en güçlü akımlarından birisi olan Koşu Bandı Üretim Teorisi, Allan Schaibers, Adam Weinberg, David Pellow ve Kenneth Gould gibi düşünürler tarafından geliştirilmiştir. Bu düşünürler çevre sorunlarını eko-marksist bir bağlamda kapitalist bir üretim tarzı ve kapitalist birikim üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Modern kapitalist sanayileşmiş toplumlardaki güçlü çevresel yıkımın neden ve sonuçları dikkatlice incelemişlerdir.

Bu bağlamda koşu bandı üretim teorisinin "kapitalist ekonomist sistem ve kapitalist toplumda devletin sermaye ile birleşerek nasıl ve neden çevresel bir yıkıma doğru bir eğilim ürettiği" (Konak, 2010:277) sorusu üzerinde durduğu söylenebilir. Gerçekten de içinde yaşadığımız küresel kapital dünyaya bakıldığında çevre tahribatlarının büyük oranda devlet yapılarından destek alan çok uluslu şirketler tarafından gerçekleştirilmekte olduğunu görürüz. Ancak burada ortaya çıkan durum, Marksist teori açısından bir çelişkidir. Çünkü devlet özel teşebbüse destek olmak yerine çevresel yıkımın önlenmesini sağlamak için çevresel koruma ve reformun ana temsilcisi olmak durumundadır.

Koşu badı üretim teorisini geliştiren sosyologlar toplum içinde yaşayan kişilerin birer tüketici olmaktan ziyade bir "vatandaş-işçi" olarak konumlanmaları gerektiğine vurgu yaparlar. İnsanlar salt tüketici kimlik ve dürtüleri olmadan da eğlence, estetik, psikolojik ve biyolojik sağlıkları için hayata geçirdikleri faaliyetler açısından çevreye zarar vermeden de yaşayabilirler (Gould, Schnaiberg, Weinberg, 1996:16). Kişinin kendini çeşitli şekillerde mutlu etmesi ve yaşamdan doyum sağlaması için mutlak suretle çevreye zarar vermesi gerekmez. Burada da koşu bandı üretim teorisyenleri tarafından savunulan bu düşüncenin de aslında Marx'ın tüketim ve tüketici ile ilgili olarak yaptığı çözümlemelerden çok da farklı olmadığını görürüz. Daha çok tüketim, tüketici ve devletle özel teşebbüs arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi üzerine kurulu olan bu teori, nihayetinde doğal kaynak konusuna dikkat çeker. Doğal kaynak çözümlemesinde de kullanılan kavramlar yine tüketim ve devlettir. Üretim ve tüketimim artması nihayetinde çevreye zarar verecektir. Çünkü daha fazla üretim ve tüketim için daha fazla oranda doğal kaynak ve

işlenmemiş hammadde kullanılacaktır. Tüketim için ekosistemden sürekli olarak doğal kaynak çekmek, ekosistemin tahrip olması anlamına gelir. Tüketim için doğal kaynakların çıkarılıp, işlenmesi ise sermaye sahibi özel şirketler tarafından geliştirilir. Zaten yaklaşıma adını veren "koşu bandı" benzetmesi de buradan kaynaklanmaktadır. Tüketim, teknoloji, çevre ve şirketler arasındaki ilişki sürekli akan bir koşu bandına benzetilmektedir. Şirketler tüketimi sağlamak ve daha da artırmak için daha verimli teknolojileri hayata geçirirken, bu teknolojiler yine şirketlerin daha fazla oranda büyüme ve sermaye biriktirmelerine kaynaklık eder (Schainberg, Pellow, Weinberg, 2002:19). Tüketimin sağlanması için üretimin teknoloji aracılığıyla hızlandırılması ve nihayetinde de yine üretimi gerçekleştiren şirket yada firmanın sermayeyi biriktirmesi söz konusudur. Üretimin gereksinme ve ihtiyaç kavramları gözetlemeksizin başı ve sonu olmayan ve sürekli akan bir süreç olarak tasarlanması söz konusudur. Tüm bu süreçler bir koşu bandı gibi sürekli bir döngü içerisindeyken, ortaya çıkardığı dinamiklerde doğaya büyük oranda zarar verir.

Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan tüketim, doğal kaynak ve özel teşebbüs ilişkisine dikkat çeken koşu bandı üretim teorisi, yazarlar tarafından hem yerel (ulusal) hem de uluslar arası boyutta ele alınmıştır (Gould, Schnaiberg, Weinberg, 1996:8,22,33). Yaklaşıma ulusal ve uluslararası boyutta hayat veren dinamik ise çevre hareketi içerisinde yer alan aktivistlerdir. Vatandaş-işçi olarak konumlandırdıkları aktivistlerin üretim ve tüketim süreçlerini dönüştürme gücü için mücadele etmeleri gerekmektedir. Schainberg, Pellow, Weinberg'in birlikte kaleme almış oldukları "Koşu Bandı Üretim Teorisi ve Çevresel Durum" (2002) başlıklı çalışmada çevresel yıkımın önlenmesi konusunda sivil toplum örgütlerine ve çeşitli ulusal ve uluslararası toplumsal örgütlere büyük görev düşmektedir.

2.1.2.2.Kapitalizmin İkinci Çelişki Teorisi

Eko-marksist yaklaşım içerisinde büyük bir ses getiren kapitalizmin çelişki teorisinin kuramcısı James O'Connor'dur. O'Connor, kapitalizmin hayata geçirmiş olduğu sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kapitalizm kavramlarında hareketle, gerçekte kapitalizmin ekolojik olarak sürdürülmesi mümkün olmayan bir sistem olduğunu açıklama girişiminde bulunur (O'Connor, 2000:19). Kapitalizm içerisinde her ne kadar yaygın ve popülist bir biçimde yeşil ürünler, yeşil tüketim, seçici ormanlık, düşük girdili tarım ve benzeri söylencelerin bolluğuna rağmen, kapitalizm doğası gereği sürdürülebilir bir çevre anlayışına dayanmaz. Dolayısıyla da ortaya çıkan bu durum oldukça çelişkilidir. O'Connor kapitalizm ve çevre açısından ortaya çıkan bu çelişkiyi iki ana başlık altında toplar;

"İlk çelişki, sermaye ve emek arasındaki çelişkidir. Kapitalist üretim yalnızca meta üretimi değil, aynı zamanda artı değerin de üretimidir. Kazanç elde etme, kapitalistleri teşvik ettiği için kapitalistler işçilere tüm üretim mallarının değerinden daha az ücret öder. O'Connor'a göre ikinci çelişki, kapitalist ve biyofiziksel çevre arasında yaşanan çelişkidir. Bu perspektif yukarıda da belirtildiği üzere kapitalizmin doğası gereği ekolojik karşıtı olduğunu vurgular. Üretim maliyetlerini azaltmak ve daha fazla kazanç elde etmek için kapitalistler bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde doğal kaynakları tüketir, atıkları çevreye boşaltır ve diğer ekoloji karşıtı uygulamaları teşvik eder. Dolayısıyla kapitalist sistem yalnızca emeği sömürmekle kalmaz, aynı zamanda doğayı da sömürür" (Konak, 2010:277-278). Aslında burada O'Connor kapitalizmin iç çelişkilerinden söz ederken Marksist teori açısından pek de yeni olmayan unsurları dillendirir. O'Connor'ın çözümlemesinde ilk çelişki, emek, ikincisi de doğadır. Kabaca bakıldığında buradaki çözümlemenin Marx'ın kuramına ve hatta yabancılaşma yaklaşımına gönderme yaptığı görülür. İşçinin fabrikada ürettiği ürüne gerçekte asla sahip olmayacağı meta yabancılaşmasını, insanın yalnızca doğanın bir parçası olmasına rağmen onun karşısında üstünlük/iktidar kurma çabası ise doğa yabancılaşmasını doğurur. Bu yaklaşımda O'Connor'ın Marksist kurama katkısı ise kapitalist sistemin bu çevre duyarsızlığı karşısında günün birinde kendi sonunu da tayin edecek olmasıdır.

Çeşitli çevresel yıkımlar yalnızca insana ve doğaya zarar vermekle kalmaz. Bir süre sonra kapitalist ve sermayenin de büyümesi için gerekli olan ekolojik ve doğal kaynakların temelini çürütür. Kapitalizm, bu anlamda kendi koşullarını üretebilen bir sistem değil, kendi var olma koşullarını yok eden bir sistemdir. Bu nedenle de bindiği dalı kesen kapitalizm, doğası gereği sürdürülebilir değildir. Ekolojik sermaye olarak adlandırabileceğimiz tüm unsurlar kıt ve günün birinde tükenebilir olduğu için aslında insanlık sürekli bir tehdit içindedir (Burkett, 2008:268). Kapital sermayenin biriktirilmesi ve harekete sokulması için ekolojik sermayenin yok edilmesi, aynı zamanda sisteminde sonunu getirme potansiyelini kendisinde barındırmaktadır.

Kapitalizmin sürdürülebilir olmayı mümkün kılmaya çalıştığı en önemli dayanaklardan bir tanesi "geri kazanım" retorik ve uygulamalarıdır (O'Connor, 2000:23). Çevre dostu görüntüsü altında eskiyeni yeniden kullanma furyası, bu amaca hizmet etmekten öte tüketimin fetişizmini meşrulaştırıp, karlılığın devamına hizmet etmektedir. Ve O'Connor'a göre günümüzdeki bürokrasinin ve sermayenin mantığı gerçek bir demokrasiye dayanmadığı için çevresel taleplere karşı da duyarsızdır. Kendi kendisini genişleten sermayenin mantığı da anti-çevreci ve anti-toplumsaldır. Ancak bu durumun ortadan kaldırılması için ortak değerlere, dayanışmaya, demokratik ilkelere ve örgütlenme şekillerine sahip olan bir sivil toplum örgütlerine ihtiyaç vardır. Sivil toplum örgütlerinin hayata geçirdiği ilke de sürdürülebilir toplum anlayışıdır.

O'Connor'ın sonunda geldiği nokta sürdürülebilir kalkınma/kapitalizm kavramına karşılık sürdürülebilir toplum anlayışıdır. Sürdürülebilir toplum anlayışının merkezinde insanın doğanın karşıtı olmaktan öte doğanın bir parçası olduğu görüşü mevcuttur. İnsan toplumsal dinamikleri hayata geçirmek için öncelikle doğa içinde var olmak durumundadır. Doğaya karşı yıkıcı bir süreç için de yer almak aynı zamanda insanoğlunun da toplumsal ve tarihsel serüveninin sonuna işaret etmektedir.

2.1.3.Risk Toplumu

Beck'in risk toplumu kavramsallaştırması, modernliğin rastgele ve bilinçsiz bir biçimde yaşandığı varsayımına dayanaktadır. 19. yüzyıl sanayileşme süreci ile hayat bulan endüstri toplumunun günümüzde artık risk toplumuna dönüştüğünü iddia etmektedir. Beck, modernleşme sürecinin bireyler ve sistemi harekete geçiren dinamikler tarafından sorgulanmadan yaşanması sonucunda bir takım sorun ve riskleri de beraberinde getirdiğini savunmaktadır. Ortaya çıkan tehlike ve riskler karşısında da çözüm yolu olarak "kendi üstünde düşünen modernleşme" (reflexive modernitazion) kuramını geliştirmiştir. Beck'e göre risk toplumu kavramsallaştırması her şeyden önce sosyal bilimler alanında yeni bir paradigmadır. Bu yeni paradigma, modernleşmenin bir parçası olarak üretilen çeşitli risk ve tehlikelerin nasıl engellenebileceği ya da nasıl ortadan kaldırılabileceğine dair bir çözüme dayanır. Çünkü bugün, modernleşmenin görünen yüzünün arkasında pek çok gizli yan etkisi olarak ortaya çıkmış olan tıbbi, psikolojik, sosyolojik ve ekolojik olarak ifade edebileceğimiz riskler "tolere edilebilir" olmanın sınırlarını aşmıştır (Beck, 2004:19). Ulrick Beck'in otaya attığı risk toplumu ve kendi üstünde düşünen modernleşme kuramı, risk kavramını öncelerken riskin günümüzde aniden ve kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olduğunu anlatmaz. Bugünün risklerini geçmişten ayıran unsur, riskler sonucunda ortaya çıkan zararların tolere edilebilir olmayı çoktan aşması ve tüm risklerin tamamen alınan kararlar sonucunda ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla belki geçmiş yüzyıllarda çevreye verilen zararlar konusunda çeşitli ihmaller ya da öngörülemeyen durumlar mevcut olsa da, günümüzde bilim ve teknolojinin geldiği son durum ile tüm çevresel yıkımlar önceden hesaplanabilir durumdadır. Bugün daha çok gelişmekte olan ülkeler de ortaya çıkan çevresel yıkım süreçleri gerçekte sanayileşmiş ve o teknolojiyi üreten ülkeler tarafından bilindiği ve hesaplandığı için gözden çıkarılmış alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan bugün ortaya çıkan riskler karşısında 19. yüzyıl sanayi toplumunun kavramları ve yöntemleri ile çözüm yolları üretmek mümkün değildir. Bugün kendi üstünde

düşünen modernleşme kuramı aracılığıyla 21. yüzyılda ortaya çıkan yeni çevresel risklere karşı yeni teorik ve politik felsefelere gereksinim vardır (Çuhacı, 2007:142). Eski yöntemlerin geçersiz olduğu ve tamamlanmamış bir süreç olarak karşımıza çıkan bu döngüdeki en büyük risklerden biri de elbette ki çevresel yıkımlardır.

Yaşadığımız yüzyılda doğa ve toplum ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunan Beck, doğa ve toplumun birbirlerinden ayrı düşünülemeyeceğini savunmaktadır. Doğa ve toplum ilişkisi bağlamında insan, doğanın bir parçası olmaktan ziyade doğanın üzerinde hakimiyet kuran ve bu sebeple de doğal dengenin bozulmasını mümkün kılan bir faktör olarak görmektedir. "Doğanın toplumsallaştırılması"(Beck, 2004:59) olarak ifade ettiği bu sürecin ise etkileri oldukça tahrip edicidir. Modern toplumların çevresel anlamda ortaya çıkarmış oldukları riskler daha çok gelişmiş batılı ülkeler tarafından gündeme getirilmiş olsa da ortaya çıkan çevresel yıkım riskinin dağılımı küresel ve sınır tanımaz bir haldedir. Daha çok sanayileşmiş ülkelerin sanayileşme süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan hava, su ve çevre kirliliği ve bunların etkileri, tüm dünya üzerinde sınır tanımadan ilerlemektedir (Beck, 2005:218). Dolayısıyla çevresel risklerden kimse muaf değildir. Şayet kendi üstünde düşünen modernleşme teorisi de harekete geçirilmezse gelecek kuşaklarda bu çevresel yıkımın sonuçlarından kendilerini kurtaramayacaklardır.

2.1.4.Ekofelsefeler: Derin Ekoloji, Toplumsal Eekoloji, Ekofeminizm

Sosyal bilimler literatürü içerisinde çevre yaklaşımları ya da çevre kuramlarına dair bir sorgulama yapıldığında karşımıza sayısız isim çıkmaktadır. Birbirlerinden oldukça büyük oranda farklılıklar gösteren bu yaklaşımları bir sınıflandırmaya tabii kılmak ve gerçekte onlar arasında bir kategorilendirme yapmak oldukça güçtür. Çünkü temelde çevre yaklaşımlarının tek belirleyeninin çevre olmadığını söyleyebiliriz. Tüm çevre kuramlarında ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel yaşamın çeşitli boyutlarına dair sorunlar çevre problemleri ile birlikte ele alınmakta ve bunlarla ilgili bütünlüklü bir sayasal/sosyal proje sunulmaktadır. Şayet çevre kuramlarının temel belirleyeni çevre için duyulan kaygı olsaydı, çevre yaklaşımları da kendi aralarında bu denli ayrışma göstermezdi. Oysa tüm yaklaşımlar çevre sorunu ile birlikte hayata geçirilen çeşitli toplumsal ve tarihsel dinamikleri de açıklama girişiminde bulundukları için yaklaşımlar da çeşitlilik gösterir. Çevreci yaklaşımların kendi arasında bu denli ayrışmasının diğer bir nedeni ise kuramların beslendiği felsefi ve siyasal düşüncelerin çeşitliliğidir.

Çalışmanın önceki bölümlerinde açıklanmaya çalışılan makro kuramların yanında ekofeminizm, derin ekoloji, ve toplumsal ekoloji gibi yaklaşımlar da bulunmaktadır. Gerçekte adı geçen çevreci yaklaşımların hangi başlık altında toplanabileceği konusunda mevcut tartışmalar devam etmektedir. Ancak çalışmamızda ismini andığımız üç yaklaşım Kovel'in (2005) tanımlaması çerçevesinde ekofelsefeler başlığı altında ele alınacaktır. Ekofelsefe kavramını "doğayla olan ilişkilerimizle ilgili idrakımızı, ekolojik krizin dinamiklerini ve toplumu ekoloji doğrultusunda yeniden inşa etmenin temel ilkelerini içeren kapsamlı bir yön tayini beyanını temsil eden" bir gerçeklik olarak açıklayabiliriz (Kovel, 2005:221). Ekofelsefeler tarafından belirlenen bu konumlar yalnızca metinlerle ya da sistematik kurgularla sınırlı kalmaz. Aynı zamanda toplumsal hareketlere de ilham verirler. Kovel'ın ekofelsefe kavramı için yaptığı bu tanımlama bizim çalışmamız bağlamında da geçerlidir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, ekofelsefelerden söz ederken, salt ekofeminizm, derin ekoloji ve toplumsal ekolojinin kast edilmediğidir. Adı geçen yaklaşımların dışında da birçok ekofelsefe (ekoanarşizm, ekososyalizm, ekofaşizm, bilimsel ekoloji vb.) mevcuttur. Ancak bu çalışmada tüm yaklaşımları detaylandırmak olanağına sahip değiliz. Dolayısıyla adı en çok geçen ve en belirleyici olan bu üç ekolojik perspektiften söz etmek gerekir.

Ekofelsefik yaklaşımlar içerisinde en dikkat çeken teorilerden bir tanesi, derin ekolojidir. Doğayı ve insanı birbirinden ayıran ve aralarında bir iktidar ilşkisi kuran insan merkezci dualizme

karşı geliştirilen derin ekoloji, doğayı bir bütün olarak ele alır. Derin ekoloji kavramı ilk kez İsveçli bilim adamı Arne Naess tarafından kullanılmıştır (Yaylı, Çelik, 2011:371). Bu yaklaşım temelde derin ve sığ ekoloji ayrımından yola çıkarak hem düşünsel hem de politik olarak mevut çevre yıkım ve politikalarına karşı çıkmaktadır. Naess, 1973 yılında yayımlanan "The Shallow and the Deep, Long-Ronge Ecology Movements: A Summary" isimli çalışmasında derin ekoloji ile sığ ekolojiler arasındaki farklılıkları ortaya koyarak, derin ekolojinin temel ilkelerini vurgulamıştır. Buna göre eşitlikçi, bütünsellik, çeşitlilik ve ortak yaşam ilkeleri, kirliliğe ve kaynakların tükenmesine karşı savaşım, yerel özerklik ve yerinden yönetim gibi temel ilkeler derin ekolojinin felsefik ve politik alt yapısını oluşturduğunu söyleyebiliriz (Naess,1973). Naess sığ ve derin ekoloji ayrımını yaparken, merkeze insan ve doğa kavramlarını yerleştirmektedir. Buna göre sığ ekoloji, teknolojinin havayı ve suyu temizleyeceğini ve kirliliği daha eşit biçimde dağıtacağını, yasaların kirliliğin sınırlarını belirleyeceğini ve kirlilik oluşturma endüstrinin az gelişmiş ülkelere taşınacağını ileri sürer. Derin ekoloji ise kirliliği sadece insan sağlığı üzerindeki etkileri açısından değil, tüm türlerin yaşama koşulları bağlamında değerlendirir. Toplumsal açıdan holistik bir kurguya sahip olan derin ekolojiye siyasal açıdan bakılacak olursa, yeryüzünün tüm alanlarında egemenlik kuran, bu alanları denetleyen ve yok eden, devlet ve özel bürokrasileri ortaya çıkaran ilerleme ve kalkınma yönelimlerinin aşırılıklarına karşı çıktığını görürüz. Özellikle de sürdürülebilir kalkınma kavramı ile yürütülmekte olan çevre politikalarını sığ ekoloji olarak adlandıran Naess'e göre kalkınma ideali altında hayata geçirilen birçok uygulama gerçekte çevreyi ve kalkınmayı sürdürülebilir kılmak yerine büyük çevre yıkımlarına yol açmaktadır.

Naess doğa konusunda geliştirmiş olduğu bütünlüklü yaklaşımı bir bilim dalı olarak ekolojiden ayırmak amacıyla "ekosofi" kavramını kullanmıştır (Naess,1994:13). Ekosofi, doğa hakkındaki holistik düşüncedir. Doğada var olan tüm yaşam biçimlerinin habitatlarını ve kaynakları insan bakımından değil, kendileri için var olmaları bağlamında ele alır. Bu anlamda derin ekolojiye göre yeryüzü insanlara ait değildir. İnsanın doğa içerisinde kendisini üstün görmesini de iki temel ilkeye dayandırmak mümkündür. Bunlar özdeşleşme ve kendini gerçekleştirmedir. Özdeşleşme, insanın kendisini doğadaki diğer canlılardan birisi olarak görmesidir. İnsanın doğanın ve tüm yaşamın bir parçası olarak algılanması söz konusudur. Kendini gerçekleştirme ise kendimiz için en iyi olanı bulmaya çabalarken, diğerleri için de iyi olanı hayata geçirme sürecidir (Keleş, Hamamcı,Çoban, 2012:269).Böylece insan kendisini hem doğa için hem de kendi varoluşsal süreci için doğaya adamak durumundadır. Bu şekilde kuramlaştırılan derin ekoloji kavramı, insan ve değerlerine insan merkezli düşüncenin ötesinde yeni bir bakış açısı getirmiştir. İnsan ve doğa arasındaki özne-nesne, amaç-araç, efendi-köle ilişkisini ortadan kaldırarak ahlaki bir ilişkinin önünü açmıştır (Ökmen, 2004:352). Daha çok felsefi temelli olarak algılanan derin ekolojinin politik alt yapısı da oldukça gelişmiştir. Hatta derin ekolojiyi benimseyen düşünürlere göre doğa ve insanın varoluşsal ve kendini gerçekleştirme süreçleri üzerine geliştirilen bu düşünceler, pratik-gündelik yaşama aktarılmadığı sürece yok olmaya mahkumdur. Çünkü sığ ekoloji günümüzde bizzat devlet ve özel girişimler tarafından hayatın merkezine konumlandırılmış durumdadır.

Derin ekolojiden sonra ekofelsefeler başlığı altında ele alacağımız ikinci bir yaklaşım, toplumsal ekoloji kavramıdır. Toplumsal ekoloji, ekolojik sorunların temelinde toplumsal sorunların olduğu ilkesine dayanmaktadır. Ancak günümüzde bile toplumsal ekoloji düşüncesinin sınırları ve niteliği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Temelde anarşist ekolojik bir dayanağa sahip olan toplumsal ekoloji, M. Bookchin tarafından geliştirilmiştir. Bookchin, 1960'lardan beri toplumsal ekoloji üzerinde yazdığı yazılarda, ekolojik krizin toplumsal kaynaklarına ilişkin tutarlı bir görüş geliştirmek ve ekolojik anarşist bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Ekolojik sorunlar toplumsal yapı içerisinde var olan diğer ekonomik, kültürel, etnik, sosyal ve cinsiyet temelli sorunlar gibi ele alınmak durumundadır (Bookchin, 1993). Bookchin, doğa-toplum ikilemini reddederek, derin ekoloji gibi bütünlüklü bir bakış açısı geliştirmiştir.

Bugün yaşadığımız ekolojik sorunların da kaynağı, kendisine ilke olarak kalkınmayı ve büyümeyi amaç edinmiş olan toplumsal kurgudur. Hiyerarşik, rekabetçi ve sınıfsal bir temele dayalı olan toplum yapısı beraberinde bir çok çevresel yıkımı da getirir. Dolayısıyla da çevresel sorunların da ortadan kaldırılması için toplumun yeniden kurgulanması gerekir. İnsanın doğa üzerindeki tehakkümüne dayalı olan toplumsal ve ideolojik yapının tavsiyesi gereklidir. Bookchin, bu şekilde tehakkümün olmadığı sosyal bir düzen oluşturmanın zeminini hazırlamaktadır. Ekolojik ve toplumsal temelli yeni bir dünya için yalnızca fikirler yeterli değildir. Bu bağlamda ekoloji hareketi de büyük önem taşımaktadır. Ekoloji hareketi, bütün yönleriyle egemenlik sorunu üzerinde odaklanmadıkça ekolojik sorunların nedenlerini de ortadan kaldırmak mümkün olmayacaktır (Ertürk, 2011:387). Ekoloji hareketi bugün dünyamızda ortaya çıkan ekolojik sorunları çeşitli tedbirler yada reformlar aracılığıyla çözmeye kalktığında sonuç başarısızlıktır. Toplumsal ekoloji yaklaşımına göre reformist bir çaba yalnızca zaman kaybıdır. Ekolojik krizin çözülmesi ancak bütünsel bir değişim, yani tüm egemenlik biçimlerinin ortadan kaldırılması ile olanaklıdır. Anarşist yaklaşımın "toplulukçu" tavrını benimseyerek mutlak suretle toplumsal yapı içerisinde var olan hiyerarşik iktidar yapılarına karşı bir mücadele odağı belirleyen toplumsal ekolojinin doğa sömürüsüne yönelik eleştirileri ise hem gündelik yaşamda hem de sosyal bilimler alanında büyük etki yaratmıştır. Ekolojik sorunları egemenlik/tehakküm kavramları bağlamında açıklayan bu yaklaşım, kabul gördüğü kadar oldukça yoğun bir biçimde eleştiri de almıştır.

Ekofelsefeler başlığı altında ele alacağımız son kavram ekofeminizdir. Ekofeminizm kavramının kabaca kadın ve çevre hareketi ararsında bir bağ kurmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Kapitalist egemenlik biçimlerinin mutlak suretle hem ekolojik hem de cinsiyet temelli sorunların kaynağı olduğu fikrinden yola çıkarak geliştirilmiştir. Kavram, "1974 yılında Françoise d'Eaubonne tarafından kadınların dünyayı kurtarmak için önderlik edeceği ekolojik devrimin adı" olarak ortaya çıkmıştır (Ertürk, 2011:374). Bu devrim doğa-toplum ve kadın-erkek arasındaki dualist ilişkiye yönelik olarak kurgulanmıştır. Kendi arasında liberal, kültürel, sosyalist vb. ayrımlar olsa da ekofeminizm temelde insan ve doğa arasındaki hiyerarşik ilişkinin ortadan kaldırılması gerektiği fikri üzerinde yükselmektedir. Kadın sorununu çözmek için ekolojik bunalımı ortadan kaldırmanın yolu her türlü baskıya son vermekten geçer. Bu yüzden de çevre sorunu ve onun çözümü de teknik bir sorun değil, aksine toplumsal bir sorundur. Pek çok ekofeminist kadın, doğanın baskılanmasının üstesinden gelecek bir çevresel etik önermektedirler (Ertürk,2011:375). Ekofeminist etik, erkeğin kadın ve doğa üzerindeki egemenliğinin eleştirisi ve aynı zamanda doğa ve kadın üzerindeki erkek önyargısından uzak bir çerçevedir. Ekolojik bir alt yapıya sahip olan bu feminist görüş, erkek egemen düzenin kadınları baskı altına aldığı kadar, doğayı da tehakküm altına aldığını savunur. Dolayısıyla da ekolojik sorunlarla mücadele etmenin yolu reform değil, erkek egemen iktidar anlayışının ortadan kaldırılmasıdır. Ekofeminist perspektif, yapısal olarak çoğulcu, kapsayıcı, cinsiyetçiliği ve doğacılığı anlama ve egemenlik fikrine odaklı bir yaklaşımdır.

Kuramsal olarak bakıldığında liberal ekofeminizm, kültürel ekofeminizm, sosyal ekofeminizm ve sosyalist ekofeminizm gibi ayrımlar olduğu dikkat çeker. Doğa-toplum ve kadın-erkek arasında kurulabilecek bir ilişki üzerinde bu denli çeşitli yaklaşımların var olması, bizlere iki şeyi göstermektedir. Ekofeminizmin parçalılığı karşısında söylenebilecek ilk şey, her bir toplumsal kurgunun kendine ait bir ekolojik feminist bir çözümleme geliştirdiğidir. Tüm siyasal ve toplumsal projeler çevreye bir de kadın gözüyle bakmayı denemişlerdir. Diğer yandan söylenebilecek ikinci şey, ilkinden daha negatiftir. Ekofeminist yaklaşımlar arasında bir bölünme olduğuna gönderme yapan bu yaklaşımlar, bütünlüklü bir kurgunun oluşturulmasını da güçleştirmektedir. Yaklaşımlar açısından ortaya çıkan bu durum, daha çok kadın ve doğa arasında kurulan yakınlığın kökleri ve hangi süreçlerin etkili olduğu sorununa dayanmaktadır. Ekofeminist yaklaşımlar birbirlerinden farklılık göstermiş olsa da çözümleme yöntemleri benzerlik taşımaktadır. Buna göre sorun bireyler

olarak erkekler değil, ataerkil sistemin kendisidir. Ataerkil sistem bir egemenlik ilişkisine dayanmış olduğu için kadınlar üzerinde olduğu kadar doğa üzerinde de bir iktidar kurmuştur. O halde kadınlar ve çevrenin özgürleşmesi için ataerkil toplumsal düzenin yerine toplumsal cinsiyete dayanmayan eşitlikçi ve ekolojik bir düzenleme gereklidir.

Ekofeministler felsefik ve politik olduğu kadar gündelik yaşam pratikleri açısından da çevre yıkımlarının en çok kadınları etkilediğini savunmaktadırlar. Gıda güvenliği, hava ve su kirliliği, çevresel yıkımlar, atıklar, kimyasal ilaçlar vb. tüm olumsuz faktörler karşısında en dezavantajlı gruplar kadınlar ve çocuklar olduğu gerçeğinden yola çıkarak pratik çözüm önerileri de geliştirmeyi amaç edinmişlerdir. Kadınlar hem kendileri için hem de yaşamsal sorumlulukları kadınlara ait olan çocuklar için daha temiz bir çevrede yaşamayı istemekteler. Dolayısıyla da ekofeminizmin her ne kadar devrimci bir değişmeyi amaç edindiğini belirtmiş olsak da devrimci dönüşüm gerçekleşinceye kadar var olan sorunları çözmeye yönelik adımlar attığını da göz önünde bulundurmak gerekir.

Ekofelsefeler başlığı altında ele almış olduğumuz her üç yaklaşımda birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ancak her üç kuramı da aynı başlık altında toplayabilme olanağı sunan çeşitli ortaklıkların da var olduğu belirtmek gerekir. Derin ekoloji, toplumsal ekoloji ve ekofeminist yaklaşımları temelde üç ana unsur üzerinden birbirine bağlamak mümkündür. Bunlardan ilk toplumsalcı kurgudur. Siyasal ve ideolojik arka planları birbirlerinden farklı olan bu yaklaşımlarda ortak olan çözüm toplumsal kurgusudur. Her üç yaklaşım da ekolojinin toplumsal bir sorun oldu konusunda hem fikirdir. Ekolojik yıkımlar toplumun kendi yapısından kaynaklandığı için bu sorunların çözümlenmesi de teknik değil, ancak toplumsal nitelikteki projelerle mümkündür. Elimizdeki yaklaşımların ikinci ortaklığı, egemenlik kavramına yapılan vurgudur. Kapitalizm, sistem ya da ataerkil düzen olarak ifade edilen tüm egemenlik biçimlerine karşı bir tavır söz konusudur. Her üç yaklaşım da toplumsal doku içerisinde var olan egemenlik biçimlerinin ortadan kaldırılması ile ekolojik sorunlarında son bulacağı gerçeği arasında doğrusal bir ilişki kurmuşlardır. Dolayısıyla üç yaklaşım açısında da egemenliğin kaynağı olarak kapitalist sistemin bir hedef olarak konumlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Yaklaşımların ortaklaştığı son alan ise devrimci anlayıştır. Ekolojik sorunların çözümü konusunda reformist ve iyileştirici bir perspektifin yerine devrimci bir süreç amaç edinilmiştir. Zaten ekolojik sorunların kaynağı herhangi bir toplumsal olgu değil, egemenliğin kendisi olarak görüldüğü için çözümün de radikal olması şaşırtıcı değildir. Yaklaşımlar açısında ekolojik sorunların kaynağı herhangi bir zamanda ortaya çıkan herhangi bir toplumsal olgu olsaydı, çözümde sadece o olguyu ortadan kaldırmak ya da dönüştürmek üzere gerçekleşebilecek reformist bir anlayışa dayanabilecekti. Oysa her üç kuramsal yaklaşım açısından ekolojik sorunun kaynağı sistemin kendisi, kapitalizm ve kapitalizmin hayata geçirmiş olduğu egemenlik ilişkilerdir. Dolayısıyla da ekolojik bir mücadele aslında devrimci bir nitelik taşır.

KAYNAKÇA

BOOKCHİN Murray, (1993).What is Social Ecology? http://greenfrombelow.wordpress.com/murray-bookchin-what-is-social-ecology/

BURKETT, Paul,(2008). Marksizm ve Ekolojik İktisat, Çeviren: Ertan Günçiner, İstanbul ,Yordam Kitap.

CATTON, William, Dunlop, Riley,(1978). "Environmental Sociology:A New Paradigm", The American Sociologist Vo.13 (Februaray),41-49.

CATTON, William, Dunlop, Riley,(1979). "Environmental Sociology", Annual Review of Sociology, Vol. 5, pp. 243-273.

http://modernsocieties.files.wordpress.com/2008/04/environmental-sociology-dunlap-catton.pdf. Erişim: 12.01.2013.

ÇALGÜNER, Tahir, (2003).“Çevre mi, Ekoloji mi?, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

ÇOBAN, Aykut, (2012)“Ekolojik Tartışmalar Bakımından Marx’ın Düşüncesinin Değeri”, Kurtuluş, Sayı:2 Temmuz 2012, syf: 93-104.

ÇUHACI, Aysu,(2007).Ulrich Beck’in Risk Toplumu Kuramı”, İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 3. Dizi 14. Sayı, syf.129-157.

ERTÜRK, Hasan,(2011).Çevre Politikası, Bursa, Ekin Yayınları.

GOULD, A.Kenneth, SCHNAİBERG, Allan, WEİNBERG, Adam, S., (1996). Local Environmental Struggles- Citizen Activism in the Treadmill of Production”, Cambridge University Press.

KELEŞ, Ruşen, HAMAMCI Can, ÇOBAN Aykut,(2012). Çevre Politikası, İstanbul , İmge Kitabevi.

KONAK, Nahide, (2010). Çevre Sosyolojisi: Kavramsal ve Teorik Gelişmeler”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 24. Syf:271-277.

KOVEL, Joel,(2005). “Doğanın Düşmanı-Kapitalizmin Sonu mu, Dünyanın sonu mu?”, Çeviren: Gürol Koca İstanbul. Metis Yayınları.

MARX, Karl,(2000).“1844 El Yazmaları”, Çeviren. Murat Belge, İstanbul , Birikim Yayınları.

MARX, Karl, (1993).“Ekonomi Politiğin Eleştirisine Bir Katkı”, Çeviren: S. Belli, Ankara., Sol Yayınları.

NAESS Arne, (1994). Derin Ekolojinin Temelleri, Derin Ekoloj, Derleyen: Günseli Tamkoç, İzmir , Ege Yayınları.

NAESS Arne, (1973).The Shallow and The Deep, Long Range Ecology Movements, http://www.alamut.com/subj/ideologies/pessimism/Naess_deepEcology.html

O’CONNOR,(2000). James, Sürdürülebilir Kapitalizm Mümkün mü?, Marksizm ve Ekoloji, Derleyen: G.N. Demirer, M. Duran, G. Özgür, Ankara, Öteki Yayınevi, Syf:15-45.

ÖZERKMEN, Necmettin(2002) “İnsan Merkezli Çevre Anlayışında Doğa Merkezli Çevre Anlayışına” , Anakara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 42, 1-2 syf: 167-185.

SCHNAİBERG, Allan, PELLOW, David, WEİNBERG, Adam, S.,(2002). The Treadmill of Production and the environmental State”, The Environmental State Under Pressure” , Volume 10 , pages 15-32,

SKİRBERKK, Gunnar, (2000)., Marksizm ve Ekoloji, Marksizm ve Ekoloji, Derleyen: G.N. Demirer, M. Duran, G. Özgür, Ankara syf: 49-61,, Öteki Yayınevi.

TUNA, Muammer, (2012). Çevre Sosyolojisi, Sosyolojiye Giriş- Temel Tartışmalar, Editör: Muammer Tuna, Ankara , Detay Yayıncılık.

TUNA, Muammer, (2006).Türkiye’de Çevrecilik- Türkiye’de Çevreye İlişkin Toplumsal Eğilimler, Ankara , Nobel Yayın Dağıtım.

YAYLI, Hasan, ÇELİK, Vasfiye,(2011). “Çevre Sorunlarının Çözümü için Radikal Bir Öneri: Derin Ekoloji”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 26, syf.369-376.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1021-1033, ANKARA-TURKEY

YAŞLILIK DÖNEMİ TÜKETİM DAVRANIŞI ÜZERİNE UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA*

*Muhammet Ali KÖROĞLU***

ÖZET

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizin de nüfusu giderek yaşlanmaktadır. Bu durum, dikkati gittikçe artan bu kesim üzerine çekmekte ve toplum içerisinde sosyo-kültürel, ekonomik, politik vb. pek çok değişimi de beraberinde getirmektedir. Yaşlı nüfusun artışı, hızla büyüyen bu popülasyonun toplumun genelinden farklılaşan beklenti, tercih ve ihtiyaçlarının karşılanması sorunsalını ortaya çıkarmıştır. Yaşlıların tüketim davranışları ve tüketici olarak tercihleri de bu bağlamda değerlendirilebilir. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde artan yaşlı nüfusun tüketim davranışları ve tercihlerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalar sıklıkla yapılmaktadır. Ancak ülkemizde bu konunun ele alınışı oldukça yenidir.

Bu anlamda çalışma, Gümüşhane ili merkezinde yaşayan yaşlıların tüketim davranışlarını tespit etmek üzere gerçekleştirilmiş olan, betimsel bir araştırmadır. Çalışma, bu şekilde Gerontososyoloji alanındaki araştırmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Gümüşhane il merkezinden basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen ve yaşlılık dönemi olarak kabul ettiğimiz 65 yaş ve üzeri yaşta olan kimselerden oluşan 212 kişi ile yüz yüze anketler yapılmış olup, istatistiki değerlendirmeler SPSS 16.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma neticesinde Gümüşhane il merkezinde yaşayan yaşlıların tüketim davranış ve tercihlerinde yaşın ilerlemesine paralel olarak daha çok geleneksel tüketim kalıplarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte incelenen grup içerisinde bilgi ve iletişim araçları vasıtasıyla bütün dünyayı etkisi altına alan tüketimin bir kültür haline gelişi ise söz konusu değildir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, Yaşlılık dönemi, Gerontososyoloji, Tüketim davranışı, Tüketim tercihleri.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi SYO Sosyal Hizmetler Bölümü, El-mek: mkoroglu@gumushane.edu.tr

PRACTICAL RESEARCH ON CONSUMPTION BEHAVIOR IN OLD AGE

ABSTRACT

As in the rest of the world, the number of old people increases daily in Turkey. This situation demands attention because it brings many socio-cultural, economic, and political changes. The increase of the elderly population has become problematic due to expectations and preferences of the older population which differ from the general society. The consumption behavior of older people and preferences as consumers can be assessed in this context, especially in developed countries where research in consumption behaviors and preferences of the growing elderly population has been conducted frequently. However, the handling of this issue in our country is quite new.

The study is a descriptive research conducted to determine the consumption behaviors of elderly people living in the city centre of Gümüşhane. The study aims to contribute to research in gerontosociology. In the scope of the study, face-to-face interviews were performed with 212 people who were determined via the basic random sampler method from the provincial center of Gümüşhane and who are 65 years old and higher. We accept this age group as old age and conducted statistical evaluations with the SPSS16.0 program. It has been identified that parallel to the increase of age, the consumption behavior and preferences of elderly people living in the city center of Gümüşhane have more traditional consumption patterns.

Key Words: Old age, The geriatric period, Gerontosociology, Consumption behavior, consumption preferences.

1. Giriş

Yüzyılımızın başlangıcından itibaren doğurganlık oranlarının azalması, beslenme alanındaki iyileşmeler, temel sağlık hizmetlerindeki gelişmelere paralel olarak birçok bulaşıcı hastalığın kolaylıkla kontrol altına alınabilmesi yaşlı nüfusun hızla artışına neden olmaktadır.(Riley,2001:9) Nüfusun yaşlanması ise yalnızca gelişmiş ülkelere has bir durum değildir. Bu durum, gelişmekte olan ülkelerde de karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan, yaşlılık dönemi sorunları gelişmiş ülkelerin yanı sıra ülkemizde de kendini hissettirmekte, bu da yaşlılara yönelik incelemelere olan ilgiyi artırmaktadır.(Arslan:2009:113) Nitekim bu şekilde nüfusun yaşlanması toplumu sağlıktan sosyal güvenliğe, çevreden eğitime, sosyal-kültürel ve boş zaman aktivitelerinden aile yaşamına, iş olanaklarına kadar pek çok yönlerden etkilemekte ve dönüştürmektedir.(Hablemitoğlu, Özmete,2010:15)

Yaşlılığın etkili olduğu bir diğer alan da çalışmanın konusunu teşkil eden bireylerin tüketim davranışı ve tercihleridir. Yaşın artışına bağlı olarak bireylerin tüketim ve tasarruf kararları ve tercihleri değişebilmektedir. Konuya makroekonomi açısından bakıldığında ise tüketim ve tasarruf kararları bir ülkenin gelecekteki potansiyel ekonomik büyümesini ve milli geliri doğrudan etkilemektedir. Çünkü tasarruf, bireyin gelecekteki harcama miktarını belirlerken aynı zamanda bir ekonominin de sermaye arzını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla dünyadaki ve ülkemizdeki refah düzeyinin yaşlanma konusu ile birlikte düşünülmesi yerinde olacaktır.(Hablemitoğlu, Özmete,2010:26)

Bu nedenle araştırmanın konusunu gerek küresel gerek yerel bağlamda yaşlılığın, bireylerin tüketim taleplerinin, toplumun ve ekonominin şekillenmesinde önemli bir yer arz etmeye başladığı günümüzde Gümüşhane il merkezinde yaşayan 65 ve üzeri yaşta olan yaşlıların tüketim davranışlarının Gerontososyoloji bilim dalı açısından incelenmesi teşkil etmektedir. Bu açıdan öncelikle konuyla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok pazarlama alanında ve piyasa araştırmalarına katkı sağlar nitelikte olduğu görülmüştür. Konunun sosyolojik boyutu ise çoğunlukla ihmal edilmiştir. Bu anlamda çalışma, konunun ihmal edilen boyutları üzerinde durmaya çalışmaktadır. Nitekim konuyla ilgili olarak araştırma evreninde basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen 212 kişiye anket uygulanmıştır. Veriler, SPSS 16.0 programı yardımıyla değerlendirilerek Gerontososyolojinin bakış açısıyla yorumlanmaya çalışılmıştır.

2. Yaşlılık Dönemi Tüketim Davranışı

Yaşlılık, çocukluk, ergenlik, gençlik, olgunluk gibi insanoğlunun önemli yaşam dönemlerinden birisidir. Yaşlılık, biyolojik, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kronolojik boyutları olan ve farklı şekillerde tanımlanabilen bir kavramdır. Yaşlılık sözcüğü ise yaşam sürecinin geç dönemindeki gelişimin devamını ve bireyde meydana gelen değişimleri anlatmaktadır.(Arpacı,2005: 15) Bu dönemde bireyler, fiziksel ve ruhsal kapasitelerini yavaş yavaş kaybetmeye başlamaktadırlar. (Onur,1986: 91)Bu nedenle yaşlılık, bireylerin bedensel, psikolojik ve sosyal yönden bağımsızlıklarını yitirerek, yeniden bağımlı hale geldikleri bir dönem olarak tanımlanabilmektedir.(Kalınkara, 2011:8)

Yaşlılık aynı zamanda bireysel bir olgudur. Bireyin kalıtımla getirdiği özelliklere, beslenmesine, kültüre ve çevre koşullarına göre değişebilen bir özelliğe sahiptir. Günümüzde pek çok ülkede 65 yaş, yaşlılık döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. "Üçüncü Yaş Dönemi", " Altın Çağ" , " Yeşil Yıllar" gibi isimlerle de adlandırılmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO)yaptığı bir ayrıma göre, 45-59 yaş arası orta yaş, 60-74 yaş arası yaşlılık, 75-89 yaş arası ileri yaşlılık,90 ve üstü yaş ise ihtiyarlık kategorisine alınmıştır. Biyolojik yaşlanma böyle bir süreci zorunlu kılmakla birlikte, bu ayrımın kesin ve değişmez olduğunun söylenmesi mümkün değildir.(Arpacı,2005:16-17)

Yaşlılık döneminin başlangıcı hakkında incelenmesi gereken bir diğer önemli olgu da emekliliktir. Emeklilik dönemi toplumumuzda yaşlanma ile ifade edilen bir dönem özelliği taşımaktadır. Bu da kişilerin emekli olunca yaşlılığı daha fazla düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu anlamda ülkemizdeki erken emeklilik yaşı, yaşlılığın psikolojik olarak daha önceden başlamasına neden olmaktadır.(Akçay,2011:17) Ancak şu da bir gerçektir ki yaşanan modernleşme sürecinin etkisiyle birlikte yaşlılık, yapısal bir değişim süreci içerisine girmektedir. Bu süreç içerisinde yaşam durumları ve aşamaları birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilecek bir şekilde değişim göstermektedirler. "Normal" yaşlanma süresi, yani bağımsız ve sağlıklı bir yaşamın sürdürülebildiği yaşlılık safhası gittikçe uzamaktadır. Bu açıdan ülkemizde yeni bir toplum yapısına doğru gidildiği kolaylıkla söylenebilir. Nitekim Türkiye'de doğum oranlarındaki gerilemeler, çocuk sahibi olma yaşının ileri dönemlere kayması, göç hareketleri, ekonomik yapının farklılaşması, çalışma hayatında ve refah düzeyinde meydana gelen değişimler ve bunların birbirini karşılıklı olarak etkilemesi duygu, düşünce, davranış, beklenti ve tercihleriyle yeni bir yaşlı tipinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.(Tufan,2003:89-90)Bu durum yaşlıların tüketim davranış ve tercihlerine de yansımaktadır.

Tüketim davranışı açısından değerlendirildiğinde yaşlılık dönemi genel olarak gelirin nispeten azaldığı, sosyal ilişkilerin zayıfladığı, sağlık sorunlarının ve harcamalarının arttığı bir dönemdir. (Marangoz,2006:2) Bunun yanı sıra yaşlı tüketicilerin satın alma karar süreçleri pazardaki diğer tüketicilere göre değişiklik arz etmektedir. Yaşlılık döneminde bireylerin, bir

taraftan fiziksel gücün azalması ve sağlık sorunları nedeniyle çevrelerine bağımlı hale gelmesi, diğer taraftan emeklilikle birlikte gelir düzeyinin diğer yaşam dönemlerine göre düşmesi, piyasada üretilen çeşitli mal ve ürünlerin arasından seçim yapmalarını ve kendileri için uygun fiyata, kaliteli ürün bulabilmelerini zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak üreticilerin, yaşlıların ihtiyaçlarını dikkate almamaları, mağaza içi düzenlemelerde yaşlılık dönemi özelliklerinin göz önünde bulundurulmaması, mağaza personelinin tutum ve davranışları da yaşlıların giyim, gıda, dayanıklı tüketim malları vb. satın alırken farklı sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. (Babaoğul, 2007:142; Cerit ve Güven, 2000:2)

Bununla birlikte yaşlı tüketiciler pazarı yaşlı nüfusun hızla artışına bağlı olarak her geçen gün daha da iyileşmektedir. Bu durum yaşlı tüketicilerin diğer tüketicilerin önerileri ile yeni ürünleri deneme ve satın alma eğilimi göstermelerine neden olmaktadır.(Laudan, Bitta, 1988:225)Bu açıdan yaşlı tüketicilerin artan taleplerinin daha çok şu alanlarda yoğunlaştığı belirtilebilir.

a)Sağlık: 65 yaş ve üzerindekilerin %80'inin en az bir kronik rahatsızlığı vardır. Bu hastalıklar ise daha çok görme ve işitme kaybına bağlı olan rahatsızlıklar, eklem rahatsızlıkları, dolaşım ve sindirim sistemi hastalıkları ve kalp rahatsızlıkları şeklinde sıralanabilir. Sağlık sorunu olan kişiler, gelecekte özel sağlık hizmetleri, emeklilikte evde bakım hizmetlerine ihtiyaç duyacaklardır. Modernleşme ile birlikte beden algısındaki değişimler nedeniyle de sonsuza kadar genç ve sağlıklı kalma istekleri dolayısıyla yaşlılar, sağlık hizmetlerinden daha fazla yararlanmak isteğinde olacaklardır.(Bilgin, 1989:2, Babaoğul, 2007:141)

b)Konut: Yaşlılıkla birlikte kişinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimleri diğer bireylerden farklılaşmaktadır. Özellikle de fiziksel hareketlerin yavaşlaması ve azalması konut koşullarında özel talepleri gerektirmektedir. Yaşlıların bu dönemdeki ekonomik şartları, sağlık durumları, zamanlarının çoğunu evlerinde geçirmeleri, bağımsız ve yalnız olarak yaşamak istemeleri gibi nedenlerle gelecekte daha kullanışlı ve konforlu, fiziksel değişimlere uygun donanımlar ve emniyet tertibatlarına sahip konutlara olan ihtiyaç artacaktır.(Babaoğul,2007:141)

c)Ulaşım: Yaşlı tüketiciler için, toplu taşıma araçları, bağımsızlık ve hareket serbestisi sağlayamadığından ulaşımda özel araçlar önemli bir yer arz etmektedir.(Tynan,1990: 40) Dolayısıyla yaşlılara uygun olarak dizayn edilmiş özel araçlar yaşlıların gelecekteki ihtiyaçları arasında yer alacak gibi görünmektedir.

d)Eğlence, Seyahat ve Tatil: Özellikle yalnız yaşayan ve boş zamanı olan tüketiciler için seyahat ve eğlence sektörü yeni Pazar fırsatları ve talepleri yaratmakta(Babaoğul,2007:142), yaşlı tüketicileri günümüz tüketim toplumlarına entegre etmek için çalışmaktadır.

3. Metod

Gümüşhane il merkezinde yaşayan 65 ve yaş üzerindeki yaşlılar çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışma evreninden basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen 212 yaşlı üzerinde konu ile ilgili hazırlanan anket uygulanmıştır. Öncelikle bir örneklem çerçevesi oluşturulmuş olup, evren kapsamına giren bütün örnekler muhtarlık kayıtları vasıtasıyla listelenmiştir. Daha sonra mevcut listelerden basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçim yapılmıştır. Konu ile ilgili anket uygulaması, araştırma evreninde Ocak 2013-Haziran 2013 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Anket soruları hazırlanırken ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Araştırma betimleyici bir çalışma olup, yaşlılık dönemi tüketim davranışlarının tespit edilmesi dolayısıyla Gerontososyoloji araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1.Örneklemin Demografik Özellikleri

Örneklemin %63,2(s=134)'sini kadınlar, %36,8(s=78)'ini erkekler oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde kadınların erkeklere oranla daha fazla olması günümüz toplumlarında 60 yaşın üzerindeki yaşlıların üçte ikisinin kadınlardan oluştuğu gerçeğini doğrulamaktadır. Hatta bu oran 75 yaşın üzerinde dörtte üçe kadar çıkmaktadır. Bu da göstermektedir ki yaşlılık, bir kadın sorunu haline gelmeye başlamıştır. İleri yaştakiler çoğaldıkça ortaya yeni bir kadın toplumu çıkmaktadır.(Tufan,2003:51-52)

Örneklem, yaş açısından değerlendirildiğinde 65-70 yaş kategorisinde yer alanların oranı %21,7(s=46),71-80 yaş kategorisinde yer alanların oranı %41,5(s=88),81 ve üstü yaş kategorisinde yer alanların oranı ise %29,2(s=62)dir. Bu soruya yaşını bilmediğini ifade eden %7,5(s=16) oranında katılımcı cevap vermemiştir. Yaşlılar, eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, okur yazar olmadığını belirtenlerin oranı %38,2(s=81),okur-yazar olanların oranı %4,2(s=9),ilkokul mezunu olanların oranı %47,6(s=101),ortaokul mezunu olanların oranı %3,3(s=7),lise mezunu olanların oranı %2,4(s=5), üniversite mezunu olanların oranı ise %2,8(s=6)'dır. Bu veriler, genel olarak örneklemin eğitim durumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyet açısından eğitim durumuna baktığımızda kadınların eğitim durumlarının erkeklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Nitekim okuryazar olmayanların %82,7(s=67)'si kadın iken yalnızca %17,3(s=14)'ü erkektir. Yine ortaokul mezunlarının oranı erkeklerde %85,7 (s=6)iken bu oran kadınlarda %14,3(s=1)'dir. Lise mezunlarının oranı erkeklerde %80(s=4)iken bu oran kadınlarda %20(s=1)'dir. Üniversite mezunlarının oranı erkeklerde %83,3(s=5)iken bu oran kadınlarda %16,7(s=1)dir.

Örneklem, birlikte yaşanan kimseler açısından değerlendirildiğinde, yalnız yaşadığını belirtenlerin oranı %12,2(s=26), eşiyle beraber yaşadığını belirtenlerin oranı %41(s=87),eşi ve çocuklarıyla yaşadığını belirtenlerin oranı %16(s=34), yalnızca çocuklarıyla yaşadığını belirtenlerin oranı %27,8(s=59),diğer seçeneğinde akrabalarıyla yaşadıklarını belirtenlerin oranı ise %2,8(s=6)'dır. Bu veriler, yaşın ilerlemesine bağlı olarak ailelerin kayıplarla yüzleşmek durumunda kaldığını ve sonrasında yalnız kalan yaşlının hayatını ya tek başına ya da çocukları veya yakınlarının yardımlarıyla devam ettirmesinin söz konusu olduğunu göstermektedir.

Örneklem, bir diğer demografik değişken olan gelir durumu açısından değerlendirildiğinde 0-750 TL arasında gelire sahip olanların oranı%32,5(s=69), 751-1000TL arasında gelire sahip olanların oranı %17,5(s=37), 1001-1500TL arasında gelire sahip olanların oranı %24,5(s=52),1501-2000TL arasında gelire sahip olanların oranı %9,4(s=20),2001- 3000TL arasında gelire sahip olanların oranı %4,2(s=9),3001-5000TL arası gelire sahip olanların oranı %5,2(s=11)'dir. Bu da göstermektedir ki örneklemi oluşturan yaşlıların çoğunluğu alt ve orta ekonomik sınıfa mensupturlar. Ülkemiz için yaşlılık halen yoksulluk anlamına gelmektedir ve yaşlılık dönemini iyi bir şekilde geçirecek gelire sahip olan yaşlıların oranı halen çok düşüktür.

Son olarak örneklem, ekonomik gelirin kaynakları açısından değerlendirildiğinde bir sosyal güvenlik kurumundan emekli olduğunu belirtenlerin oranı %58,5(s=124),herhangi bir emekliliği bulunmadığını belirtenlerin oranı ise %39,6(s=84)'tür. Bu durum, ülkemiz koşullarında yaşlılık döneminde sosyal güvencesi olmanın halen oldukça önemli bir durum olduğunun bir göstergesidir.

4.2 Medeni Durum

Katılımcılar, medeni durumlarına göre değerlendirildiğinde bekâr olduğunu belirtenlerin oranı %1,4(s=3),evli olduğunu belirtenlerin oranı %63,7(s=135), dul olduğunu belirtenlerin oranı ise %30,7(s=65)'tir. Konu cinsiyet açısından değerlendirildiğinde bekâr olduğunu belirten

deneklerin %33,3(s=1)'ü kadın, %66,7(s=2)'si erkektir. Evli olanların %53,3(s=72)'ü kadın,%46,7(s=63)'ü erkektir. Dul olanların büyük çoğunluğunu ise yine kadınlar oluşturmaktadır. Nitekim bu oran kadınlarda %87,7(s=57)iken erkeklerde %12,3(s=8)'dir. Bu da yaşlılığın giderek kadınsılaştığının önemli göstergelerinden birisi olarak sayılabilir.

4.3 Tüketimle İlgili Bulgular

4.3.1.Yaşlıların Alışverişle İlgili Tutum ve Davranışları

"Belli bir ihtiyacımızı tatmin etmek için bir ürünü ya da hizmeti edinme, sahiplenme, kullanma ya da yok etme" (Odabaşı,1999:4)olarak tanımladığımız tüketim davranışı ve tercihleri yaşlılık döneminde farklılaşabilmektedir. Bu açıdan katılımcılara öncelikle daha çok nereden alış veriş yaptıkları ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Konu ile ilgili cevaplar Tablo:1'de yer almaktadır.

Tablo 1:Daha çok nereden alış veriş yaparsınız?

	S	**%**
Bakkal	37	17,5
Yakın Market	81	38,2
Hipermarket	4	1,9
Pazar	34	16,0
Alışveriş yapmam	36	17,0
Cevapsız	20	9,4
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo 1'e baktığımızda katılımcıların çoğunluğunun yakın marketten alışveriş yapmakta olduğunu görmekteyiz. Bununla birlikte halen bakkaldan ve pazardan alışveriş yapanların oranı %17,5(s=37) ve %16,0(s=34)ile oldukça yüksektir. Bu da alışveriş yapılan yer açısından halen geleneksel mekânların tercih edildiğini göstermektedir. Buna ek olarak alışveriş yapmadığını belirtenlerin oranı da oldukça yüksektir. Bu da daha çok yaşla ilintili olan bir durumdur. Nitekim bu kategorinin %44,4'ünü 81 ve üzeri yaşta olanlar oluşturmaktadır.

Alışverişin nereden yapıldığı kadar alışverişe kimlerle gidildiği de tüketim davranışını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan katılımcılara alışverişe daha çok nasıl çıktıkları sorusu yöneltilmiştir. Sonucunda alışverişe yalnız çıktığını belirtenlerin oranı %31,6(s=67), eşiyle beraber çıktığını belirtenlerin oranı %15,6(s=33),eşi ve çocuklarıyla çıktığını belirtenlerin oranı %5,7(s=12), alışverişe çıkmadığını belirtenlerin oranı %29,7(s=63), çocuk ve torunlarıyla çıktığını belirtenlerin oranı ise %7,1(s=15)'tir. Burada dikkat çekici olan iki nokta alışverişe daha çok yalnız çıkıldığı ya da alışveriş için hiç dışarıya çıkılmadığıdır. Bir önceki soruya oranla bu soruda alışverişe çıkmadığını belirtenlerin sayısında bir artış meydana gelmiştir. Bu da bu cevabı veren yaşlıların ancak çok zor durumda kaldıklarında alışverişe çıktıklarının aksi takdirde ihtiyaçlarının daha çok kendileriyle ilgilenen kimseler tarafından karşılandığının bir göstergesi olarak sayılabilir.

Tüketim davranışının şekillenmesinde kişilerin alışveriş biçimleri de oldukça önemlidir. Nitekim günümüzde reklamlar, promosyonlar, kredi kartları ve taksitli alış veriş gibi pek çok imkân nedeniyle insanlar daha çok bu tarz alışverişleri tercih etmekte; geleneksel usuller olarak sayabileceğimiz parası olduğunda alışveriş yapma(peşin alış veriş) ya da ancak çok yakın esnaftan veresiye olarak alışveriş yapma gibi davranışlardan uzaklaşmaktadırlar. Bu şekilde tüketim kültürüne adapte olmakta, her an ve her şekilde tüketmeye hazır bireyler haline gelmektedirler. Bu açıdan konuyla ilgili olarak katılımcılara daha çok nasıl alışveriş yaparsınız? Sorusu yöneltilmiş olup, alınan cevaplar Tablo2'de yer almaktadır.

Tablo 2:Daha çok nasıl alış veriş yaparsınız?

	S	%
Peşin	159	75,0
Taksitli	2	0,9
Kredi kartı ile	3	1,4
Veresiye	7	3,3
Cevapsız	41	19,3
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo2'ye bakıldığında katılımcıların daha çok peşin alış veriş yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.(%75; s=159) Bu da yaşlılar arasında yukarıda belirtmiş olduğumuz tüketim kültürünün sunduğu farklı tarzda seçeneklerden yararlanarak alışveriş yapmanın yaygın olmadığını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda bireylerin gelecekle ilgili bakış açılarından da kaynaklanmaktadır. Yaşlı birey daha çok peşin alış veriş yapmakta, kimseye borçlu kalmamak istemektedir.

Yaşın artışına bağlı olarak bireylerin alış veriş yapma biçimleri gibi ihtiyaç ve tercihleri de değişmektedir. Bu durum, yaşlıların öncelikli olarak tercih ettikleri ürünlerin farklılaştığını da göstermektedir. Nitekim bu dönemde artan sağlık harcamaları, dönemin gerektirmiş olduğu rahatlık ve konfor ihtiyacı, fiziksel yetersizlik nedeniyle ihtiyaç duyulan araç ve gereçler bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu anlamda çalışmada katılımcılara " alış veriş yaparken öncelikle tercih ettiğiniz ürün ve hizmetler hangileridir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %7,5(s=16)'i sağlık ürünleri cevabını verirken %74,1(s=157)'i günlük ihtiyaç(yiyecek-içecek vb.) cevabını vermiştir. Teknolojik aletler, kültürel faaliyetler, seyahat-tatil harcamaları ile ilgili seçenekleri tercih eden katılımcı olmamıştır. %18,4(s=39)oranında katılımcı alışveriş yapmadıklarını belirterek soruya cevap vermemişlerdir. Bu veriler, araştırma evreninde yaşlıların daha çok günlük temel ihtiyaçları ile ilgili ürün ve hizmetleri tercih ettiklerini bununla birlikte sağlık sorunları nedeniyle de sağlık harcamaları yaptıklarını göstermektedir. Yaşlılar arasında teknolojik aletler, kültürel faaliyetler ve seyahat-tatil ile ilgili harcama yaptığını belirten katılımcı olmaması ülkemizde Batı'da olduğu gibi yaşlılık dönemini gerek kültürel faaliyetler gerek seyahat ve tatil ile değerlendiren, gelir düzeyi yüksek yeni bir yaşlı sınıfın oluşmadığının bir göstergesi sayılabilir.

Alış veriş yaparken hangi ürünlerin tercih edildiği kadar bir ürün tercih ederken hangi özelliklere dikkat edildiğinin tespit edilmesi de tüketim davranışı açısından önemli bir yer arz etmektedir. Nitekim ürünlerin seçimi konusunda tüketicilerin zihinlerinde mutlaka belli kriterler söz konusudur.(Köroğlu,2012:113)Bu anlamda çalışmada katılımcılara " bir ürün tercih ederken hangi özelliklere dikkat edersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo : 3 Bir ürün tercih ederken hangi özelliklere dikkat edersiniz?

	S	%
Ucuz olması	47	22,2
Kullanışlı olması	46	21,7
Markalı olması	16	7,5
Güvenilir olması	46	21,7
Dost- arkadaş tavsiyesi olması	3	1,4
Kaliteli olması	13	6,1
Reklamı çok yapılıyor olması	-	-
Cevapsız	41	19,3
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo 3'e bakıldığında katılımcılar açısından bir ürünü tercih ederken dikkat edilen en önemli özellik, ucuz olmasıdır.%22,2(s=47) Bu, doğrudan gelir düzeyi ile ilgili bir durumdur. Nitekim katılımcılarımızın çoğunluğu alt ve orta ekonomik sınıfa mensupturlar. Bir ürün tercih ederken dikkat edilen diğer önemli özellikler ise ürünün kullanışlı ve güvenilir olmasıdır.%21,7(s=46) Yaşlılık dönemi özellikleri dikkate alındığında bu dönem için kişilerin güvenebilecekleri ve hayatlarını kolaylaştıran kullanışlı ürünlerin tercihi ön plana çıkmaktadır. Yaşlıların reklamların yanı sıra bir başkasının fikirlerinden etkilenmedikleri, satışı artırma çabalarının ve reklamların bu gruptaki tüketiciler için negatif bir etki yaptığı pek çok araştırma sonucunda ortaya konmuştur.(Grau,1988) Çalışmamız da bu sonucu doğrulamaktadır. Nitekim bir ürün tercih ederken dost ve arkadaş tavsiyesini dikkate aldığını belirtenlerin oranı yalnızca %1,4(s=3)iken, bu konuda reklamı çok yapılan ürünleri tercih ettiğini belirten katılımcı olmamıştır. Konuyla ilgili olarak ürünün markalı olmasını tercih edenlerin oranı %7,5(s=16), kaliteli olmasını tercih edenlerin oranı ise %6,1(s=13)'tür. Bu da marka ve kalitenin yaşlılık döneminde de tercih edilen özellikler arasında yer aldığını göstermektedir.

Bununla birlikte katılımcılara bir ürün alırken markalı olmasının kendileri için ne kadar önemli olduğu sorusu da yöneltilmiştir. Soruya çok önemli cevabını verenlerin oranı %6,6(s=14), önemli cevabını verenlerin oranı %19,3(s=41), kısmen önemli cevabını verenlerin oranı %25,9(s=55), önemsiz cevabını verenlerin oranı %15,1(s=32),hiç önemli değil cevabını verenlerin oranı %12,7(s=27),cevapsız kalanların oranı ise %20,3(s=43)'tür. Bu sonuçlar, gençlik döneminde olduğu gibi yaşlılık döneminde de bir ürünün markalı olmasının tercih sebebi olduğunun ve markaların kişilere güven verdiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.3.2. Yaşlıların Dışarıda Yeme, Hazır ve Light Ürün Tüketimi İle İlgili Tutum ve Davranışları

Modern öncesi dönemde beslenme ev merkezlidir ve modern anlamda süreklilik arz eden, ticarileşmiş bir olgu değildir. Bu bağlamda iş gücünün piyasalaşmasıyla birlikte bu iş gücünü doyurmak için toplu yemek hizmetleri ticarileşmiştir. Bu ticarileşmede ev ile iş yerinin birbirinden ayrılması ve kentleşme gibi değişmeler de etkili olmuştur. Böylece ev dışında beslenme hizmetleri sunan ticarileşmiş restoranlar, bar, kafeler, iş yerlerinde toplu yemek servisleri ve fast food gibi yeni sektörler gelişmiştir. (Zorlu,2006:232)

Bu anlamda modern dönemin olmazsa olmazları haline gelen dışarıda yemek yeme, hazır ve light ürünlerin kullanımı ile ilgili yaşlıların tutum ve davranışlarının tespit edilmesi de çalışmamız açısından önemlidir. Bu nedenle katılımcılara konuyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Öncelikle katılımcılara dışarıda yemek yeme ile ilgili durumları sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo4'te yer almaktadır.

Tablo: 4 Dışarıda yemek yeme ile ilgili durumunuz hangisine uymaktadır?

	S	%
Her zaman	-	-
Sık sık	4	1,9
Ara sıra	31	14,6
Nadiren	26	12,3
Hiç	131	61,8
Cevapsız	20	9,4
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo 4'e baktığımızda dışarıda "her zaman" yemek yediğini belirten katılımcı bulunmamaktadır. "Sık sık" cevabını verenlerin oranı %1,9(s=4), " ara sıra" cevabını verenlerin

oranı %14,6(s=31), " nadiren" cevabını verenlerin oranı %12,3(s=26), "hiç" cevabını verenlerin oranı ise %61,8(s=131)'dir. Bu veriler, katılımcılarımız arasında dışarıda yemek yeme davranışının yaygın olmadığını, daha çok geleneksel bir şekilde ev merkezli beslenme alışkanlıklarına sahip olunduğunu göstermektedir.

Hazır besinlerin kullanımı konusunda ise katılımcıların %0,9(s=2)'u "her gün", %5,7(s=12)'si "sık sık", %71,2(s=151)'si ara sıra, %22,2(s=47)'si "hiç" cevabını vermişlerdir. Bu da katılımcıların daha çok "ara sıra" hazır ya da dondurulmuş ürün tercihinde bulunduklarını göstermektedir. Konuyla ilgili olarak cinsiyet, yaş ve gelir durumu açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir.

Light ürün tabir edilen daha çok diyet ve zayıflama amacıyla kullanılan ürünlerin tüketimi konusunda katılımcıların tutum ve davranışları ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo:5 Light ürünleri hangi sıklıkla kullanırsınız?

	S	**%**
Her gün	6	2,8
Sık sık	12	5,7
Ara sıra	48	22,6
Nadiren	10	4,7
Hiç	95	44,8
Cevapsız	41	19,3
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo 5'te görüldüğü üzere light ürünleri " her gün" kullandığını belirten katılımcıların oranı %2,8(s=6), "sık sık" kullandığını belirtenlerin oranı %5,7(s=12), "ara sıra" kullandığını belirtenlerin oranı %22,6(s=48), "nadiren" kullandığını belirtenlerin oranı %4,7(s=10), "hiç" kullanmadığını belirtenlerin oranı ise %44,8(s=95)'tir. Konuyla ilgili bilgisi olmadığını belirterek cevapsız kalanların oranı ise %19,3(s=41)'dir. Bu da katılımcılarımızın light ürünleri çoğunlukla kullanmadıklarını göstermektedir.

4.3.3. Yaşlıların Boş Zaman, Tatil ve Seyahat İle İlgili Tutum ve Davranışları

Boş zaman faaliyetleri, insan aktivitelerinin en fazla özgürlüğe sahip olduğu dönemleridir. Yaşlıların yaşam tatminleri ve mutlulukları açısından da en önemli zaman dilimleri arasında yer almaktadırlar. Bu nedenle boş zaman aktiviteleri sadece fiziksel sağlığa katkıda bulunmamakta kişinin psikolojik sağlığına da katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan yaşlıların boş zaman değerlendirme biçimleri pek çok araştırmanın da konusunu teşkil etmektedir. (Mannell, Dupuis,1994).

Bu çalışmada da yaşlıların boş zaman alışkanlıkları ile ilgili olarak " boş zamanlarınızı daha çok ne ile değerlendirirsiniz?" sorusu sorularak yaşlılık dönemi boş zaman değerlendirme ile ilgili tutum ve davranışlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Soruya verilen cevaplar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo:6 Boş zamanlarınızı daha çok ne ile değerlendirirsiniz?

	S	%
TV izleyerek	46	21,7
Kitap okuyarak	5	2,4
Ev ziyaretleri ile	4	1,9
Torunlarımla	11	5,2
İbadet ve Dua ile	118	55,7
Alışverişe çıkarak	-	-
İnternete girerek	1	0,5
Cevapsız	27	12,7
Toplam	**212**	**100,0**

Tablo 6'ya göre katılımcıların büyük çoğunluğu boş zamanlarını ibadet ve dua ile değerlendirmektedir. %55,7(s=118) İbadet ve duanın dışında en fazla TV izlendiği görülmektedir. %21,7(s=46) Bunun yanı sıra katılımcılar arasında boş zamanlarını torunlarıyla geçirdiğini ifade edenlerin oranı%5,2(s=11) iken, kitap okuduğunu belirtenlerin oranı%2,4(s=5), ev ziyaretleri yaptığını belirtenlerin oranı %1,9(s=4)'dur. İnternete girdiğini belirten yalnızca bir katılımcı varken alışverişe çıktığını belirten katılımcı bulunmamaktadır. Bu veriler, katılımcılar arasında tüketim kültürünün henüz yaygınlaşmadığını, yaşlıların boş zamanlarını daha çok evde geçirdiğini göstermektedir.

Boş zamanların nasıl geçirildiğinin yanı sıra yaşlıların seyahat ve tatil ile ilgili tutum ve davranışları da dönemin tüketim alışkanlıklarının tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda katılımcılara "tatil yapar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %8,0(s=17)'i düzenli olarak her yıl tatil yaptığını belirtirken, %19,8(s=42)'i ara sıra, %22,6(s=48)'sı nadiren tatil yaptıklarını belirtmektedirler. Hiç tatil yapmadıklarını belirtenlerin oranı ise %37,7(s=80)'dir. Veriler ışığında katılımcılar arasında düzenli olarak tatil yapma oranının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum ekonomik nedenlerden kaynaklandığı gibi tatilin ülkemizde henüz bir kültür haline gelmeyişinden de kaynaklanmaktadır.

Tatil yapanlar için tatillerini daha çok nerede geçirdikleri sorulduğunda ise turistik merkezler cevabını verenlerin oranı%2,8(s=6), yazlığına gittiğini belirtenlerin oranı %2,4(s=5), kaplıca ve ılıcalara gittiklerini belirtenlerin oranı %7,5(s=16), çocukları ve torunları ziyarete gittiklerini belirtenlerin oranı %49,5(s=105),gezilip görülecek yerleri turlarla ziyaret ettiklerini belirtenlerin oranı ise %3,3(s=7)'dir. Buradan da yaşlılar arasında tatilin daha çok çocukları ve torunları ziyaret ya da sağlık sorunları nedeniyle kaplıca veya ılıcalara gitme anlamı taşıdığı görülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi modern anlamda bir tatil kültürü söz konusu değildir.

Ülkemizde önceleri daha çok yaşlılara özel bir durum olarak görülen ancak günümüzde gençlerin de gerçekleştirdikleri hac ve umre seyahatleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Konu ile ilgili olarak katılımcılara hacca ve umreye gidip gitmedikleri sorulmuş olup verilen cevaplar şu şekildedir. Kendilerine "hacca gittiniz mi ?" sorusu yöneltilen katılımcıların %26,4(s=56)'ü bir kez, %2,4(s=5), iki kez %1,9(s=4)üç ve daha fazla kere hacca gittiklerini belirtmişlerdir. Hiç hacca gitmediklerini belirtenlerin oranı ise %67,9(s=144)'tür. Hacca bir kereden fazla gitme oranı gelir durumuna bağlı olarak artmaktadır.

Konuyu umre seyahati açısından değerlendirdiğimizde umreye bir kez gittiğini belirtenlerin oranı %12,3(s=26), iki kez gittiğini belirtenlerin oranı %0,9(s=2), üç ve daha fazla kez gittiğini

belirtenlerin oranı ise %0,5(s=1)'dir. Umreye hiç gitmediğini belirtenlerin oranı ise %84(s=178)'tür. Umreye gitmediğini belirtenlerin sayısının %84 ile oldukça yüksek oluşu bu ibadetin hac gibi farz olan ibadetler arasında olmaması, nafile bir ibadet olması ile açıklanabilir. Konu gelir durumu açısından değerlendirildiğinde gelir durumu ile umreye gitme sıklığı arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Bu da nafile bir ibadet olan umreye gitme oranının daha çok kişisel tercihlerle ilgili olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

4.3.4.Yaşlıların Tasarruf ve Birikim Yapma İle İlgili Tutum ve Davranışları

Emeklilik döneminden hemen önceki yıllarda gelir, en yüksek düzeye ulaşmakta, emeklilikten hemen sonra ise azalmaya başlamaktadır. Yaşlıların, farklı yaş gruplarıyla ile karşılaştırıldıklarında tasarruf ve birikimlerinin bulunması, uzun vadeli borçlarının azalması, hayatlarını ve eğitimlerini sağladıkları çocuklarının olmaması nedeniyle harcanabilir gelirlerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu açıdan yaşlı bireylerin sosyoekonomik durumlarının değerlendirilmesinde "harcanabilir tasarruf " kavramı ön plana çıkmaktadır. Ancak günümüzde harcanabilir tasarruf sahibi yaşlıların sayısı çok azdır.(Aktaran Öztop,2010:189).

Bu bağlamda yaşlıların tasarruf ve birikim yapma ile ilgili olan tutum ve davranışları da önem kazanmaktadır. Araştırmada katılımcılara konu ile ilgili olarak "tasarruf ve birikim yapar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %47,6(s=101)'sı evet, %42(s=89)'si hayır cevabı verirken %10,4(s=22)bu konuda cevapsız kalmıştır. Bu veriler, katılımcıların çoğunluğunun halen tasarruf yapmaya devam ettiğini göstermektedir. Ancak tasarruf yapmadığını belirtenlerin oranı da oldukça yüksektir. Bu kategoride olanlar ise daha çok gelir yetersizliği nedeniyle tasarruf yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tasarruf yaptığını belirten katılımcılara tasarruf ve birikim yaparken daha çok neyi amaçladıkları sorusu yöneltildiğinde ise %62,3(s=66) zor günleri, %12,3(s=13)çocuklarıma iyi bir gelecek bırakmayı,%0,3(s=3) sağlık harcamalarını karşılamayı,%0,1(s=1)tatil yapmayı, %21,6(s=23) kimseye muhtaç olmamayı cevabını vermişlerdir. Bu da her ne kadar yaş ilerlese de bireylerin gelecek kaygısı taşıdığını, karşılaşılabilecek sıkıntılı günler için tasarruf ve birikim yapma ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Bu durum ise daha çok gelir düzeyinin bu dönemde nispeten düşüşü ile ilişkilendirilebilir.

Tasarruf ve birikim yapmak bireylerin tüketim davranışlarını da değiştirmektedir. Bu nedenle katılımcılara " evinizde yeterince bir ürün varken tasarruf amacıyla daha fazlasını alır mısınız" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo:7 Evinizde yeterince bir ürün varken tasarruf amacıyla daha fazlasını alır mısınız?"

	S	**%**
Her zaman	7	3,3
Sık sık	10	4,7
Ara sıra	35	16,5
Nadiren	30	14,2
Hiç	106	50,0
Cevapsız	24	11,3
Toplam	**212**	**100**

Tablo 7'ye bakıldığında evinde yeterince bir ürün varken tasarruf amacıyla daha fazlasını "her zaman" aldığını belirtenlerin oranı %3,3(s=7), "sık sık" aldığını belirtenlerin oranı %4,7(s=10), " ara sıra" aldığını belirtenlerin oranı %16,5(s=35), " nadiren" aldığını belirtenlerin oranı %14,2(s=30),"hiç" almadığını belirtenlerin oranı ise %50(s=106)'dır. Bu veriler, katılımcıların çoğunlukla, tasarruf yapmak amacıyla evde yeterli bir ürün varken daha fazlasını alma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Gümüşhane il merkezinde yaşayan 65 ve yaş üzerindeki yaşlıların tüketim ile ilgili tutum ve davranışları betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların Türkiye ve dünya ölçeğinde olduğu gibi çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Bu da yaşlılığın kadınsallaşması sorunsalını beraberinde getirmektedir. Bu anlamda eşini kaybeden, yalnız ya da çocuklarının yardımıyla hayatını devam ettiren kadının yaşam kalitesinin artırılması önemli bir sorun haline gelmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 71-80 yaş kategorisi arasında yer almaktadır.(%41,5)Eğitim durumu nispeten yüksek olmakla birlikte erkeklerin eğitim düzeyi kadınlara göre yüksektir. Gelir durumu açısından katılımcıların çoğunluğu alt ekonomik sınıfa mensupturlar. Medeni durum olarak çoğunluk evli olmakla birlikte dul olanların sayısı da dikkate değerdir. Dul olanların çoğunluğunu da kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, eşi ya da eşi ve çocuklarıyla beraber oturmaktadırlar.

Katılımcıların alışverişle ilgili tutum ve davranışlarına bakıldığında alış veriş yapılan yer açısından daha çok yakın marketten alışveriş yapıldığı bunun yanı sıra bakkal ve pazar gibi geleneksel alış veriş mekânlarının da sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Alışverişe çoğunlukla yalnız çıkılmakta ya da ihtiyaçlar kişinin çocukları vasıtasıyla karşılanmaktadır. Daha çok peşin olarak alış veriş yapılmakta, taksit ya da kredi kartı gibi uygulamalar tercih edilmemektedir. Alış verişte en fazla günlük yiyecek-içecek vb. ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılmakla birlikte sağlık harcamalarının da arttığı görülmektedir. Yaşlı bireyler, ürün tercihlerinde daha çok ucuz olmasına önem vermekte bununla birlikte kullanışlı, güvenilir ve markalı olmasına da dikkat etmektedirler. Ürün tercihlerinde bir ürünün reklamının çok yapılıyor olmasının ya da dost ve arkadaş tavsiyesi olmasının herhangi bir önemi yoktur.

Buna ek olarak yaşlıların dışarıda yemek yeme alışkanlıkları bulunmamaktadır. Hazır veya dondurulmuş gıdalar ara sıra tüketilebilmekte, light ürünlere pek fazla rağbet gösterilmemektedir. Boş zaman açısından değerlendirildiğinde ise yaşlılar boş zamanlarının çoğunluğunu ibadet ve dua ile geçirmekte ya da TV izlemektedirler. Boş zamanlarda alışveriş yapma davranışı ise bulunmamaktadır. Düzenli olarak tatil yapma alışkanlığı bulunmayan yaşlılar, tatil yaptıklarında çoğunlukla çocuk ve torunlarını ziyaret etmekte ya da kaplıca ve ılıcalara gitmektedirler. Dini turizm kapsamında hacca ve umreye gitme davranışı ise yaygın değildir. Ancak farz bir ibadet olması nedeniyle hacca gitme oranı umre ibadetine göre daha yüksektir.

Tüketim davranışını etkileyen durumlar olarak tasarruf ve birikim yapma açısından değerlendirildiğinde ise tasarruf yapma davranışının yaygın olduğu, tasarruf yapmayanların ise daha çok ekonomik gerekçelerle tasarruf yapamadıkları görülmektedir. Tasarruf ve birikimin çoğunlukla gelecekteki sıkıntılı günler için yapıldığı, tasarruf ya da birikim yapılırken tatil ya da kültürel faaliyetlere katılımın amaçlanmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra tasarruf yapmak amacıyla evde yeterince ürün varken yenisinin alınması davranışı yaygın değildir.

Çalışma, Gümüşhane il merkezinde yaşayan yaşlıların çoğunlukla geleneksel tüketim kalıplarına sahip olduklarını, günümüzde hem küresel hem de yerel ölçekte etkili olan tüketim kültürüne bir eklemlenmenin söz konusu olmadığını ortaya koymakta; tüketim davranışının Gerontososyoloji bilim dalı çerçevesinde incelemesi açısından gerek bu alandaki çalışmalara gerekse İktisat ve Pazarlama alanlarına katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

AKÇAY, R. Cengiz (2011).Yaşlılık Kavramlar, Kuramlar ve Yaşlılığa Hazırlık. İstanbul: Kriter Yayınları.

ARPACI, Fatma(2005).Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık. Ankara.

ARSLAN, Mustafa (2009). "Geleneksellik ve Yaşlı Dindarlığı: Taşrada Sosyal Hizmet Alamayan Yaşlıların Dindarlık Durumları Üzerine Uygulamalı Bir İnceleme". Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi / Elderly Issues Research Journal 2009(2):112-125.

BABAOĞUL, M. (2007) Yaşlı Tüketiciler Pazarı ve Taraflara Öneriler. Yaşlılıkta Kaliteli Yaşam Ankara: H.Ü. Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi. 139-148.

BİLGİN, Oya(1989).Yaşlıların Konuta İlişkin Tercihlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

CERİT, Gülay, GÜVEN Seval(2000). "An Investigation of The Problems Faced by Elderly Consumers Shopping" http:// journal.qu.edu.az/article_pdf/1024_264pdf1.1-10.

GRAU, Lois(1988). "Illness- Engendered Poverty Among the Elderly". Journal of Women's Health Issues,12(3-4)103-118.

HABLEMİTOĞLU, Şengül, ÖZMETE, Emine(2010).Yaşlı Refahı. Yaşlılar İçin Sosyal Hizmet. Ankara: Kilit Yayınları.

KALINKARA, Velittin(2011).Temel Gerontoloji Yaşlılık Bilimi,Ankara:Nobel Yayınları.

KÖROĞLU, Cemile Zehra (2012)Tüketim Kültürü ve Din. Gümüşhane: G.Ü Yayınları.

LAUDAN, David L, DELLA BITTA, Albert J(1988). Consumer Behaviour : Concepts and Applications, McGrow.Hill:Book Company Inc.

MANNELL, Roger .C.DUPUIS, S. (1994). Leisure and productive activity. M. P. Lawton, & J. Teresi (Eds.), Annual review of gerontology and geriatrics .Vol. 14, pp. 125-141).New York, NY: Springer Publishing Co.

MARANGOZ, Mehmet(2006). "Yaşlı Tüketiciler ve Tüketicilerin Harcama Eğilimlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma". Yönetim ve Ekonomi. c:13.S:1.Manisa: Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yayınları, ss.79-96.

ODABAŞI, Yavuz(1999).Tüketim Kültürü, Yetinen Toplumun Tüketen Topluma Dönüşümü. İstanbul: Sistem Yayınları.

ÖZTOP, Hülya(2010). "Yaşlılık Dönemi ve Tüketim". Tüketici Yazıları.Ed:Müberra Babaoğul, Arzu Şener, TÜPADEM.

ONUR, Bekir(1986).Gelişim Psikolojisi. Ankara.

RILEY, James C. 2001. Rising Life Expectancy: A Global History. New York: CambridgeUniversity Press.

TUFAN, İsmail(2003).Modernleşen Türkiye'de Yaşlılık ve Yaşlanmak Yaşlanmanın Sosyolojisi. İstanbul: Anahtar Kitaplar.

TYNAN, C. (1990) " Marketing To The Older Consumer: A Qualitative Perspective", Management Decision.28/6.34-41.

ZORLU, Kadir A(2006) . Modern Tüketim Tarihinden Tüketim Araştırmaları,Tüketim Sosyolojisi, Ankara: Glocal Yayınları.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1035-1047, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ: BİR DURUM ARAŞTIRMASI*

*İlker KÖSTERELİOĞLU***
*Adem BAYAR****
*Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU*****

ÖZET

Eğitim programlarının sınıf ortamında uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları açısından önemi uzun yıllardır birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır. Devam ede gelen bu tartışmaların doğal bir sonucu olarak günümüz dünyasında öğretmenlerin kalitesi birçok ülke tarafından ciddi bir şekilde sorgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesinde eğitim etkinliklerinin kaliteli sunulması öğretmenlerin daha nitelikli olmaları açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırma 2013-2014 yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma belirtilen fakültede özel eğitim dersi öğretim programının yürütülmesi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları etkinliklerle desteklenmiş öğrenme sürecine ilişkin olarak; 1) öğreneni pasiflikten kurtararak aktif katılımı desteklediği, 2) öğrenenler arasında iletişim kurmayı sağladığı, 3) özellikle katılımcıların birbirlerini tanımalarına katkı verdiği, 4) farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdiği, 5) öğrenilenlerin daha iyi kavranılmasına imkân verdiğini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde eğlenmeye fırsat vermesi, öğrenmenin kolaylaştırması ve kalıcı öğrenmeyi desteklemesi açısından dolayı mesleki yaşamlarında öğrenme sürecinde etkinliklerin kullanılması konusunda olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu bulguların ışığında, araştırmacılar etkinlik temelli öğrenme sürecinin kaliteli öğretmen yetiştirmede olumlu bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır.

Anahtar kelimeler: öğretmen, öğretmen eğitimi, aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme süreci, yapılandırmacı anlayış

---

* **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**
** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: ikostereli@hotmail.com
*** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: adembayar80@gmail.com
**** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: mkostereli@hotmail.com

ACTIVITY-BASED LEARNING PROCESS ON TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

The importance of teachers, as the implementer of educational programs in real- classroom situations, on students' learning and academic achievement has been discussed by a lot of researchers for many years. As a result of these ongoing discussions, the quality of teachers has been seriously examined by many countries in today's world. In this regard, it is accepted that providing qualified pre-service training activities for teachers is very important for preparing high-quality teachers. The aim of this study is to examine prospective teachers' perspectives in terms of activity-based learning process. To do so, this study has been conducted at College of Education, Amasya University in 2013-2014 academic years. The data has been collected by using semi-structured interview form. The collected data were anaylzed by employing descriptive and content analysis techniques. This study has been conducted in special education coursework. The sample of this study is 40 prospective teachers. The participants of this study reported that activity-based learning process has the following advantages: 1) providing opportunuties for active participation, 2) having communication among learners, 3) contributing to the particiapants for knowing each other, 4) providing opportunuties for respecting different point of views, and 5) learning more effectively and permanently. Furthermore, the participants pointed out that they have positive approaches to activity-based learning process in their future teaching career because of having enjoyable time in learning process, facilitation of learning and supporting permanent learning. In the light of these obtained findings, the resrarchers have come to the conclusion that activity-based learning process is a significant factor for preparing high quality teachers.

Key Words: teacher, teachereducation, activelearning, activity-based learnin gprocess, constructivist approach

1.Giriş

Bu araştırmada öğretmen yetiştirme programında etkinlik temelli öğrenme süreci deneyimi geçiren öğretmen adaylarının görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenin önemi, öğretmenin yetiştirilmesi ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde etkinlik temelli öğrenme süreci konusunda kuramsal bir çerçeve özeti sunulmuştur.

1.1.Öğretmenin önemi

Bir eğitim sistemini meydana getiren unsurlar okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, eğitim sendikaları ve okul çevresinde yer alan toplumdaki diğer insanlardan meydana gelir. Bu unsurların tümü kaliteli bir eğitimin sağlanması açısından eşit derecede önemlidir (McLaughlin & Talbert, 2006). Ancak öğretmen hazırlanmış olan eğitim programlarının sınıfta uygulanması açısından ve öğrenci başarısı açısından ayrı bir öneme sahiptir (Borko, 2004; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Visser, Coenders, Terlouw, & Pieters, 2010). Benzer şekilde diğer araştırmacılarda eğitimde öğretmenin yürürlüğe konulan eğitim politikalarının sınıfta uygulayıcısı

olarak öğretmenin kaçınılmaz ve tartışılmaz önemini vurgulamışlardır (Cheng, 1996; Senge,1990). Bu araştırmacılarla hemfikir olan öğretmenler üzerine çalışma yapmakla bilinen ünlü eğitim bilimci Thomas Guskey (1994) yılında kaleme almış olduğu makalesinde öğretmenin kaliteli bir eğitim sağlamadaki mihenk taşı rolünü "Okulda bulunan öğretmenin yeteneklerini geliştirmeden okulların kalitesini arttıramayız (p. 9) cümleleriyle dile getirmektedir. Benzer şekilde bazı çağdaş araştırmacılar öğretmenin nitelikli olması ile öğrenci başarısı arasında yüksek bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Collinson & Cook, 2000; Colbert, Brown, Choi, & Thomas, 2008; Hodge & Krumm, 2009; Meister, 2010; Opfer & Pedder, 2011).

1.2.Öğretmenin yetiştirilmesi

Yukarıdaki akademik çalışmaların varmış olduğu ortak nokta olan öğretmenin kaliteli bir eğitimdeki yadsınamaz önemine karşın, bazı araştırmacılar öğretmenlerin yeterli kalitede eğitime sahip olmadıklarını iddia etmişlerdir (Hirsh, 2001). Çünkü bu araştırmacılara göre birçok öğretmen hizmet öncesi eğitim döneminde alması gerekilen eğitimi hakkıyla almamışlar ve öğretmenlik mesleğini hakkıyla yerine getirecek kadar hazır olmadan mezun olmuşlardır (Palardy & Rumberger; 2008; Porter & Brophy, 1988). Bu problem sadece Türkiye için değil her ülke için söz konusu olan bir durumdur. Örneğin, Amerika'da 1996 yılında yayımlanan Ulusal Komisyonca Öğretim ve Amerika'nın Geleceği adı altında yayınlanan raporda ikinci kademede görev yapmakta olan öğretmenlerin hemen hemen %25'inin üniversite yıllarında verilmekte olan hizmet öncesi eğitimin yeteri kalitede olmayışından dolayı hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir.

Yukarıda açıkça ifade edildiği gibi öğretmenlerin yetiştirilmesinde teori olarak geliştirilen eğitim programlarının pratikte uygulayıcısı ve öğrenci başarısı üzerindeki direkt etkisine karşın üniversite yıllarını kapsayan hizmet öncesi eğitim sürecinde yeterli kaliteli eğitimi alamadıkları sadece dünyada yer alan bir ülkenin sorunu olmayıp ister gelişmiş olsun, isterse gelişmekte olsun birçok ülkenin ortak sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan öğretmen adaylarının daha kaliteli bir eğitim ortamında eğitim almaları daha nitelikli yetişmeleri açısından önem arz etmektedir.

1.3.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ve Etkinlik Temelli Öğrenme-Öğretme Süreci

Özellikle ülkemiz eğitim sisteminde son yıllarda yapılan değişimler göz önüne alındığında yapılandırmacı bir öğrenme öğretme anlayışının benimsendiği ifade edilmektedir. Eğitim programlarında değişimin gerekçeleri olarak özellikle eğitim sistemimizin ezberci ve kalıplara dayalı klasik öğrenme yapısı içinde olması ve diğer taraftan ülkemizin uluslararası sınavlardaki (TIMSS-R, PIRLS, PİSA vb.) başarı durumu gösterilmektedir (Aşkar ve Olkun, 2005; Koca Özgün ve Şen, 2002; Savran, 2004).

Bir öğrenme anlayışı olarak yapılandırmacılık bilginin öğrenen tarafından oluşturulması üzerine kuruludur. Bu anlayışta bilgi dış dünyanın kopyası olmayıp bir kişinin diğerine aktardığı edilgen bir örüntü değildir (Philips, 2000). Öyle ki yapılandırmacılık eski anlam ile yeni anlam ya da tecrübeler arasında kurulan bağla birlikte yeni anlam oluşturma sürecidir (Alesandrini & Larson, 2002). Geleneksel öğrenme anlayışında pasif bir alıcı konumunda olan öğrenen yapılandırmacı öğrenme anlayışında ise akranlarıyla etkileşimleri ve tecrübeleriyle bilgiyi aktif olarak oluşturur.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenenlere düşündürücü, araştırmaya yönelik etkinliklerin sunulmadığı, bilgiyi kullanarak yeniden yapılandırma fırsatları sağlanmadığı için öğrenenler sadece salt bilgiyi ezberlerler (Açıkgöz, 2002). Geleneksek öğretimin bu eksik yanını gören birçok araştırmacı öğrenciyi daha etkin hale getirmek için yeni arayışlara yönelmişlerdir. Kyriacou (1992)'ye göre bu arayışın temelinde öğrenme etkinliklerinin kullanılması olarak ifade edilen aktif öğrenme vardır.

Etkinlik temelli öğrenme Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulamaya konulmuş olup günümüzde de hala geçerliliğini sürdürmektedir. Eğitim programlarında yapılan bu değişimlerin paralelinde ise diğer önemli bir faktörün uygulamadaki başarıyı etkileyecek olan öğretmenin programlara yönelik eğitilmesi durumudur. Bu süreçte en etkin rol, uygulayıcı ve değerlendirici konumdaki öğretmenlere düşmektedir. Bu yönüyle program, uygulayıcılara yeni roller (rehber, kolaylaştırıcı, katılımcı vb.) ve sorumluluklar yüklemektedir (Ayvacı ve Devecioğlu, 2006).

Ancak ilgili literatüre göz attığımızda etkinlik temelli öğrenme öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanmaktayken hizmet öncesi eğitim sürecinde olan ve geleceğin öğretmenleri olarak etkinlik temelli öğrenmeyi aktif şekilde sınıflarında uygulayacak olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde etkinlik temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmaya pek rastlanılmamaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı etkinlik temelli öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin özgüven gelişimine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

2) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içinde akran etkileşimine ilişkin görüşleri nedir?

3) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

4) Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklere yer verilmesini zaman kaybı olarak görmekte midirler?

5) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütmede etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını benimseme konusundaki düşünceleri nedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren eğitim programları yapılandırmacı anlayış temelinde geliştirilmiştir. Bu anlayış içerisinde öğrenme hedeflerinin ifade edilmesi, içeriğin sunulması, öğrenme sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi öğeleri yeniden tasarlanmıştır. Öğretim programlarındaki değişimler öğretmenin konumunu da etkilemiştir. Bu süreçte öğretmen artık bilgiyi sağlayan kişi değil, hem öğrenme çevresini sağlayan hem de öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek öğrenme yollarını kılavuzlayan kişi olarak algılanmaktadır.

Günümüzde aktif sınıflarda, öğretmenin sınıfın önünde durup konuşmaların çoğunu yapması beklenmeyen bir durumdur. Bunun yerine öğrencilerden biri gibi üzerinde çalışılan etkinliğe katılması beklenir (Açıkgöz, 2002). Bu bağlamda öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde etkin öğrenmeye dayalı tecrübeler geçirerek yetişmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak hizmet öncesi yetiştirilmesinde hem kuramsal, hem de uygulamalı boyutlarda yer verilmesine önem verilmelidir. Bu amaçla geliştirilen aktif öğrenmeye dayalı öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı öğrenme öğretme sürecinde kuramsal bilginin pratik uygulamalarla desteklenmesinin yetişen öğretmen adaylarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde olup araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile hazırlanmıştır. Bu çalışmada duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinin belirlenmesine çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2013–2014 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çizelge 1.*Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel veriler*

Cinsiyet	**f**	**%**	**Bölüm**	**(n)**	**%**
Erkek	16	40	Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	55
Bayan	24	60	Tükçe Öğretmenliği	18	45
Toplam	40	100	Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde %40'ının erkek ve %60'ının bayan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %55'i Fen Bilgisi Öğretmenliği ve %45'inin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim görmektedirler.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıf öğretim programında okutulan özel eğitim dersinde yürütülmüştür. Araştırmacılar derse ilgiyi çekme, ders süreci ve dersin sonunda özetlemek amacıyla etkinlikler hazırlamışlardır. Hazırlanan etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmış ve ardından öğretmen adaylarına geçirdikleri öğrenme deneyimine ilişkin görüşleri nitel olarak toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırma verileri; hazırlanan soru formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracında altı soru bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinlik temelli öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri ifade etmeleri istenmiştir. Böylece araştırma konusunda çalışma grubuna özgü derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar araştırdıkları olguyu olduğu biçimiyle ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde edilen veriler ayrıntılı biçimde yazılı olarak rapor edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri her alt problemde öncelikle öğrencilerin görüşünü belirten cümleler düzeyinde ve birkaç kelimelik ifadeler analiz edilerek yüzde ve frekans değerleri belirlenmiştir. Ardından öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiş olup üçüncü bir araştırmacı tarafından yapılan analizler ile karşılaştırılmıştır. Özellikle veri toplama ve analizinde izlenen süreç olabildiğince ayrıntılı olarak açıklanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada katılımcılardan veriler; gönüllülük ilkesi temele alınarak sağlanmış olup elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek nesnel olarak sunulmuştur.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma sırasında elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde, soru formu iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmadan bağımsız üçüncü bir araştırmacı ile elde edilen yüzde ve frekanslar paylaşılarak tutarlılık sağlanmıştır. Verilerin analizinde analiz birimi olarak öğrencilerin görüşlerini belirten cümle ya da birkaç kelimelik ifadeler kullanılmıştır. Oluşan her bir kategorik maddeler ayrıca frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının her birine ayrı kod verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan alıntılar, tırnak içinde verilmiştir. Aşağıda örnek açıklamada verildiği şekliyle kodlama sunulmuştur.

Örnek: Ö35 (Öğretmen 35). *"Bu süreçte çoğu zaman bilgiyi kendimiz oluşturduğumuz, sürekli tekrar ettiğimiz ve bu sürece isteyerek katıldığımız için öğrenmemizi olumlu etkilediğini düşünüyorum."*

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin görüşlerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular, araştırma problemleri sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin özgüven gelişimine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 1: Öğretmen adaylarının özgüven gelişimine etkisine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Öğreneni pasif olmaktan kurtararak aktif katılımını sağlıyor.	6	18
2	Sınıf arkadaşlarımla iletişim kurmamı sağladı.	6	18
3	Öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasına imkan veriyor.	4	12
4	Kişinin kendini değerli, önemli olmak gibi daha iyi hissetmesine neden oluyor.	3	9
5	Sınıftaki arkadaşlarımla sosyalleşmemizi sağlıyor.	2	6
6	Kendimi ifade etmemi desteklediğini düşünüyorum.	2	6
7	Arkadaşlarımı daha yakından tanımama imkan verdi.	1	3
8	Etkinliklere katılmak beni mutlu ediyor.	1	3
9	Öğrencinin kendisini ifade etmesinde farklı bir yöntem olarak görüyorum.	1	3
10	Kişinin yeteneklerini fark etmesine katkı veriyor.	1	3
11	Öğrenme sürecinde daha cesur olmama fırsat sağlamaktadır.	1	3
12	Bireysel olarak yapmayı düşünmeyeceğim birçok uygulamayı grupla rahatlıkla yapmamı sağladı.	1	3
13	Düşüncelerimi çekinmeden sınıfta paylaşmamı sağlıyor.	1	3
14	Arkadaşlarımla eşit şartlarda birlikte öğrenmeye olanak veriyor.	1	3
15	Yaratıcılığımızı ön plana çıkarmaktadır.	1	3
16	Öğrenme için motivasyonumuzu artırıyor.	1	3
Toplam		33	100

Öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildiğinde katılımcıların tamamının özgüvenlerine olumlu yansıdığını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının özgüvenlerini olumlu etkilediği yönündeki düşüncelerinin oluşmasında öğreneni pasif olmaktan kurtararak aktif katılımını sağlıyor", "Sınıf *arkadaşlarımla iletişim kurmamı sağladı*." "*Öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasına imkân veriyor*.", ve "*Kişinin kendini değerli, önemli olmak gibi daha iyi hissetmesine neden oluyor*." Şeklindeki ifadeleri referans gösterilebilir. Bu kapsamda Ö7 düşüncesini "*Önceden yapamam diye düşündüğüm şeyler, bazen etkinlikte çıkıyor ve yapıyorum. Yapamazsam insanlar*

bana güler diyerek korkuyordum. Bu korkum kimi zaman ortaya çıksa da beni önceki gibi rahatsız edip engellemiyor." şeklinde ifade etmektedir. Benzer biçimde Ö8'in ise düşüncesi *"Bilişsel olarak sınıf ortasında içimden çok şeyler söylemek istesem de ya da gerçekten doğru cevapları bilsem dahi söz alıp konuşmak istemem. Hocaların tutumları, bıkkınlık, sürekli aynı şeyler ve herkesin bildiği şeyler üzerinde konuşma bu duruma yol açan sebepler. Bunun için kendimizi mutlu hissetmek, yeteneklerimizi çevremize yansıtmak, aslında istediğimizde neler yapabileceğimizi göstermek adına, olumlu bir yaşantı geçirdik."* şeklindedir.

Öğretmen adaylarının görüşler çoğunlukla etkinliklerin kendilerini aktifleştirdiği ve akranlarıyla iletişimlerini arttırdığı yönündedir. Bu kapsamda görüş belirten Ö11 "*Öğrenci bu süreçte öğretmeni ve arkadaşlarıyla daha etkili bir iletişim kuruyor. Onların sorularına rahatlıkla yanıt veriyor. Kendisinin değerli olduğunu fark ediyor. Bu da öğrencinin özgüveninin gelişmesini sağlıyor.*" şeklinde düşünmektedir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları etkinliklerin öğrenenin kendisini değerli hissetmesine katkı yaptığını vurgulamaktadırlar. Öğretmen adayı 30 *"Aslında tam anlamıyla ben varım, demenin en güzel yolu. Özellikle içine kapanık, utangaç insanlar için çok etkili. Birlik ve beraberlik sağlayarak aslında yalnız olmadığımızın en güzel mesajını vermiş olduk."* ve Ö35 "*Etkinliğin gerçekleştiği süreçte her birey görev aldığı için aynı şekilde her birey kendini ifade etme şansı bulmaktadır. Bu süreçte bireysel olarak yapılan yanlışlar göz önünde bulundurulamadığı için kişi sorunsuz bir şekilde yanlışlarını düzeltip tekrar deneme fırsatı bulur. Bu şekilde kendini ifade etmekten korkmaz ve özgüveni gelişir.*" şeklinde bu düşünceye vurgu yapmaktadırlar.

3.2. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içinde akranlarıyla etkileşimlerine ilişkin görüşleri nedir?

Tablo 2: Öğretmen adaylarının akran etkileşimine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Kişilerin birbirlerini tanımalarına katkı verdi.	12	22
2	Farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdi.	8	16
3	Hiç konuşmadığım arkadaşlarımla iletişime geçtim.	7	13
4	Kaynaşmayı sağlıyor.	3	5
5	Arkadaşlarımız ile etkileşimi arttırıyor.	3	5
6	Yardımlaşma ortamını oluşturdu.	3	5
7	Etkinliklere katılım sosyalleşmeyi arttırıyor	3	5
8	Arkadaşlarımız arasında güven duygusunun gelişmesini olumlu etkiledi.	3	5
9	Sınıfta daha önce oluşmuş olan önyargıların ortadan kalkmasına katkı sağladı.	2	4
10	İşbirliği içerisinde çalışma ortamı sağladı.	2	4
11	Dayanışma duygusunu canlandırdı.	1	2
12	Farklı pencereden bakmayı sağladı.	1	2
13	Hoşgörü davranışının ortaya çıkmasını sağladı.	1	2
14	Sınıfın kaynaşmasını sağlıyor.	1	2
15	Fikir alışverişi sağlıyor.	1	2
16	Sınıfta bütünüyle birliktelik sağlayabilmemin mümkün olduğunu gördüm.	1	2
17	İletişim problemlerini ortadan kaldırıyor.	1	2
18	Arkadaşlıkların kurulmasına katkı sağlıyor.	1	2
	Toplam	54	100

Tablo 2 incelendiğinde etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin iletişimlerine olumlu katkılar sundukları görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri öğrenme etkinliklerinin "Kişilerin birbirlerini tanımalarına katkı verdi. ", "farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdi", "hiç konuşmadığım arkadaşlarımla iletişime geçtim." maddelerinde yığılma göstermektedir. Öğretmen adaylarından Ö8 etkinliklerin birbirlerini tanımalarına katkı sağladığını *"Etkinlik temelli öğrenme sürecinde tüm sınıfın aktif katılımıyla bir şeyler yapıyor olmak güzel bir duygu. İşbirliğiyle bir ürün, bir duygu, düşünce ortaya çıkarmak bizlere birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı veriyor."* şeklinde belirtmektedir. Yine Ö19 *"Sadece kendi doğrularımla değil de başka insanların görüşlerini de dikkate almamı sağladığı için akranlarımla etkileşimimde olumlu etkisi olmuştur."* biçiminde saygıya dayalı bir iletişim ortamının oluşmasına dikkat çekmektedir. Yine bazı öğretmen adayları iletişim açısından doğrudan akranlarıyla iletişimlerinin arttığını belirtmektedirler. Bu görüşe örnek olarak Ö19 *"Sadece kendi doğrularımla değil de başka insanların görüşlerini de dikkate almamı sağladığı için akranlarımla etkileşimimde olumlu etkisi olmuştur."* ile Ö28'in "*Sınıfta birbiriyle hiç konuşmayan arkadaşlar bile birbirlerinin etkinliklerine pozitif anlamda katkıda bulundular."* görüşleri örnek verilebilir.

3.3. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 3: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Öğrenilenleri daha iyi kavramayı sağlıyor.	24	51
2	Yaparak yaşayarak öğreniyoruz.	5	11
3	Motivasyonu arttırıyor.	3	7
4	İlgi çekici ve olumlu tutum oluşturuyor.	3	7
5	Dersi daha çok sevmeyi sağlıyor ve derse ilgiyi arttırıyor.	2	4
6	Akılda kalıcılığı sağlıyor.	2	4
7	Eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor.	2	4
8	Öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	2	4
9	Unutmayı engelliyor.	1	2
10	Önyargıları azaltma	1	2
11	Öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlıyor.	1	2
	Toplam	46	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hemen hepsi etkinlik temelli öğrenme sürecin öğrenmelerini olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri en fazla öğrenilenlerin daha iyi kavramayı sağlıyor", "yaparak ve yaşayarak öğreniyoruz" ile "öğrenme motivasyonunu arttırıyor" şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adayları bu konudaki görülerine Ö14 *"Öğrenmeyi sıradanlıktan kurtarıp eğlenceli bir süreç haline getirdi.",* Ö23 *"Yapılan etkinlikler daha çok duyu organına hitap ettiği için öğrendiklerim daha kalıcı oluyor. Özellikle görsel olan şeyleri daha rahat öğrendiğimden etkinlik temelli öğrenme ile daha iyi öğreniyorum."* ve öğretmen adayı 35 *"Bu süreçte çoğu zaman bilgiyi kendimiz oluşturduğumuz, sürekli tekrar ettiğimiz ve bu sürece isteyerek katıldığımız için öğrenmemizi olumlu etkilediğini düşünüyorum."* biçiminde ifade edilen görüşler örnek verilebilir.

3.4. Alt problem: Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklere yer verilmesini zaman kaybı olarak görmekte midirler?

Öğretmen adaylarının analiz edilen görüşlerine dayanarak tamamının etkinlik temelli öğrenme sürecinin kesinlikle bir zaman kaybı olmadığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının beklentisi uygulanacak etkinlilerin daha önceden hazırlanılmasının etkiyi arttıracağı yönündedir. Bu kapsamda görüş belirten öğretmen adayı 2 *"Asıl zaman kaybı olan sözlü öğretmenlerin o öğretmen masasına ders boyunca oturup kalkmadan karşısındaki öğrenci grubuna fetva verircesine durmadan konuşmasıdır, yazdırmasıdır."* şeklinde düşünmektedir. Yine bir başka öğretmen adayının (Ö16*) "İyi planlandığında ve işinin ehli bir öğretmen tarafından uygulandığında kesinlikle zaman kaybı değildir. Aksine öğrenme adına kazançtır."* şeklinde düşünmektedir. Öğretmen adayı 9 ise *"Kırk dakika boyunca anca sunuş yoluyla çocukları uyutuyor ve zamanın boşa gittiğini görmüyorsak yazık. Oysa yirmi dakikalık etkili bir etkinlik koca bir ders saatine değer."* şeklinde görüş belirtmiştir.

3.5. Alt problem: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütürken etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını kullanmayı tercih etme konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 4: Öğretmen adaylarının akranlarıyla etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını kullanmayı tercih etmeye ilişkin görüşleri

No	Görüş	F	%
1	Eğlenmeye imkan tanır.	6	16
2	Kolay öğrenmeyi etkiler.	5	13
3	Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	5	13
4	Ilgi çekicilik	3	8
5	Derse katılımı arttırır.	2	5
6	Öğrenene sorumluluk kazandırır.	2	5
7	Oyun ihtiyacını karşılar.	2	5
8	Motivasyonu arttırır.	2	5
9	Özgüveni arttırır.	1	3
10	İşbirliği içinde çalışma ortamı oluşturur.	1	3
11	Öğrencileri birbirlerine kaynaştırır.	1	3
12	Derste sıkılmayı engeller.	1	3
13	Sınıfı canlı tutar.	1	3
14	Motivasyonu arttırır.	1	3
15	Öğrenme isteğini olumlu etkiler.	1	3
16	Yaratıcılığı geliştirir.	1	3
17	Bireysel farklılıkları ortaya çıkarır.	1	3
18	Konuyu sevmelerini sağlar.	1	3
19	Derse karşı olumlu tutum geliştirir.	1	3
	Toplam	38	100

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında etkinlik temelli öğrenme süreci oluşturma konusunda olumlu katılım göstermektedirler. Öğretmen adayları kendilerinde gelişen bu yaklaşıma etkinliklerin eğlenmeye fırsat vermesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve hatırda kalıcılığı olumlu etkilemesi ve ilgi çekici olması gösterilmiştir. Bu konuda öğretmen adayı 26 *"Öğrencileri hem güdülemiş hem de dersi olan motivasyonlarını arttırmış olacağımı düşünüyorum. Etkinlikler öğrencilerin dersten daha çok zevk almalarını, derse ilgili olmalarını sağlayacaktır."* şeklinde düşünürken Öğretmen adayı 17 *"Tercih ederim. Çünkü öğrenciler için etkinlik hazırlamak onlara değer vermektir, onlar için bir şeyler yapmaktır. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini anlarlarsa öğrenmeye daha istekli davranırlar."* şeklinde benzer yönde görüş belirtmektedir.

4.Sonuç ve tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre etkinlikle desteklenmiş öğrenme süreci ile ilgili olarak öğretmen adayları bu sürecin kendilerini pasiflikten kurtardığı, arkadaşlarıyla iletişimini arttırdığı, öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu etki yaptığı, kişilerin sosyalleşmesi ve kendilerini değerli hissetmelerine neden olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular Demirel (1999) ve Kalem ve Fer (2003) yılında yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu saptanmıştır. Slavin (2013) öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağlamalarının bilgilerin uzun süreli akılda tutulmasına katkı verdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Slavin (2013); Spect ve Sandling (1991)'in muhasebe dersinde yaptıkları deneysel araştırmalarında aktif öğrenme yöntemlerine dayalı öğrenme deneyimi geçiren öğrencilerin geleneksel anlayışla ders görenlere oranla problem çözme başarılarının arttığını belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada geleneksel grupta öğrenilenlerin %54 ve aktif öğrenmenin yaşandığı süreçte ise %13 oranında bilgi kaybı olduğu bulgusu ile öğrenmenin olumlu etkisini göz önüne çıkarmaktadır.

Yine öğretmen adayları etkinliklerin özellikle sınıfta öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının etkinliklere katılım sağlamalarının sınıftaki arkadaşlarını daha iyi tanımalarına katkı verdiği düşüncesi oldukça ağır basmaktadır. Bu düşünceye paralel olarak arkadaşlarının farklı görüşlerine saygı göstermesi konusunda da katkı sağladığı düşünülmektedir. Yine diğer önemli ve değerli bir bulgu ise özellikle öğrenciler arasında farklı nedenlere dayalı olarak ortaya çıkmış iletişim kopukluklarına olumlu bir katkı yaparak hiç konuşmadığı düşünülen arkadaşlarla da iletişime geçmek ve kaynaşmayı sağlamak gibi katkılar sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç Kalem ve Fer (2003)'in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kalem ve Fer (2003)'e göre aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenciler arasında etkili iletişim sağladığını bulmuşlardır. Harste ve Short (1988)"a göre etkili öğrenme; öğrencilerin, düşüncelerini özgür bir bicimde rahatça dile getirebildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini dinleyebildikleri ortamlarda meydana gelir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulguların bu düşünceyi desteklemekte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğrenme üzerindeki etkisi konusunda ise en fazla yoğunlaşılan düşüncenin öğrenilenlerin daha iyi kavranmasını sağladığı yönündedir. Bu düşünceye yaparak yaşayarak öğrenmenin, içerisinde ilgi çekicilik ve eğlencenin olmasının da etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Psikolog Guthrie "Ne yaparsak, onu öğreniriz ve biz, yaparak öğreniriz. Ben bunu kitaplarımda kullandım ve derslerimde uyguladım. Yaparak yaşayarak öğrenmenin, bu yolla yapılan eğitimin (etkinliğin), kişiyi mutluluğa ulaştırdığını gözlemledim." diyerek ezberci eğitimin eleştirilse de birçok çevrede hala geçerli olduğunu belirtmektedir (Binbaşıoğlu, 2013).

Öğretmen adaylarının etkinlik temelli bir öğrenme ortamını oluşturma konusunda özellikle eğlenme imkanı verme, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmede kalıcılık sağlama, ilgiyi çekme, derse katılım sağlama, yaratıcılığı teşvik etme, bireysel farklılıkları öğrenme ortamında ortaya çıkarma, motivasyon sağlama ve özgüven geliştirme gibi olumlu katkılar sunduğu gerekçeleriyle bu öğrenme anlayışını kullanmayı tercih edeceklerini ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırmacıların bulduğu bu bulgular literatürde yer alan bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Açıkgöz, 2002; Bayrak, 2000; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Keyser, 2000; Pekin, 2000; Saban, 2000).

5. Öneriler

Yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak;

Öğretmen eğitiminde öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmada öğrenme sürecinde etkinliklerin hazırlanması ve kullanılması öğretmen adaylarının başarıya, derse ve öğrenmeye ilişkin tutumlarına olumlu katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarına branşları bazında öğretim programları doğrultusunda etkinlik temelli bir öğrenme sürecinin planlanması eğitimi verilebilir.

Araştırmacılara ise etkinlik temelli bir öğrenme süreci geliştirilerek uygulanması ve uygulama sonrasında ortaya çıkan öğrenme çıktılarını ortaya koyacak deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü.(2002). Aktif Öğrenme, İzmir:Eğitim DünyasıYayınları

ALESANDRİNİ, K. & LARSON, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House,* 75, 118-122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.

AŞKAR, P. & OLKUN, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları,* 19, 15–34.

AYVACI, Ş.H. & DEVECİOĞLU, Y. (2006). *Yeni program ve öğretmenlerin yenilikçi bakış açıları.* First International Congress of Educational Research. Educational Research Association sunulan bildiri (1-3 Mayıs, Çanakkale). http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/458.pdf.

BAYRAK, S. (2000). Yüksek öğretimde aktif eğitim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21 (6), 21-54.

BİNBAŞIOĞLU, C. (2013). Etkinlik Pedagojisi. Yaşamsal, düşünsel ve Üretici Eğitim. Ankara: Anı yayıncılık.

BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(3), 3-15.

CHENG, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research, 89*(3), 163-171.

COLBERT, J. A., BROWN, R. S., CHOİ, S-H. & THOMAS, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. Teacher Education Quarterly, 35(2), 135-154.

COLLİNSON, V. & COOK, T. F. (2000). "I don't have enough time" Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration, 39*(3), 266- 281.

DEMİREL, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

GUSKEY, T. R. (1994). Professional development in education: In search of the optimal mix (Report No: ED 369181). *American Educational Research Association,* New Orleans, LA.

HARSTE, J. & SHORT, K. (1988). What educational difference does your theory of language make? Queensland, Australia: University of Queensland Publication.

HİRSH, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development, 22*(3), 255-258.

HODGE, C. L. & KRUMM, B. L. (2009). NCLB: A study of its effects on rural schools- School administrators rate service options for students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, *28*(1), 20-27.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, T. R. & SMİTH, K. A. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

KYRİACOU, C. (1992). Active Learning In Secondary School Mathematics British Educational Research Journal, Vol. 18, Issue 3

KALEM, S & FER, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 3(2), ss:433-461.

KEYSER, M.W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. Reseach Strategies, 17, 35-44.

KOCA ÖZGÜN, S.A. & ŞEN, A.İ.(2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2*3, 145–154.

MCLAUGHLİN. M. W. & TALBERT, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement.* New York: Teacher College Press.

MEİSTER, D. M. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report, 15*(4), 880-898.

OPFER, V. D. & PEDDER, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 3-24.

PALARDY, G. J. & RUMBERGER, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 111-140.

PENUEL, W. R., FİSHMAN, J. B., YAMAGUCHİ, R. & GALLAGHER, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921-958 http://aerj.aera.net

PHİLİPS, D.C. (2000) An opinionated account of the constructivist landcape. İn D. C. Philips, D. C. Philips (Ed), Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues (pp.1-16). Chicago, Illinois: The Universıty of Chicago press.

PORTER, A. C. & BROPHY, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. Educational Leadership, 74-85.

PEKİN, H. (2000). İlköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

SABAN, A. (2000). Öğrenme ve öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAVRAN, Z. (2004). PISA - Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(4), 397–414.

SENGE, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/ Currency.

SLAVİN, R.E. (2013). Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama. (Çev: Galip YÜKSEL, Educational Psychology:theory and practice), Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

VİSSER, T. C., COENDERS, F. G. M., TERLOUW, C. & PİETERS, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary Science Module. *Journal of Science Teacher Education, 21*, 623-642.

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1049-1069, ANKARA-TURKEY

MARMARA DENİZİ GÜNEY KIYILARINDA TEKTONİK AKTİVİTE İZLERİ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME*

*Sümeyra KURT***

*Deniz EKİNCİ***

ÖZET

Türkiye'nin en aktif tektonik yapılarından Kezey Anadolu Fay'nın etki alanında bulunan ve son yıllarda meydana gelen büyük depremlerle ilgi odağı haline gelen Marmara Denizi, önemli aktif tektonik sahalardan birini oluşturmaktadır. Marmara Denizi'nin güneyi ve yakın çevresi fay hatları ile parçalanmış ve tektonik aktivite bakımından birinci derece deprem sahasıdır. Sahanın ortasında bulunan Erdek, Bandırma ve Gemlik körfezleri arasındaki çöküntü alanları halen gelişimi sürdürmektedir. Marmara Denizi'nin gelişimi Kuzey Anadolu Fay'ının karmaşık jeodinamik süreçleri kontrolünde ve bunun sonucunda farklı morfo-tektonik birliklerin biraraya gelmesiyle gerçekleştiğinden, denizin kıyı ve kıyı gerisi morfolojisi büyük ölçüde asimetriktir. Örneğin, güney kıyıları bir yandan en geniş kıyı düzlüklere sahipken, aynı zamanda da en yüksek kıyıları içeren morfolojik yükseklikliklerden oluşmuştur. Sahadaki yerleşimlerin büyük bir bölümü kıyı düzlükleri üzerinde kurulduğundan, depreme bağlı çökme, zemin yenilmesi, tsunami ve deniz seviyesi yükselmesi riskleri altındadır. Marmara Denizi içerisindeki sırtlarda en son depremin 1509 yılında meydana geldiği tahmin edilmektedir. Bu sebeple özellikle Orta Marmara sırtı hakkındaki her türlü bilginin arttırılması gerekmektedir. Marmara Denizi sırtları yanısıra Marmara Denizi güneyindeki fay segmentlerinde kırılma stresinin arttığı belirlenmiştir. Günümüzden olasılıkla 3 bin yıl önce (Geç Holosen) yerel tektoniklerden etkilenen inceleme sahasının şimdiki topoğrafyası ve deniz tabanı morfolojisi bu son tektonik etkinliğin sonucudur. Bölgede izlenen normal fayların çoğunluğu aktiftir. Bütün bu hareketlerin sonucunda bölge günümüzdeki coğrafyasını kazanmıştır. Sahanın genç faylarla sınırlanması ve sismik hareketlilik ve deprem aktivitesine karşı çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu nedenle Marmara Denizi kıyılarındaki tektonik aktivite izlerinin bilinmesi ve izlenmesi gelecekte kayıp ve hasarlara yol açabilecek depremler için alınabilecek önlemler açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Marmara Denizi, Tektonik, Deprem, Fay, Güney Marmara Kıyısı

---

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

** Dr. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, El-mek: sumeyrakurt@hotmail.com

** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, El-mek: ekincide@istanbul.edu.tr

GENERAL ASSESMENT ABOUT THE TRACES OF TECTONİC ACTIVITY ON THE SOUTHERN COASTS OF THE MARMARA SEA

ABSTARCAT

The Marmara Sea, located between the North Anatolian Faulting tectonic and the West Anatolian rift valley, which has been centre of focus with major earthquakes that have occurred in recent years, forms one of the significant active tectonic areas. The South of the Marmara Sea and its vicinity has been broken apart with fault lines and is a first degree earthquake zone in regard to tectonic activities. Rift valleys located between the gulfs of Erdek, Bandırma and Gemlik still continue their developments. On account of the fact that the development of the Marmara Sea takes place within the control of complex geodynamic processes of the North Anatolian Fault line and various morpho-tectonic accumulations that occur as a result of it, its sea coast and backshore are asymmetrical to a great extend. For instance, the south coast is consisted of morphological heights which on the one hand has the largest coast plains, and on the other hand contains the highest coasts. Owing to the fact that majority of the settlements in the area are located at the coastal plains, there are risks of subsidence, base failure, tsunami and sea level rise due to earthquakes. The last earthquake on the ridges within the Marmara Sea is presumed to have occurred in 1509. Thus, all types of information especially on Middle Marmara ridge must be increased. In addition to the Marmara Sea ridges, there is also detection of increases in the refracting stresses on fault segments at the south of the Marmara Sea. Present topography of study field which was affected by the local tectonics 3 thousand years ago (Late Holocene) with the current probabilities and the sea bed morphology are the results of this last tectonic activity. Most of the traceable regular faults in the region are active. As a result of all these activities, the region has obtained its present geography. It is essential to limit the area with young faults and take various precautions against seismic and earthquake activities. Hence, in order to reduce loses and damages of potential earthquakes to occur in future it is highly significant to know and monitor tectonic activities at the coast of the Marmara Sea.

Key Words: Marmara Sea, Tectonics, Earthquake, Fault, Suth Marmara Coast

1. GİRİŞ

Yerkabuğu sabit olmayan ve hareket halinde bir yapıya sahiptir. Yerkabuğunda yatay olarak bulunması gereken tortul tabakaların kıvrılmış, bükülmüş, kırılmış ve eğimlenmiş olarak uzanmaları bu hareketliliğin en belirgin delilleridir. Yerkabuğunda meydana gelen bu biçimsel bozulmalar, yerkürenin içinde güçlü basınçların varlığından kaynaklanmaktadır. (Hoşgören, 2010). Yerkabuğunda meydana gelen hareketler, yerşekillerinin oluşum ve gelişimleri üzderinde büyük etkiye sahiptir. Örneğin, jeosenklinallerde biriken kalın tortul depoların, orojenik hareketler sonucunda kıvrılıp ya da kırılıp yükselmeleriyle kıvrımlı dağlarla (antiklinal) bunların arasında oluk şeklindeki çukur alanlar (senklinaller) meydana gelmektedir. Kıvrılamayacak kadar sert olan

kısımların yan basınç ve gerilimlerle kırılmasıyla da faylar ve faylar boyunca yükselen bölümlerinde ise yerkabuğu blokları dağları (horstlar) oluşmaktadır (Hoşgören, 2010; Kurt, 2013).

Kıyısal bölgelerde meydana gelen ani ve dikey tektonik yükselmeler, kıyı çizgilerinin de dikey doğrultuda yer değiştirmesine ve kıyı jeomorfolojinin değişimine sebep olmaktadır. Tektonik hareketlerle kıyılarda meydana gelen yükselmelere bağlı olarak kıyı taraçaları oluşurken, tektonik alçalma, bükülme ya da eğilme durumunda ise kara yüzeyindeki şekiller deniz altında kalarak kıyı görünümü çizgisi değişmektedir. Bunların en belirgin örneği, Doğu Akdeniz kıyılarında M.S. 4. yüzyıl ortaları ile 6. yüzyıl ortalarında 200 yıllık bir dönemde meydana gelmiştir. Yunanistan, Türkiye, Suriye ve Lübnan'ın belirli kıyılarında tespit edilen yükselmiş kıyı çizgilerinden alınan örnekler üzerinde yapılan radyokarbon tarihlendirmeleri ve ayrıca tarihi kayıtlardan elde edilen sismik verilere göre bu dönemde Doğu Akdeniz'de en az 1500 km uzunluğunda bir alan Erken Bizans Tektonik Paroksizması adı verilen yüksek bir sismik aktiviteyle 0.5 ile 1 metre yükselmiştir. Bu sırada kıyı çizgisindeki maksimum yükselme de Girit Adası'nın güneybatı kenarında meydana gelmiştir. Buna sebep olan temel faktör olarak da Afrika plakası ile Ege-Anadolu mikroplakası arasındaki çarpışma gösterilmektedir (Lambeck, 1996, Erinç, 2001; Bekaroğlu, 2008).

Tektonik hareketlere bağlı olarak okyanus ve deniz sularında tsunami adı verilen büyük ve dev dalgalar da meydana gelmektedir. Liman dalgası anlamında olan tsunamiler, deniz ve okyanus tabanlarındaki çökmeler, toprak kayması, volkanik hareketler, depremler ve heyelanlar sonucunda oluşarak, su yüzeyinde büyük titreşim ya da kütle hareketleriyle kıyılarda büyük dalgalara yol açarlar. Bu sırada kıyılarda büyük hasarlar ve değişimler meydana gelmektedir (Gedik vd., 2005). Daha çok büyük deniz ve okyanuslarda oluşan bu dalgalar Marmara ve Karadeniz gibi iç denizlerde de meydana gelmektedir. Tarihsel verilerde Karadeniz'de 20'den fazla tsunami olduğu belirlenmiştir. Marmara denizinin tabanıyla ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda kıyıya yakın yamaçlarda önceden oluşmuş heyelanların varlığı da bunu doğrulamaktadır (Gedik vd., 2005; Cığızoğlu vd., 2007). Tarihsel verilere göre M.Ö. 1500 yılından günümüze kadar geçen 3500 yıllık süre içinde Türkiye kıyılarında 100'den fazla tsunami dalgası etkisinin olduğu belirlenmiştir (Alpar vd., 2005). 17 Ağustos 1999 Kocaeli depremi de bir kıyı bölgesi felaketi olarak tsunaminin son örneklerindendir. Bu deprem sırasında Marmara Denizi kıyılarında önceden doldurulan alanlar ve sığ kıyılar sular altında kalarak kıyı jeomorfolojisi değişmiştir (Şeker ve Kabdaşlı, 2002).

Türkiye, Avrupa ve Afrika levhalarının hareketi sonucu oluşan Alp orojenezi ile Hint-Asya levhalarının çarpışması sonucu oluşan Himalaya orojenezi arasında kalan Alp-Himalaya orojenik sistemin, Akdeniz bölümünde yer alan bir ülkedir. Bu yönüyle, tektonik olarak çok hareketli bir bölgede yer alan Türkiye'nin jeomorfolojik gelişiminde, tektonizma oldukça etkilidir (Erol, 1983; Erinç, 2001; Atalay, 2004).

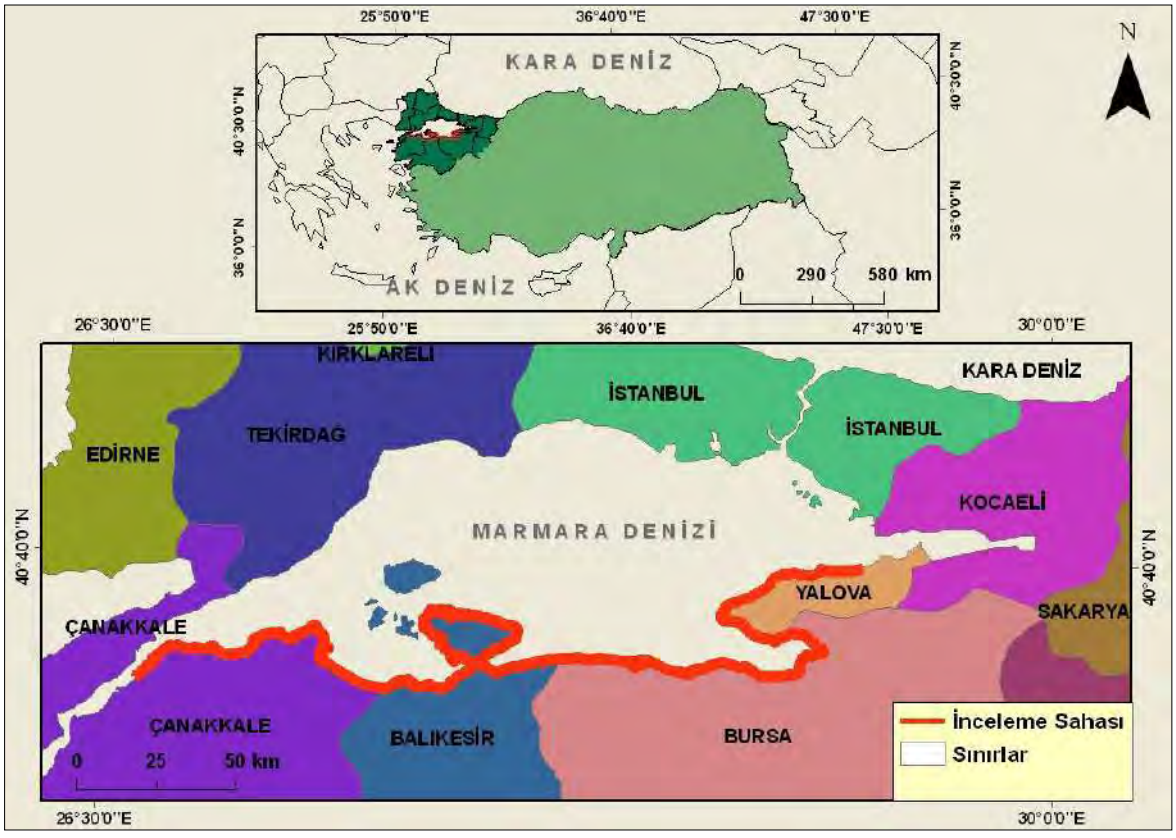
Afrika ve Arap levhalarının Avrasya levhasına doğru hareket etmesi Türkiye'deki tektonik hareketlerin oluşma sebebi olduğundan, Avrasya levhası ile Arap levhası arasında sıkışan Anadolu levhası batıya doğru hareket ederek faylanmalara sebep olmaktadır. Bu sırada, Bitlis-Zagros ve Kafkasya hattında çarpışma, Helenik (Girit) ve Kıbrıs yayında dalma olurken, Kuzey Anadolu ve Doğu Anadolu Fayları boyunca da yanal atım şeklinde faylanmalar meydana gelmektedir. Örneğin, Doğu Anadolu fayında 25 km'lik bir atım oluştuğu belirlenmiştir. Bu alanda oluşan sıkıştırma sonucunda Orta Anadolu'nun bulunduğu levha da batıya doğru yılda 10–20 mm arasında hareket etmektedir. Batıya doğru hareket eden Kuzey Anadolu Fayı'nın yıllık hareketi sismik bulgulara göre 40 mm/yıl, jeolojik bulgulara göre ise 5 mm/yıl olarak hesaplanmıştır (Erol, 1983; Adatepe, 2000; Algan, 2000; Alpar, 2000; Gökaşan, 2000; Güneysu, 2000).

Anadolu'da bu tektonik hareketlenmeler meydana gelirken, Marmara Denizi ve yakın çevresi, Triyas Orojenezi, Tersiyer Alpin Orojenezi ve Geç Tersiyer yaşlı tektonik hareketler olmak üzere üç tektonik dönemde oluşmuştur. Triyas orojenezi döneminde öncelikle, birimler

metamorfizmaya uğrayıp, kıvrılarak deformasyon geçirmiştir. Daha sonra ise doğrultu atımlı faylanmalara bağlı olarak birimler kesilerek parçalanmıştır. Jeolojik birimlerin Neojen kayaları ile örtülmesi ya da Tersiyer yaşta dik eğimli fayların oluşması ise Erken Alpin orojenezi döneminde gerçekleşmiştir. Geç Tersiyer döneminde oluşan tektonik hareketler sonucunda ise faylarla sınırlandırılan, tektonik kökenli havzalar meydana gelmiştir (Güneysu, 2000; Erinç, 2001; Kurt, 2013). Bu çalışmada Marmara Denizi güney kıyılarında geçmişten günümüze meydana gelen tektonik aktivite izleri mevcut literatür ve yapılan arazi çalışmaları ışığında değerlendirilmiştir.

2. İNCELEME SAHASININ KONUMU

Coğrafi Koordinat Sistemi'ne göre, 26° 09' 49"–30° 22' 40" Doğu boylamları ile 40° 00' 00" - 41° 18' 45" Kuzey enlemleri arasında uzanan inceleme sahası, batıda Çanakkale Boğazı girişinde yer alan Çardak Feneri'nden başlayıp, doğuda Yalova-Çiftlikköy'de sona ermektedir. Bu iki nokta arasındaki kıyının uzunluğu yaklaşık 500 km'dir. 1/100000 ölçekli Türkiye topoğrafya paftasının H17, H18, H19, H20, H21, H22, G19, G21, G22 paftalarını kapsayan çalışma, idari birimler bakımından, Marmara Denizi'nin güneyindeki Çanakkale, Balıkesir, Bursa ve Yalova olmak üzere 4 ilin kıyılarında gerçekleştirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Lokasyon Haritası

3. MATERYAL VE METOD

Günümüzde mekânsal veri işlemede kullanılan birçok teknik vardır. Kıyılardaki değişimlerin belirlenmesinde; Aerofotogrametry (Havafotografı), Uzaktan Algılama (Remote Sensing) ve Lidar (Light Detection Ranging), GPS (Global Positioning System - Küresel

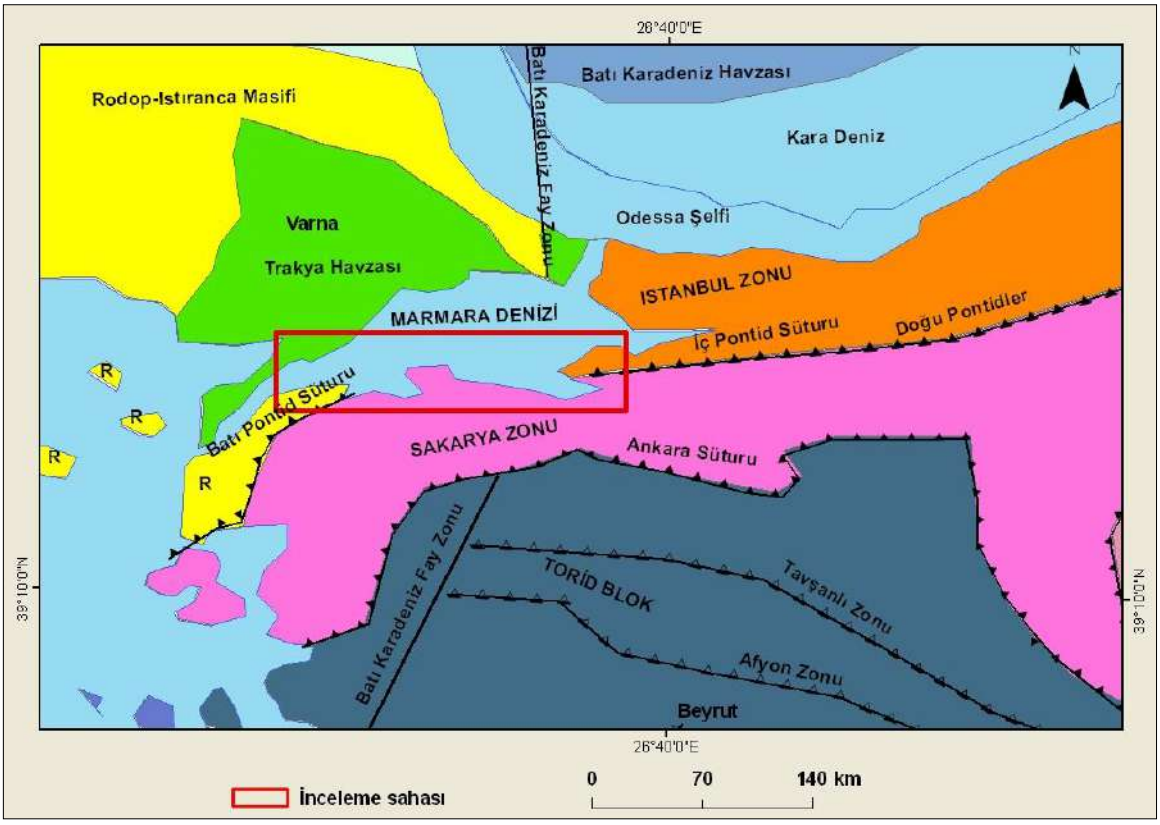
Konumlandırma Sistemi) ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) en yaygın olarak kullanılan tekniklerdir (Maiti ve Bhattacharya, 2009; Demirci, 2008). Bu tekniklerin kıyısal alanlarda kullanıldığı sistem, Kıyı Coğrafi Bilgi Sistemi (Coastal Geographic Information System) olarak adlandırılmaktadır.

İnceleme sahasına ait jeomorfolojik ve tektonik özelliklerin anlaşılmasında, sahanın jeolojik ve litolojik özelliklerinin bilinmesi ve anlaşılması son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, sahaya ait litolojik birimlerin veya formasyonların, analiz işlemlerinde katman olarak kullanılması ve dağılış özelliklerin daha kolay ortaya koyulabilmesinden dolayı CBS tekniği kullanılmıştır.

Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü Jeoloji Etüd Dairesi'nden elde edilen 17 adet 1/100000 ölçekli jeoloji haritası paftaları yüksek çözünürlükte JPEG formatında tarandıktan sonra, geometrik düzeltmeleri yapılıp (UTM, WGS 84, Zone 35N), sayısallaştırılarak CBS ortamında değerlendirebilmek ve analizini yapabilmek için hazır hale getirilmiştir. Veri girişi ve analizi işlemleri için ArcGIS 10 yazılımı kullanılarak haritalar oluşturulmuştur. CBS kullanılarak inceleme sahası ile ilgili olarak, lokasyon haritası, jeoloji haritası, fay haritası ve profiller oluşturulmuştur. Elde edilen veriler 2012 yılının farklı tarihlerinde yapılan arazi çalışmalarıyla değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Marmara Denizi Güney kıyıları jeolojik açıdan, farklı yaş ve türde birbirlerine tektonik sınırlarla kenetlenmiş olarak duran formasyonlar arasında bulunmaktadır (Şengör ve Yılmaz, 1981; Şekil 2). Bu alandaki tektonik birlikler; İstanbul-Zonguldak Zonu, Istranca Masifi-Ergene Havzası (Pontidler), Sakarya Kıtası ve Armutlu-Almacık Zonu (İntra-Pontid Suturu) olarak adlandırılmıştır (Yılmaz vd., 1997; Görür vd., 1997; Şekil 2). Buna göre, batı ve kuzeybatıdan Ergene Havzası ve Istranca Masifi ile çevrilidir. Istranca Masifi İstanbul Zonu ile komşu olup, batı ve kuzeybatıdan Ergene Havzası'nın tortulları ile kaplıdır. Kuzeyde Üst Kretase yaşlı volkanitlerden oluşan Srednogora Zonu (Görür vd., 1997; Tüysüz, 1999), güneyinde, Sakarya Kıtası Zonu yer almaktadır. Sakarya Zonu'nun Jura öncesi temelini Kazdağı ve Uludağ masifleri ile tektonik ilişkide olan Permiyen–Triyas yaşlı Karakaya Karmaşığı oluşturmuştur (Bingöl vd., 1973; Okay vd., 1990).



Şekil 2. İnceleme sahasını etkileyen Neotektonik Birlikler

Karakaya Kompleksi birimleri Biga Yarımadası'nın doğusunda yaygın olarak bulunmaktadır (Yılmaz vd., 1997; Okay ve Göncüoğlu, 2004). Biga'nın hemen batısında ise Paleosen istifi yer alır. Bu alanda etrafı Neojen volkanitleri ve Eosen kumtaşları çevrilmiş olarak kireçtaşları yaklaşık 2 km genişliğinde bir alanda mostra verir. Biga'nın batısında kireçtaşı, kalsitürbidit, moloz akıntısı, grovak, bazalt ve çok sayıda iri kireçtaşı bloklarından oluşmuş Paleosen yaşında bir birim bulunmaktadır. Bu birimin de üzerinde uyumsuz bir şekilde Orta Eosen yaşlı Soğucak kireçtaşı gelmektedir (Efe, 1993; Yıkılmaz, 2002). Armutlu Yarımadası ile sınırlı bölgedeki diğer tektonik birlik ise Armutlu-Almacık Metamorfikleri'dir (Yılmaz vd., 1997). Batıda Gazhanedere Formasyonu'na ait çamur taşları, Oligosen ve Eosen temel birimlerini örtmektedir (Siyako vd., 1989; Yaltırak, 2002; Şekil 2, 5). Bunun da üzerinde Üst Miyosen yaşlı kıyı fasiyesinde çökelmiş masif kumtaşları (Kirazlı Formasyonu) bulunmaktadır. Biga Yarımadası'nda ve doğusunda aşınma nedeni ile Kretase yaşlı birimler genellikle korunmamıştır.

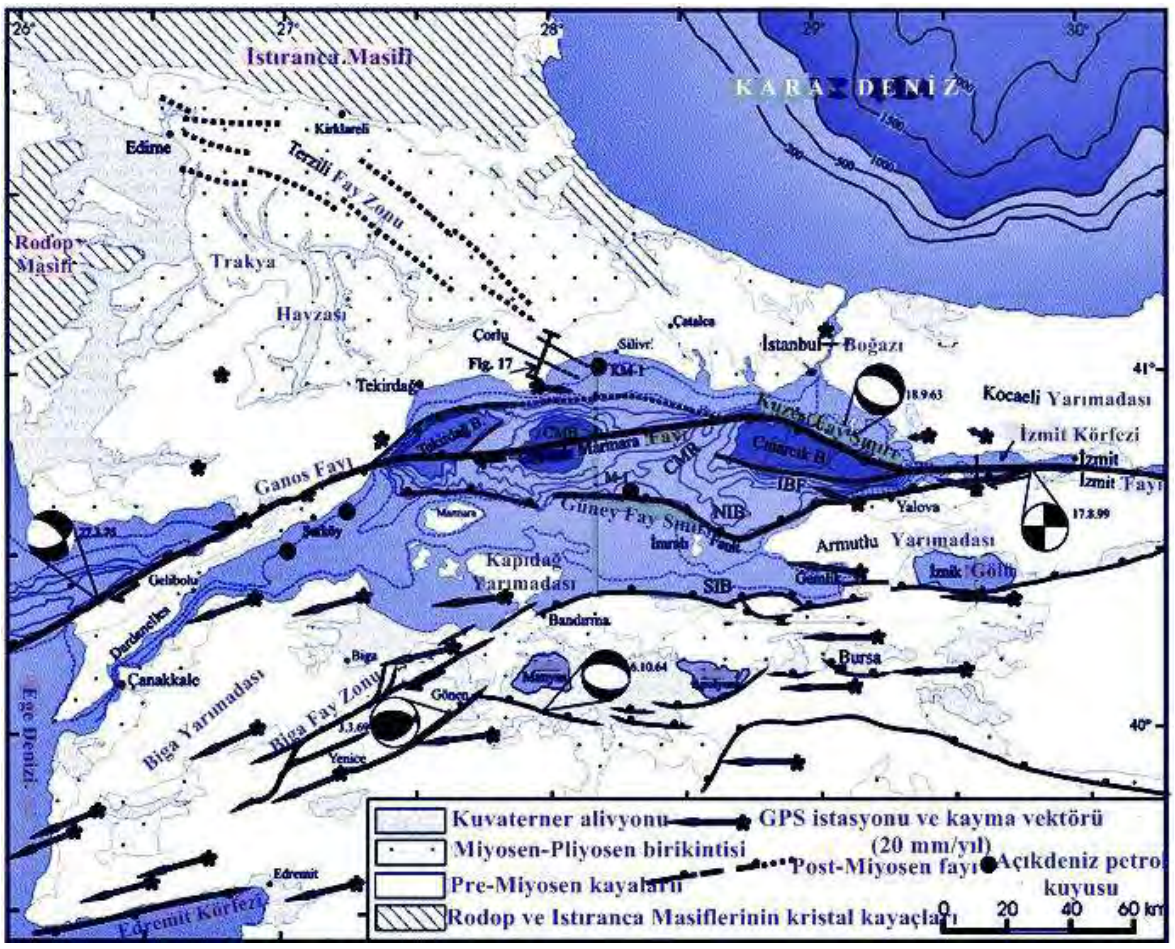
İnceleme sahası ve çevresinde, etkisi günümüze kadar devam eden Miyosen dönemi tektonik hareketlerinin çok önemli etkileri olmuştur. Rodop-Istranca Masifi ile Sakarya Zonu'nun Erken Eosen'de çarpışması sonucu tümüyle yükselen Marmara Denizi çevresi şiddetli bir aşınıma maruz kalmıştır. Orta Eosen'de başlayan ve Geç Eosen boyunca devam eden transgrasyon sonucunda oluşan derinleşme ve gerilme kuvvetlerinin etkisiyle, faylar boyunca volkanizma meydana gelmiştir (Efe, 1993). Bu dönemden sonra yaşanan yoğun volkanizma sonucu yeni bir tektonik hareketliliğin başlaması ise Erken Orta Miyosen'de gerçekleşmiştir. Bu sırada, Kuzey Anadolu Fayı da etkinlik kazanmıştır. Geç Miyosen dönemi başladığında, volkanizmanın durmasıyle, sığ denizel ve flüvyal klastikler kuzey kesimde çökelmişlerdir. Ancak, volkanizmanın etkisini, Üst Miyosen ile Alt Pliyosen'de kaybetmesine rağmen, tektonik hareketler oluşmaya

devam ettiğinden, Marmara Denizi'nin güneyinde yeni faylanmalar meydana gelmiştir. Bu kesimde, Kuvaterner başlarında bazı alanlarda çökmeler yaşanırken, bazı alanlarda da yükselmeler olmuştur. Tektonik oluşumlar arasındaki bu farklılık, aynı zamanda Ege ve Marmara Denizi'nin kıyı tipleri arasındaki önemli farklılığın da nedeni olmuştur. Ege Denizi'nde kıyılar graben yapılarını enine ya da çapraz keserken, Marmara Denizi kıyılarında kıyı çizgileri, yapısal çizgileri boğazlar gibi bazı su altında kalmış erozyon çukurları ya da bazı yerel faylar boyunca çapraz olarak kesmiştir (Erol, 1983; Efe, 1994).

Marmara Denizi, Anadolu levhasının doğudaki sıkışma rejiminden batıda gevşeme rejimine geçiş bölgesinde bulunduğundan karmaşık bir tektonik yapıya sahiptir. Erzincan'ın doğusundan başlayan ve Kuzey Anadolu boyunca ilerledikten sonra Marmara Bölgesi'ne ve oradan da Ege Denizi'ne ulaşan doğu-batı uzanımlı sağ-yanal atımlı Kuzey Anadolu Fay Zonu'nun, levha hareketlerinden dolayı GPS verilerine göre yaklaşık 25 mm/yıl kaydığı tespit edilmiştir (Alpar, 2000).

Yerkabuğundaki bu hareketlilik, oluşumundan günümüze kadar hızlı ya da yavaş bir şekilde devam etmektedir. GPS (Küresel Pozisyon Sistemi) ölçümlerine göre, Arap Yarımadası her yıl 18±2 mm kuzeybatıya doğru ilerlerken Anadolu Yarımadası, Kuzey Anadolu Fayı boyunca senede 24±2mm, Doğu Anadolu fayı boyunca da senede 9±2 mm batıya hareket ettiği tespit edilmiştir. Bu sırada, Batı Anadolu ise yılda 30±1 mm güneybatıya hareket etmiştir. Bunun sonucunda, Kuzey Anadolu Fayı batı kesiminde kollara ayrılmış ve bu kollar boyunca, Pamukova düzlüğü ve kıyılarda, İznik Gölü, Gemlik Körfezi, İzmit Körfezi ve Marmara Denizi gibi çöküntü alanları meydana gelmiştir (Tüysüz, 2009; Şekil 3).

Doğuda Varto'dan başlayan Kuzey Anadolu Fay Zonu, batıda Ege Denizi'ne kadar 1350 km boyunca tepecikler, gölcükler, sırtlar, ötelenmiş dere yatakları ve sıcak su kaynakları meydana getirerek devam etmektedir. Sağ yanal doğrultu atımlı ve halen hareket halinde olan Kuzey Anadolu Fayı'nın bugüne kadar ölçülen toplam atımı ise 25–80 km arasında değişmektedir (Erol, 1983 Biricik, 2001). Güney Anadolu Fayı'nın Karlıova'daki kesişme noktasından Amasya'ya kadar kuzeybatı yönünde uzandıktan sonra Amasya ile Tosya arasında bir yay yaparak batıya yönelen KAF, Mudurnu'da, batıya doğru devam eden iki kola ayrılmıştır. Sapanca, İzmit ve Gölcük'ün kuzeyini izleyen kuzeydeki kol, Marmara Denizi'ne ulaşırken, Mürefte-Şarköy arasında Gelibolu Yarımadası'nı doğu batı yönünde keserek Saroz Körfezi'nde Ege Denizi'ne girmektedir. Orta kol ise Mudurnu'dan batıya doğru Geyve-Mekece-İznik Gölü'nü takip ederek Gemlik Körfezi'ne ulaşmaktadır. Gemlik-Bandırma arasında Marmara Denizi güney kıyılarını takip ederek Kapıdağ Yarımadası'nı karaya birleştiren kıstak üzerinden Erdek Körfezi, Gönen Çayı Deltası, Denizkent ve Karabiga'nın doğusuna kadar uzanmaktadır (Şekil 3)**.** Daha sonra, Kocabaş (Biga) Çayı vadisi boyunca Çan ve Bayramiç üzerinden geçerek Ege denizine ulaşmaktadır. Orta koldan Edincik'in batısında ayrılan diğer kol ise Sarıköy İnova fayını oluşturmuştur. Bu kolun da güneyinde uzanan güney kol ise Sakarya, Geyve, Yenişehir, Bursa, Uluabat, Kemalpaşa, Manyas ve Gönen'e kadar doğu-batı doğrultusunda uzanarak bir süre devam ettikten sonra, Gönen Çayı vadisi boyunca Yenice, Pazarköy'ü de geçerek Edremit Körfezi'nde Ege Denizi'ne ulaşmaktadır. Her iki kolun da Biga Yarımadası'nda güneybatı yönünü izleyerek Ege Denizi'ne ulaştığı tespit edilmiştir. Ancak, bu fayın Biga Yarımadası'nda birçok segmentten meydana geldiği belirlenmiştir. Fayların genel uzanış yönleri ise GB-KD doğrultuludur (Erol, 1983; Adatepe, 2000; Algan, 2000; Alpar, 2000; Gökaşan, 2000; Güneysu, 2000; Şekil 3). Son zamanlarda Marmara Denizi ve çevresinde yapılan araştırmalara göre, bu fayın yakın bir zamanda kırılma ihtimalinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tüysüz, 2009).



Şekil 3. Marmara Denizi ve çevresinin aktif tektonik haritası (Okay, vd., 2000'den değiştirilerek)

Kuzey Anadolu Fayı (KAF)'nın etkinlik kazanmasıyla, Paleotektonik dönemden, Neotektonik döneme geçilerek yeni bir tektonik rejim başlamıştır (Şengör, 1979). Orta Miyosen sonunda başlayan ve günümüze kadar devam eden Neotektonik hareketlerin etkisiyle inceleme sahasının morfolojik yapısında, kuzeydoğu-güneybatı, doğu-batı, kuzey-güney yönlü yapısal hatlar, kuzeydoğu-güneybatı, doğu-batı, kuzeybatı güneydoğu yanal ve düşey doğrultulu faylanmalar, tali faylar, yanal basıncın etkisiyle tabakalarda kıvrım ve bindirmeler, tektonik yükselimler meydana gelmiştir. Bu sırada, topoğrafik diskordans, tektonik şev, akarsularda dirsek ve ötelenmeler, çizgisel vadiler, asılı vadiler, asimetrik sırt ve tepeler, basamaklanmış yamaçlar, asimetrik vadiler gibi birçok morfolojik şekiller oluşmuştur (Siyako vd., 1989; Şencan, 2007; Foto 1, 2).



Foto 1. Karabiga'nın Kuzeyindeki Asılı Vadi Tabanı. Tektonik yükselme sonucu değişen taban seviyesine göre akarsuyun granodiyoritler içinde vadisini yeniden kazması ve geriye-derine aşınmayla eski taban yukarıda kalmıştır.

Aktif tektonizma açısından çok genç bir alanda bulunan inceleme sahası, fay hatlarıyla kuşatılmış bir karakter gösterdiğinden, kırıklarla geçirgenliğin artmasına paralel olarak akarsularla taşınan malzemenin miktarı da artmıştır. Bu nedenle, inceleme sahası kıyılarında deltaların oluşum ve gelişimi de etkilenmiştir. Başlangıçta eğime bağlı olarak akışını sürdüren akarsular, Pliyosen ve Pleyistosen'de etkinliğini devam ettiren genç tektonik hareketlerin etkisiyle taban düzeyinin alçalmasına bağlı olarak, fay ve çizgiselliklere yerleşmişlerdir. Yüksek kesimlerden aşınan çökeller de tektonizmanın kontrolünde alçalan kesimlerde yığılarak tortulanmıştır. Örneğin; Biga Yarımadası'nda, Pliyosen-Kuvaterner dönemindeki genç tektonik hareketler (Kuzey Anadolu Fayı) ve ona bağlı diğer dislokasyonların etkisiyle çöken taban seviyesini Biga Çayı ve kollarının getirdiği alüvyonlar doldurmuştur. Bu nedenle, çevresindeki eğimli plato sahaları için yerel taban seviyesi durumundaki Biga Ovası aynı zamanda delta özelliği taşıyan bir ova durumundadır. Ancak, tektonik hareketler sonucu oluşan çökmelerle subsedans özelliği kazanması ve Kuzey Anadolu Fayı ile östatik hareketlerin etkisi sonucu taban seviyesinin değişmesi gibi nedenlere bağlı olarak, deltayik özellikte olmasına rağmen, denize doğru çıkıntı oluşturamamıştır. Bu ovanın Marmara Denizi'ne bağlandığı Karabiga kıyıları, çizgisel uzanan alçak kıyılar özelliğindedir (Ercan vd., 1998; Şencan, 2007; Foto 3).



Foto 2. Şistlerde görülen bindirmeler (Değirmencik Köyü kuzey kıyıları)

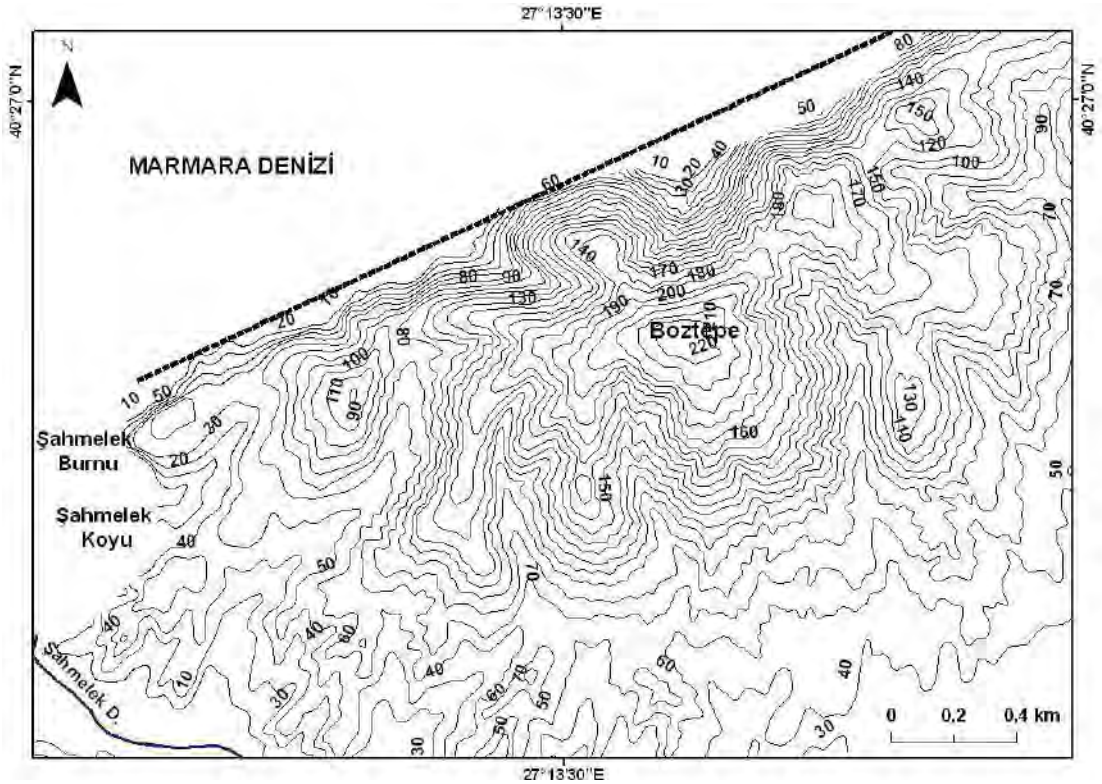


Foto 3. Kuzey Anadolu Fayı ile östatik hareketlerin etkisi sonucu denize doğru çıkıntı oluşturamayan Biga Ovası kıyılarının ortofoto görüntüsü ve fotoğrafları

Kuzey Anadolu Fayı'nın birçok kola ayrıldığı alanlardan birisi olan Biga Yarımadası'nın bugünkü morfolojik görünümü kazanmasında bu fay zonunun kollarının etkisi büyük olduğundan,

ana morfolojik yapıyı doğu-batı doğrultulu çöküntü alanları ile bunlar arasında yer alan yükselimler oluşturmuştur. Morfolojik yapıda, mağmatik ve metamorfik kayalar yüksek alanları oluştururken, genç çökeller ile volkanik kayalar, düzlük ve az engebeli alanları meydana getirmiştir (Şekil 4). Örneğin, sahadaki akarsulardan birisi olan Şahmelek Dere'nin doğusunda Boz Tepe (225 m)'yi denetleyen fayın güneye eğimlenmesi, Şahmelek Deresi'nin de güneye doğru yer değiştirmesine neden olmuştur. Bu sırada kuzey yamaçlarda granodiyoritler üzerinde 40-60 m yükseltilerde kayma yamacı taraçaları oluşmuştur (Şencan, 2007; Şekil 4).

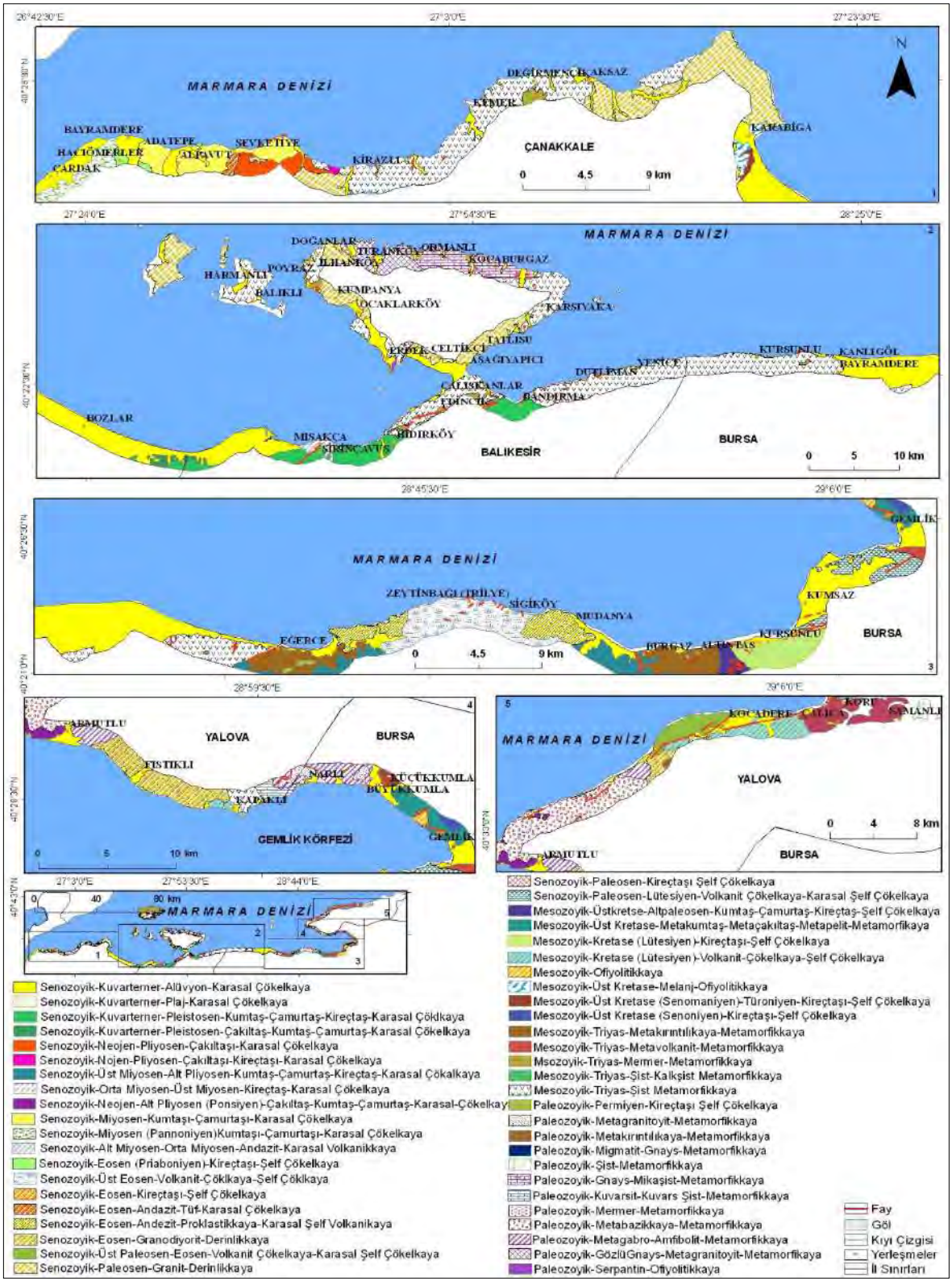
Pliyosen sonu tektonik hareketlerle Biga Çayı ve Biga Ovası'nın çökmesine neden olan kuzey ve güneydeki tektonik uzanımlar, ovanın oluşumunu kontrol ederek, çevresi için yerel taban düzeyi rolü oynamıştır. Akarsular ise gençleşmeye bağlı olarak değişen taban seviyesine göre, türbitid özelliği gösteren kumtaşı, şeyl ve marnlardan oluşan eğimli tabakaları yarmıştır. Örneğin, Kavak Dere simetrik ve dik eğimli olan her iki yamaçta da 130-140 m seviyelerindeki yüzeylerden vadiye doğru 50 m kadar platoya gömülmüştür. Aynı litolojik birimler içinde akarsuların yataklarını oluşturmuş olmaları, tektonizmanın morfoloji ve akarsu drenajını denetlediğini ortaya koymaktadır. Tektonik hareketler plato düzlüklerinde de farklı kademelerde seviye değişimlerine neden olmuştur. Örneğin, Üzerinde Tavşan Tepe (65 m) ve Koru Tepe (60 m)'nin bulunduğu yüzeyler, tektonizmaya bağlı deformasyonlar sonucunda 35° kuzeybatıya, 40° de güneydoğuya doğru sıkışmalı bir tektonik rejimin denetiminde antiklinal ekseni halinde eğimlenmiştir (Ercan vd., 1998; Şencan, 2007). Faylanmaların Gönen Çayı gibi akarsular ve deltalarının denize doğru gidiş yönünün değişmesi üzerinde de etkili olduğu tespit edilmiştir (Kazancı vd., 1997).



Şekil 4. Boztepe (225 m)'nin kuzeydoğu-güneybatı yönlü fayın denetimindeki asimetrik yamaçları (Şahmelek Deresi'nin kuzeyi).

İnceleme sahasının ortasında yer alan Kapıdağ Yarımadası da Türkiye'nin neotektonik gelişimi sırasında, Oligosen'de Kazdağı ve çevresinin yükselmesi, Kuzey Anadolu Fay Zonu'nun Marmara Bölgesi'nde kuzey ve güney kollarına ayrılması ve Ege genişleme siteminin devreye girmesi gibi çeşitli tektonik olaylara maruz kalmıştır (Seyitoğlu ve Scott, 1991; Okay ve Satır, 2000; Yılmaz vd., 2000). Erdek Körfezi'nin güney kıyılarında da Pliyosen sonu ve Pleyistosen'de etkin bir tektonik aktivite meydana gelmiştir. Bu tektonik aktivite ile sağ yönlü doğrultu atımlı Edincik-Bandırma fayı gelişmiştir. Bunun sonucunda ise fayın kuzeyindeki Pliyosen havzanın topoğrafyası parçalanarak önce bloklu yapı özelliği kazanmış, ardından da bloklu yapının alçalmasıyla da Erdek Körfezi ortaya çıkmıştır (Cürebal, 1999). Armutlu-Bozburun'a kadar olan kıyı bölümü ise Oligosen-Miyosen dönemindeki hareketlerle başlayıp, Kuvaterner başlarında en yüksek seviyedeki yükselimlerle günümüzdeki şekline ulaşan ve büyük bir kısmı 400 m'yi aşan horst ve grabenler oluşmuştur. Bu dönemde, Armutlu Yarımadası horst şeklinde yükselirken, Gemlik Körfezi de graben şeklinde çökmüştür (Ardel 1943; Ardel, 1968; Kurt, 2013; Şekil 9).

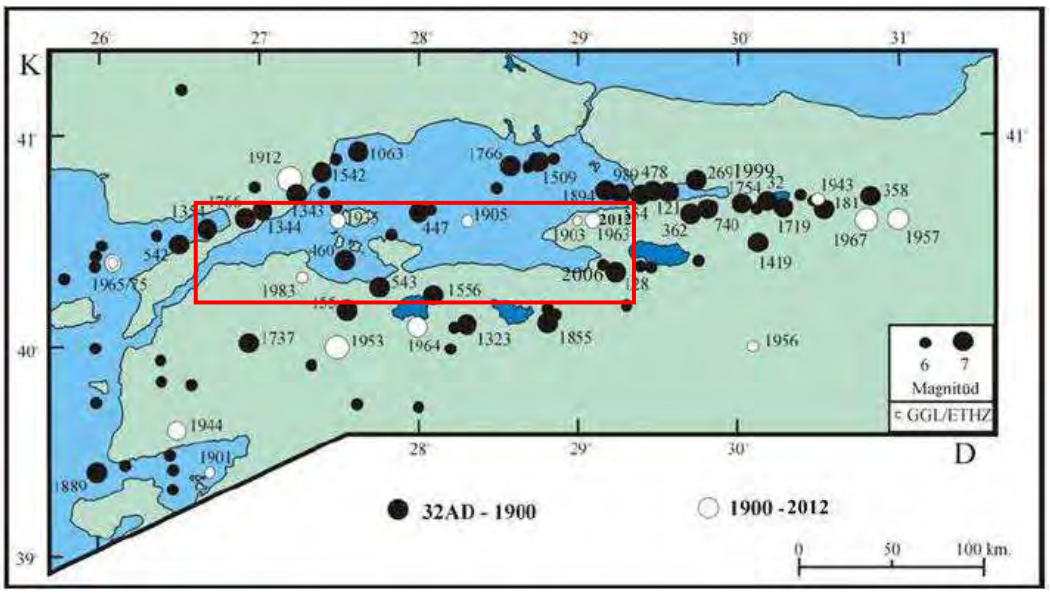
İnceleme sahasının doğusunda yer alan Gemlik Körfezi de Kuzey Anadolu Fayı'nın orta kolu üzerinde Geç Pliyosen-Erken Pleyistosen döneminde gelişen fayların etkisiyle 11x36 km ebatında oluşmuş bir havzadır. Körfezin Güney kıyıları, fay denetimli morfolojik yapılardan oluşurken, kuzey sahilleri 20-30 m yüksekliğinde falezlerden ve bunları kesen kuzey-güney doğrultulu vadilerden meydana gelmiştir (Meriç vd., 2005). Gemlik Körfezi'nde, Marmara Denizi'ndeki çukurlarından 50 m derinlikteki bir sırt ile ayrılan ve KD-GB yönünde uzanan bir çukur yer almaktadır (Şekil 9). Bu çukur, karadaki dendiritik drenaj ağı özellikleri gösteren ve 70-80 m derinliğe kadar uzanan denizaltı vadileri ile yarılmıştır. Körfez'de bu çukurdan başka, karadaki faylar ile uyumlu ve bir kısmı körfezin oluşumunu denetleyen birçok fay da yer almaktadır. Bunlar, Armutlu Yarımadası'nın batısında KB-GD yönlü uzanan düşey bileşenli faylar, güney kıyı çizgisine paralel gelişen deniz içi fayları ve körfezin ortasından geçen doğu-batı doğrultulu faylardır (Şekil 3, 5). Deniz tabanında yer alan ve yaklaşık 3-4 m kalınlıktaki en üst birim ise son Akdeniz transgresyonundan sonra (12.000 yıl B.P.) çökelmiştir (Yaltırak ve Alpar, 2002; Kurt, 2013).



Şekil 5. Marmara Denizi Güney kıyılarının jeoloji haritası

Tektonizmanın morfolojik yapıyı denetlenmesi evreler halinde devam etmiştir. Fayların etkisiyle platolardaki seviye farklarına bağlı olarak oluşan taban düzeyi değişmeleri akarsuların aşındırma hızını etkilemiştir. Bunun sonucunda farklı yükselti kademelerinde aşınım yüzeyleri meydana gelmiştir. Birçok alanda ise akarsular, fay ve çizgiselliklere yerleşerek drenaj sisteminin değişmesine neden olmuştur. Genç tektonik hareketlerle plato alanları yükselirken, Biga ve Gönen, çaylarının havzalarının tabanları gibi akarsu havzalarının tabanlarının alçalmasına neden olmuştur. Taban seviyelerindeki değişimlere bağlı olarak Miyosen aşınım yüzeyleri yarılarak, geniş oluklu Miyosen vadileri içine tekne biçimli Pliyosen vadileri sokulmuştur (Yaltırak ve Alpar, 2002; Kurt, 2013).

İnceleme sahasında sık sık depremlerin meydana gelmesi de bu tektonik rejimin halen devam ettiğinin en önemli delilleridir (Efe, 1993). Erken Orta Miyosen'de etkinlik kazanan Kuzey Anadolu Fayının etki alanı içerisinde yer alan Marmara Denizi ve çevresinde fay hatlarına bağlı irili ufaklı birçok deprem oluşmuştur. Anadolu'yu doğu-batı doğrultusunda ikiye ayıran Kuzey Anadolu Fay Zonu aynı zamanda, Avrasya Levhası ile Anadolu Levhası arasındaki sınırı da oluşturduğundan, günümüze kadar bu sahada çok sayıda deprem de meydana gelmiştir (Şekil 6). Sahada hasar yapıcı ve yıkıcı depremler genellikle Gönen havzası içerisindeki Yenice-Gönen fayı üzerinde meydana gelmiştir. Yenice-Gönen fayının jeolojik özelliklerine göre, sıkışma rejiminin etkisi altındadır. Bu depremlerden 1953, 1969 ve 2003 depremleri Yenice-Gönen fayının kuzey kolu üzerinde oluşmuştur. Bu durum Güney Marmara Bölgesi'ndeki Kuzey Anadolu Fayı'nın güney kolunu oluşturan fayların her an hareket edebilecek kadar aktiviteye sahip olduğunu göstermesi bakımından büyük önem taşımaktadır. İnceleme sahasının önemli deprem sahalarından birisi de Armutlu Yarımadası'dır. KAF'ın iki kolu, yarımadanın kuzey ve güneyinden geçtiğinden yarımada, bu tektonik yapıların da etkisiyle oldukça aktif bir deprem sahasıdır. Depremlerin meydana gelmesinde genellikle sağ yönlü doğrultu atım gösteren faylanmalar ve kısmen normal ve ters faylanmaların etkili olması, sahanın karmaşık bir tektonik özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yarımada'nın batı ucunda yer alan Gemlik'te 22.10.2006 tarihinde meydana gelen M_L=5.2 büyüklüğündeki deprem de sahadaki tektonik aktivitenin devam ettiğini göstermektedir (Selim vd., 2005; Tunç vd., 2011; Şekil 6).

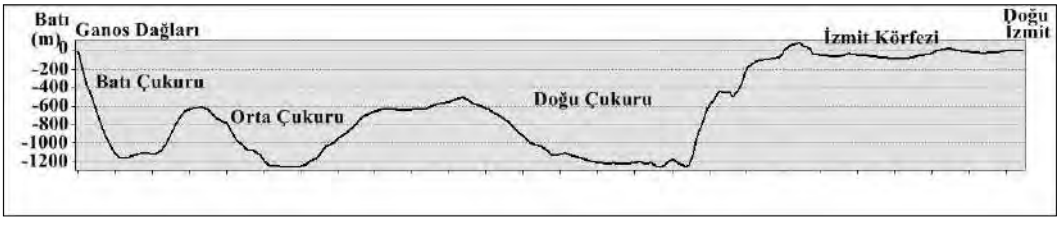


Şekil 6. İnceleme sahası ve çevresinde meydana gelen depremler (Selim vd., 2005)

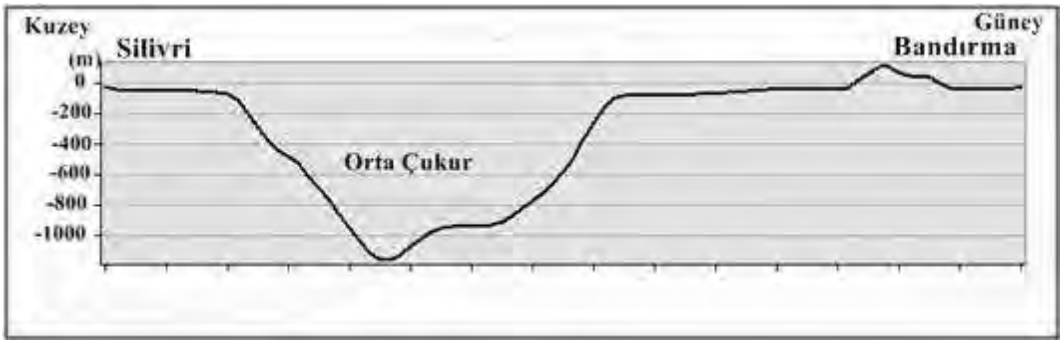
İnceleme sahasının ortasında yer alan Erdek Körfezi'nin güney kıyılarında Pliyosen sonu ve Pleyistosen'de etkin bir tektonik aktivite sonucunda ise sağ yönlü doğrultu atımlı Edincik-Bandırma fayı meydana gelmiştir. Bu kısa boylu fay hatları boyunca da günümüze kadar birçok deprem ve depreme bağlı deformasyonlar oluşmuştur (Cürebal, 1999; Şekil 3, 5, 6).

Tektonik aktivitelere bağlı olarak Gönen, Gemlik, Armutlu ve Yalova çevrelerinde jeotermal alanlar oluşmuştur. Armutlu Yarımadası üzerindeki termal sahalar, kuzeyde Yalova-Termal ve batı ucunda Armutlu'dadır. Bunların yüzey suyu sıcaklıkları 60°C-70°C'dir. Yarımada'nın güney ve doğusunda yer alan Gemlik, Keramet ve Soğucak'daki termal alanlarının sıcaklıkları 20°C-30°C civarındadır. Gönen havzasında ise kırık hatlar boyunca sıcaklığı 25°C-77°C arasında olan sıcak su kaynakları oluşmuştur (Tunç vd., 2011; Efe, 1993).

Marmara Denizi, morfolojik ve tektonik yapı özellikleri bakımından Kuzey Anadolu Fay (KAF) Zonu boyunca uzanan dört büyük denizaltı depresyonundan oluşmaktadır. Bunlar, Çınarcık (1238 m), Silivri (1390 m), Orta ve Tekirdağ (1112 m) çukurlarıdır (Şekil 7, 8). Derinlikleri 1100 m'den fazla olan bu depresyonlar, şelf bölgelerinden aşağıya kıta yamaçları ile inilen ve çevrelerine göre daha yüksek olan eşiklerle (sırt) ayrılmaktadır. Depresyon alanlarını birbirinden ayıran bu sırtlar, Marmara Denizi içerisinde -360 m ile -650 m derinlikler arasında yer alan önemli morfolojik birimlerdir. Diğerlerine göre daha geniş ve büyük olan, Çınarcık Çukuru, KAF'ın yaklaşık K45B yönlü Trakya-Eskişehir fayını kesmesi sonucu ötelenmenin etkisiyle açılmıştır (Alpar, 2000; Artüz, 2007). Kama görünümlü Çınarcık Çukuru, KB-GD yönünde ve 1150-1270 m arasında değişmektedir. Doğu baseni en fazla 2289 m derinlik ile aynı zamanda Marmara Denizi'nin de en derin noktasını oluşturmaktadır (Alpar, 2000; Algan 2000). Marmara Denizi'nde şelfin dış sınırı yaklaşık 100 m derinliğindedir. Şelf alanının bir bölümünü de İzmit, Gemlik, Bandırma, Erdek, Silivri ve Tekirdağ körfezleri oluşmuştur (Şekil 7, 8). Kıta şelf alanının genişliği Marmara Denizi Güney kıyıları boyunca 40 km'ye varan genişliğe sahip olmasına rağmen kuzey kıyılarda 10 km'dir.

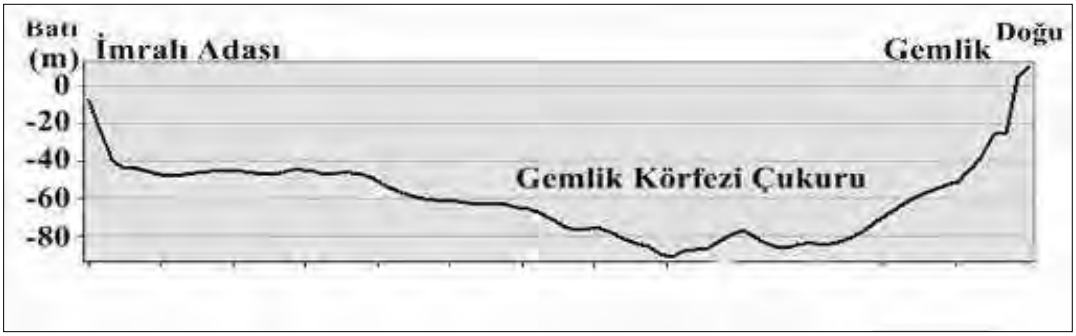


Şekil 7. Marmara Denizi'ndeki çukurluklar



Şekil 8. Marmara Denizi'nde Silivri-Bandırma arasının profili

Marmara Denizi güneyinde de Würm döneminde eski göl tabanları durumunda olduğu düşünülen birçok çukur alanın varlığı tespit edilmiştir. Bu çukurlardan en önemlisi -55 m ile -105 m arasında derinliğindeki Gemlik Körfezi çukurudur (Şekil 9). Marmara Adası ile Kapıdağ Yarımadası arasındaki çukurluk ve Bandırma Körfezi çukurları bu bölümdeki derinliği -50 m ve -70 m arasında değişen diğer önemli çukurlardır.



Şekil 9. Marmara Denizi'nde İmralı Adası – Gemlik arasının profili

Marmara Denizi, Kuzey Anadolu Fay (KAF) zonun en aktif kuzey kolunun doğu-batı yönünde kat ettiği tektonik bir deniz alanı olduğundan mevcut fay çizgilerinin kıyıya paralel uzanması nedeniyle inceleme sahasında yüksek ve falezli kıyılar oluşmuştur. Doğu-batı doğrultulu Kuzey Anadolu Fayı sahanın kıyılarını etkileyerek, şelf sahasının daralmasına yol açmıştır. Bu nedenle özellikle fayların olduğu kesimlerde kıyılar tektonizmanın ve litolojinin kontrolünde gelişen faylı kıyılardır (Erol ve Şencan, 1996; Kurter, 2000).

Tektonik kıyılar, kıyıya paralel uzanan fay düzlemleriyle belli olmaktadır. Genç oluşumlu faylı kıyılarda dalga aşındırma düzlüğü yoktur. Falezler ise fay düzlemine karşılık gelen sözde falez şeklindedir. Sözde falezlerin üst kısımlarında asılı vadiler oluşmuştur (Hoşgören, 2010). İnceleme sahasında Erdek Körfezi'ne bakan kıyının gerisindeki kuzeydoğu-güneybatı yönünde asılı vadilerin yüksekte asılı kalmaları üzerinde Edincik fayı etkili olmuştur (Cürebal vd., 1998). Armutlu-Bozburun'a kadar olan kıyı bölümü ise büyük bir kısmı 400 m'yi aşan horst ve grabenlerden oluşmuştur. Bu oluşum, Oligosen-Miyosen dönemindeki hareketlerle başlamış ve Kuvaterner başlarında en yüksek seviyedeki yükselimlerle günümüzdeki şekline ulaşmıştır. Bu dönemde, Armutlu Yarımadası horst şeklinde yükselirken, Gemlik Körfezi de graben şeklinde çöktüğünden, Gemlik Körfezi'nde tektonik kırıklar boyunca uzanan kıyılar faylı kıyı özelliğindedir (Ardel, 1943, 1968; Şekil 3, 5).

İnceleme sahası kıyıları koy ve körfezlerin yoğunlukta olduğu oldukça girintili çıkıntılı bir yapıya sahiptir. Kıyıda tektonik alçalmaların etkili olduğu yerlerde koylar, yükselmelerin etkili olduğu kesimlerde ise burunlar mevcuttur. Paleozoik masifin önündeki İzmit Çukuru ile Doğu Çukuru, Kuvaterner'de meydana gelmiş çökme ve çanaklaşmalarla oluşmuşlardır. Buradaki kıyılar da bu tektonik olayların etkisiyle oluşmuşlardır. Örneğin; Armutlu Yarımadası'nın güneyinde yer alan Gemlik Körfezi böyle bir çukurlaşma sırasında meydana gelmiştir (İnandık, 1958; Ardel, 1960; Şekil 9).

İnceleme sahası kıyılarında tektonik ve östatik hareketler sonucu oluşan 2-3, 8-10, 15-20, 50-60 ve 80-100 yükseltilerdeki Pleyistosen deniz taraçalarının varlığı tespit edilmiştir (Erinç, 2001). Kıyı boyunca uzanan falezlerde meydana gelen ve yaklaşık 2-2,5 m kadar yükseklikteki falez çentikleri, deniz seviyesinin günümüzden daha yüksekte bulunduğunu göstermektedir. Yamaçları dalgalar tarafından aşındırılan kademe düzlükleri akarsular tarafından yarılarak uzun

sırtlar halinde denize doğru uzanmaktadır. Bu kademe seviyelerinin, Kuvaterner'de meydana gelen genç tektonik hareketlerin denetiminde kıyının yükselmesi ile birlikte yükselmiştir. İnceleme sahası kıyılarını etkileyen fayların varlığı bunun delili gibidir (Şencan, 2007; Şekil 3, 5).

5. SONUÇLAR

İnceleme sahasının bugünkü morfolojik özelliklerinin oluşmasında, Orta Miyosen sonunda başlayan ve günümüze kadar gelen neotektonik hareketler etkili olmuştur. Saha, güneyde Sakarya Zonu ile kuzeydeki Rodop-Istranca Masifi'ni ayıran kuşak üzerinde bulunmaktadır. Sakarya Zonu ile Rodop-Istranca Masifi'nin muhtemelen Erken Eosen sonunda çarpışmasıyla bölge bütünüyle yükselmiş ve aşınmıştır. Orta Eosen'de başlayan ve Geç Eosen boyunca devam eden transgrasyon sonucunda oluşan derinleşme ve gerilme kuvvetlerinin etkisiyle, faylar boyunca volkanizma meydana gelmiştir.

Sahada tektonizma ve östatik hareketlerin oluşturduğu taban seviyesindeki değişimler sonucunda belirgin seviye farkları oluşmuştur. 300-400 m'lerde Alt-Orta Miyosen aşınım yüzeyleri oluşurken 10-100 m'lerdeki kademe yüzeylerinin gelişiminde flüvyal süreçler etkili olmuştur, Sahanın daha çok kuzeye doğru eğimli olmasında ve da Pliyosen-Pleyistosen arasındaki tektonik hareketlerin önemli rolü olmuştur. Örneğin, jeomorfolojik oluşum ve gelişime göre akarsu drenajı ve vadi gelişimi, Pliyosen'de başlamış, Kuvaterner boyunca da gelişimine devam etmiştir. Pliyosen sonu-Kuvaterner başlarındaki tektonik hareketler sonucu ortaya çıkan yükselimler, akarsuların yana aşındırmasıyla meydana gelen yamaç taraçaları, menderesler, akarsuların geriye ve derine aşındırmasıyla ortaya çıkan genç yarılmalar gibi oluşumlar genç tektoniğin morfoloji üzerindeki etkilerini göstermektedir.

İnceleme sahasında birçok fay oluşmuştur. Bir kısmı doğu-batı, bir kısmı da güneybatı-kuzeydoğu doğrultusunda uzanmakta olan bu faylar, Kuzey Anadolu Fay (KAF) sistemine bağlı olarak oluşmuştur. Jeolojk tarihçe içerisinde meydana gelen bu faylar, inceleme sahası kıyılarda bulunan kayaçların farklı şekillerde kıvrılmasına ve kırılmasına da neden olmuştur. Kırıklarla geçirgenliğin artmasına paralel olarak akarsularla taşınan malzemenin miktarı da artmıştır. Bu nedenle, inceleme sahası kıyılarında deltaların oluşum ve gelişimi de etkilenmiştir. Başlangıçta eğime bağlı olarak akışını sürdüren akarsular, Pliyosen ve Pleyistosen'de etkinliğini devam ettiren genç tektonik hareketlerin etkisiyle taban düzeyinin alçalmasına bağlı olarak, fay ve çizgiselliklere yerleşmişlerdir.

Marmara Denizi güneyinde de Würm döneminde eski göl tabanları durumunda olduğu düşünülen birçok çukur alanın varlığı tespit edilmiştir. Bu çukurlardan en önemlisi -55 m ile -105 m arasında derinliğindeki Gemlik Körfezi çukurudur**.** Marmara Adası ile Kapıdağ Yarımadası arasındaki çukurluk ve Bandırma Körfezi çukurları bu bölümdeki derinliği -50 m ve -70 m arasında değişen diğer önemli çukurlardır.

İnceleme sahası ve yakın çevresi fay hatları ile parçalanmış ve tektonik aktivite bakımından birinci derece deprem sahasıdır. Sahanın ortasında bulunan Erdek, Bandırma ve Gemlik körfezleri arasındaki çöküntü alanları halen gelişimi sürdürmektedir. Sahanın genç faylarla sınırlanması ve sismik hareketlilik, deprem aktivitesine karşı çeşitli önlemlerin alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Zemin tabiatına uygun dayanıklı binaların yapılması, su havzalarında deprem sonrası ortaya çıkabilecek olumsuz durumların takip edilmesi, Gönen, Armutlu ve Çınarcık kaplıcaları gibi sıcak su ve mineral içeren su kaynaklarındaki değişimlerin sürekli gözlenmesi, heyelan gibi kütle hareketlerinin ortaya çıkaracağı olumsuz etkilere karşı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Marmara Denizi'ndeki olası depremlerin oluşturacağı dalga etkisinin hangi oranda olacağı, kıyıda bulunan yerleşmeleri etkileme durumu ve bölgenin deprem istasyon ağı kullanılarak sismik hareketliliğin daha yakından izlenmesi gibi önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Bunun

yanı sıra ovalık sahalarda tarımsal etkinlikler yapılmalı, anakayadan oluşan yamaç ve plato düzlüklerinde ise yerleşmeler kurularak faydalanılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ADATEPE, M. F. "Marmara Denizi gravite ve manyetik özellikleri", Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografisi, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve işletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 78-112, İstanbul, 2000.

ALGAN, O. "Marmara Denizi'nin sedimentolojik ve jeokimyasal özellikleri ile paleoşinografisi", Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografi, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 392-472, İstanbul, 2000.

ALPAR, B. "Marmara Denizi depremselliği, Marmara Denizi sismik görünümü", Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografi, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 126-177, İstanbul, 2000.

ALPAR, B., U. KURAN, C. A. YALÇINER ve ALTINOK, Y. "Türkiye çevresi denizlerde depreşim dalgası oluşma olasılığı bulunan bazı bölgeler", TMH-Türkiye Mühendislik Haberleri Dergisi, 4 (2005), s. 33-37.

ARDEL, A. "Marmara Bölgesinin Güneydoğu havzalarının morfolojik karakterleri", Türk Coğrafya Dergisi, 2 (1943), s. 160-171.

ARDEL, A. "Marmara Bölgesi'nin yapı ve reliefi", Türk Coğrafya Dergisi, 20 (1960), 2-16.

ARDEL, A. "Türkiye Kıyılarının teşekkül ve tekâmülüne toplu bakış", Türk Coğrafya Dergisi, 24-25 (1968), s. 1-13.

ARTÜZ, L. M. "Bilimsel açıdan Marmara Denizi", Türkiye Barolar Birliği Yayınları, No: 119, kültür serisi: 2, Ankara, 2007.

ATALAY, İ. "Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği", META Basım Matbaacılık Tesisleri, 2. Baskı, İzmir, 2004.

BEKAROĞLU, E. "A review on the elevated shorelines in the Eastern Mediterranean during the Late Holocene", Cografi Bilimler Dergisi, 1 (2008), s. 1-21.

BİNGÖL, E. B., Akyürek ve Korkmazer, B. "Biga Yarımadası'nın jeolojisi ve Karakaya Formasyonu'nun bazı özellikleri", M.T.A., Cumhuriyetin 50. Yılı Yerbilimleri Kongresi Tebliğler Kitabı, (1973), s. 70–77, Ankara.

BİRİCİK, S. A. "Marmara Denizi sualtı rölyefi ve Güney Marmara sahillerinde deprem, (Güney Marmara Bölümü mekânsal sorunlar ve çözümler)", 29.Coğrafya Meslek Haftası Bildiri Özeti Kitabı, Çanakkale, 2001.

CIĞIZOĞLU, H. K., A. HAYIR, İ. KILIN ve ŞEŞEOĞULLARI, B. "Kıyıdaki tsunami dalgası yüksekliğinde deniz tabanı heyelan hızının etkisi", 6. Ulusal Kıyı Mühendisliği Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, s. 157-164, İstanbul, 2007.

CÜREBAL, İ. A. KIZILÇAOĞLU ve SOYKAN, A. "Belkıs Tombolosu'nun jeomorfolojik ve uygulamalı jeomorfolojik özellikleri", Balıkesir Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1998), s. 1-23.

CÜREBAL, İ. (1999). "Gönen Çayı (Tahirova) ile Edincik (Balıkesir) arasının kıyı kullanımı ve planlaması". İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.

DEMİRCİ, A. "Öğretmenim için CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri)", Fatih Üniversitesi yayınları, s. 11-17, İstanbul, 2008.

EFE, R. (1993). "Biga Yarımadası Kuzeydoğusunda Armutçuk Dağları ile Biga ve Gönen çayları arasındaki çevrenin jeomorfolojisi", İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, doktora tezi, İstanbul.

EFE, R. "Biga Yarımadası'nda Neotektoniğin jeomorfolojik izleri", Türk Coğrafya Dergisi, 29 (1994), s. 209–242.

ERCAN, T., TÜRKECAN, A., GUILLOU, H., SATIR, M., SEVİN, D., SAROĞLU, F., "Marmara Denizi çevresindeki Tersiyer volkanizmasının özellikleri", MTA Dergisi, 120 (1998), s. 199-221.

ERİNÇ, S. "Jeomorfoloji II", Güncelleştirenler: Ertek A., Güneysu, C., Der Yayınları, 312-314, İstanbul, 2001.

EROL, O. "Türkiye'nin genç tektonik ve jeomorfolojik gelişimi", Jeomorfoloji Dergisi, 11(1983), s. 1-23.

EROL, O. ve ŞENCAN, A. "Çınarcık ve çevresinin jeomorfolojik etüdü", Marmara Coğrafya Dergisi, 1 (1996), s. 57-62.

GEDİK, N., E. İRTEM, ve KABTAŞLI, M. S. "Tsunaminin geçirimli kıyılardaki tırmanma yüksekliğinin deneysel incelenmesi", İTÜ Mühendislik Dergisi, 4 (2005), s. 3-12.

GÖKAŞAN, E. "Marmara Denizi'nin jeolojik özellikleri", Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografi, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 177-392, İstanbul, 2000.

GÖRÜR, N., M. N. ÇAĞATAY, M. SAKINÇ, M. SÜMENGEN, K. ŞENTÜRK, C. YALTIRAK, ve TCHAPALYGA, A. "Origin of the Sea of Marmara as deduced from Neogene to Quaternary Paleogeographic Evolution of Its Frane", International Geological Rewiev, 39 (1997), pp. 342-352.

GÜNEYSu, C. "Marmara Denizi ve kıyılarının jeomorfolojik özellikleri", Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografisi, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve işletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 33-77, İstanbul, 2000.

HOŞGÖREN, Y. M. "Jeomorfolojinin Ana Çizgileri I", İstanbul, 2010.

İNANDIK, H. "Türkiye kıyılarına genel bakış", İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi, 5 (1958), s. 63-66.

KAZANCI, N., Ö. EMRE, T. ERKAL, N. GÖRÜR, M. ERGİN ve İLERİ, Ö. "Güney Marmara deltaları: Kocasu ve Gönen Çayı deltalarının morfolojisi ve tortul yapısı", Güney Marmara Bölgesinin Neojen ve Kuvaterner evrimi, YDABÇAG 426/G, Ankara, 1997.

KAZANCI, N., Ö. EMRE, T. ERKAL, Ö. İLERİ, M. ERGİN ve GÖRÜR, N. "Kocasu ve Gönen Çayı deltalarının (Marmara Denizi) güncel morfolojileri ve tortul fasiyesleri", MTA Dergisi, 121 (1999), s. 33-50.

KURT, S. (2013), "Marmara Denizi güney kıyılarının jeomorfolojisi", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

KURTER, A. "Marmara Denizi coğrafyası, Marmara Denizi'nin jeolojik oşinografi", İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, Editörler: Ertuğrul Doğan-Ajun Kurter, s. 29-30, İstanbul, 2000.

LAMBECK, L. "Sea-Level Change and Shore-Line Evolution in Aegean Greece since Upper Palaeolithic Time, Research school of Earthsciences", Australian National University, Canberra ACT 0200, Australia, 1996.

MAİTİ, S. K. ve BHATTACHARYA, A. "Shoreline change analysis and its application to prediction: a Remote Sensing and statistics based approach", Marine Geology, 257 (2009), pp. 11-23.

MERİÇ, E., N. AVŞAR, A. NAZİK, B. ALPAR, B. YOKEŞ, F. İ. BARUT ve ÜNLÜ, S. "Gemlik Körfezi yüzey çökellerinin foraminifer, ostrakod ve mollusk faunası", foraminifer kavkılarında gözlenen morfolojik anomaliler ile bölgenin sedimentolojik, hidrokimyasal ve biokimyasal özellikleri, MTA Dergisi, 131 (2005), s. 21-48.

OKAY, A. İ., M. SİYAKO, BÜRKAN, K. A. "Biga Yarımadası'nın jeoloji ve tektonik evrimi", Türkiye Petrol Jeologları Derneği Bülteni Bülteni, 2 (1990), s. 83-121.

OKAY, A. Satır, M. "Coeval plutonism and metamorphism in a latest oligocene metamorphic core complex in Northwest Turkey", Geological Magazine, 137 (2000), pp.495-516.

OKAY, A. I. A. KAŞLILAR-ÖZCAN, C. İMREN, A. BOZTEPE-GÜNEY, A. Demirbağ ve KUŞÇU, İ. "Active faults and evolving strike-slip basins in the Marmara Sea, Northwest Turkey: A Multichannel Seismic Reflection Study", Tectonophysics, 321 (2000), s. 189-218.

OKAY, A. İ. ve GÖNCÜOĞLU, M.C. "Karakaya Complex: a Review of Data and Concepts", Turkish Journal of Earth Sciences, 13 (2004), pp. 77–95.

SELİM, H. H. EYİDOĞAN, H. ve TÜYSÜZ, O. "Güney Marmara Bölgesi'nde tarihsel ve aletsel dönemlerde oluşan depremlerin sismolojik ve jeolojik incelemesi", Deprem Sempozyumu, 23-25 Mart 2005, Kocaeli.

SEYITOĞLU, G. ve SCOTT, B. "Late Cenozoic Crustal Extension and Basin Formation in West Turkey", Geological Magazine, 128 (1991), s. 155-166.

SİYAKO, M., K. A. BÜRKAN, ve OKAY, A. İ. "Biga ve Gelibolu yarımadalarının Tersiyer jeolojisi ve hidrokarbon olanakları", Türkiye Petrol Jeologları Derneği Bülteni Bülteni, 1(1989), s. 183-199.

ŞEKER, Z. D. ve KABDAŞLI, S. M. "Kıyılardaki doğal felaketler için risklerin CBS ile analizi ve risk haritalarının üretilmesi", Selçuk Üniversitesi Jeodezi ve Fotogrametri Mühendisliği Öğretiminde 30. Yıl Sempozyumu, 16-18 Ekim, 2002, Konya.

ŞENCAN, A. (2007), "Biga Çayı batı kesiminin jeomorfolojisi", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.

ŞENGÖR, A. M. C. "The North Anatolian Transform Fault: its Age, Ofset and Tectonic Significance", Journal of the Geological Society, 136(1979), pp. 269-282.

ŞENGÖR, C. M. A. ve YILMAZ, Y. "Tethyan Evolution of Turkey: A Plate Tectonic Approach, Tectonophysics, 75 (1981), pp. 181-241.

TUNÇ, B., D. ÇAKA, S. IRMAK, S. TUNÇ, H. WOİTH, Ş. BARIŞ, M. F. ÖZER, B. LÜHR, E. GÜNTHER, H. GROSSE ve ZSCHAU, J. "Armutlu Sismik Ağı (Arnet) ve Armutlu-

Yalova-Gemlik çevresinin Tektonik özellikleri", Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, ODTÜ, Ankara, 2011.

TÜYSÜZ, O**.** "Geology of the Cretaceous sedimentary basins of the Western Pontides", Geological Journal, 34 (1999), pp. 75-93.

TÜYSÜZ, O. (2009). "Marmara Denizi", İTÜ "Avrasya Yerbilimleri Enstitüsü, http://www.yerdurumu.org/makaleler/documents/marmara_denizi.asp, Erişim Tarihi: 09 Ocak 2012.

WEB: http://www.karabiga.com/index.php?s=11, Erişim Tarihi: 14 Ocak 2013.

YALTIRAK, C., ve B. ALPAR "Evolution of the NAF Middle Segment and Shallow Seismic Investigation of the Southestern Sea of Marmara (Gemlik Bay)", Marine Geology, 190 (2002), pp. 307-327.

YALTIRAK, C. "Tectonic Evolution of the Marmara Sea And Its Surroundings", Marine Geology, 190 (2002), pp. 493–529.

YIKILMAZ, M. B., I. A. OKAY ve ÖZKAR, İ. "Biga Yarımadası'nda Pelajik bir Paleosen istifi", MTA Dergisi, 123-124 (2002), s. 21-26.

YILMAZ, Y., O. TÜYSÜZ, E. YİĞİTBAŞ, C. GENÇ ve ŞENGÖR, A. M. C. "Geology and Tectonic Evolution of Pontides, in Regional and Petroleum Geology of the Black Sea and Surrounding Region (Ed. A. G. Robinson)", AAPG Memoir, 68 (1997), pp. 183–226.

YILMAZ, Y., C. Ş. GENÇ, F. GÜRER, M. BOZCU, K. YILMAZ, Z. KARACİK, Ş. ALTUNKAYNAK ve ELMAS, A. "When Did the Western Anatolian Grabens Begin to Develop?", Geological Society, Special Publications, 173 (2000), s. 353-384.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1071-1087, ANKARA-TURKEY

MASAL KİTAPLARININ 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DEĞERLERİ PERSPEKTİFİNDEN ANALİZİ*

*Birgül KÜÇÜK***
Figen GEDİK
*Zekerya AKKUŞ*****

ÖZET

Toplumların geleceği birtakım değerlere sahip, donanımlı bireyler tarafından inşa edilir. Toplumları bir arada tutan değerlerin kazandırılması ise ailede başlayıp okulda devam eder. Genelde eğitim kurumlarının özelde ise Sosyal Bilgiler öğretim programının en temel işlevlerinden biri, milli ve manevi değerlerle donanmış etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Eğitim kurumlarının ve Sosyal Bilgiler öğretim programının bu misyonunu gerçekleştirmede yardımcı olabilecek öğretim materyallerden biri de masallardır. Masallar, genç nesillerin istenen davranışları, değerleri, iletileri ve bilgileri kazanmasında eğitimcilere yarar sağlayabilir. Nitekim bu yararı göz önünde bulunduran MEB içerisinde masal kitaplarının da bulunduğu "100 Temel Eser" için yayınladığı genelgede öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra güzellik duygusu, estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, milli ve manevi değerlere sahip yüksek karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla "100 Temel Eser" içinde yer alan masalların, Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamındaki değerleri nasıl ve ne oranda yansıttığının analizi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere doğrudan verilmesi gereken değerlerin masal kitaplarında yer alma durumlarını analiz etmektir. Nitel yöntemin benimsendiği bu araştırmada veri toplamak için doküman analizi tekniği tercih edilmiş, verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini MEB'in önerdiği "100 Temel Eser" içerisinde yer alan masal kitapları, örneklemini ise bu seri içerisinde yer alan 3'ü Türk, 3'ü Dünya Edebiyatından olmak üzere 6 masal kitabı oluşturmaktadır. İncelenen masal kitaplarında, "yardımseverlik", "çalışkanlık", "sorumluluk" değerlerine ilişkin bulguların yoğun şekilde yer aldığı görülmüştür. "Bilimsellik", "hak ve özgürlüklere saygı", "kültürel mirasa duyarlılık" değerlerine ilişkin bulgulara daha az rastlanılmıştır. Türk Edebiyatı eserlerinde "doğal çevreye duyarlılık",

* Bu çalışma 31 Ekim-2 Kasım 2013 tarihleri arasında Konya'da düzenlenmiş olan I. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

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

** Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, El-mek: birgulkucuk@hotmail.com

**** Yrd. Doç. Dr. Atatürk Ü. K.Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: zakkus@atauni.edu.tr

Dünya Edebiyatı eserlerinde ise "bilimsellik", "doğal çevreye duyarlılık", "kültürel mirasa duyarlılık" değerlerine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Ancak incelenen bazı masal kitaplarının çocukları korku, dehşet ve kıskançlığa itebilecek olayların gölgesinde kurgulandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, masal, Sosyal Bilgiler eğitimi

THE ANALYSIS OF FAIRY TALE BOOKS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL STUDIES VALUES IN 6TH GRADE

ABSTRACT

The future of the societies are built by qualified individuals who have certain values. Values hold societies together and transmitting them starts with the family and continues in schools. One of the most basic functions of educational institutions in general and Social Studies curriculum in particular is to prepare effective citizens equipped with national and spiritual values. One of the educational materials that can help the mission of educational institutions and Social Studies curriculum is fairy tales. Fairy tales can be useful to educators in giving the desired behaviors, values, messages and knowledge to the younger generation. Thus, taking this benefit into consideration, Ministry of National Education aims to educate cultured individuals with high moral character whose sense of beauty and aesthetics are developed and who have national and spiritual values in addition to developing a healthy reading habit with "100 Fundamental Books" that includes fairy tales. Therefore, analyzing how and how much the fairy tales included in the "100 Fundamental Books" reflect the values covered in the Social Studies curriculum is important.

This study aims to analyze whether and to which extent fairy tale books include values to be directly given to the students in Social Studies curriculum of 6th grade. Qualitative research method was used for this study. The document analysis technique was used to collect data and the descriptive analysis approach was employed to analysis data." 100 Fundamental Books" "recommended by MEB (Ministry of National Education formed the population and 6 fairy tale books consisted of 3 Turkish and 3 books from World Literature in this serial formed the research sample. It was observed that findings of "helpfulness", "diligence", "responsibility" values intensively existed in the analyzed books. Findings of "being scientific", "respect to rights and freedoms", sensitivity to cultural heritage were less observed. No findings related to "sensitivity to natural environment "in Turkish Literature books and "being scientific", "sensitivity to natural environment", sensitivity to cultural heritage were encountered. However, it was observed in some analyzed books that some fairy tale books were fictionalized in the shade of incidents that might lead children to be afraid, frightened and jealous.

Key Words: Value, fairy tale, Social sciences education

1. GİRİŞ

İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan toplumsal, siyasi, ahlaki, kültürel ilke ve kurallar vardır. Her bireyin toplumsal yaşamda hangi davranışın geçerli veya geçersiz olduğuna dair önceden belirlenmiş ve yerleşmiş değer yargıları bulunmaktadır. Birey, toplumsal kurallar, gelenek-görenekler yoluyla iyiyi kötüyü, doğruyu ve yanlışı ayırt ederek kendi ahlaki ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenir. Bireyin düşünce ve davranışlarında bir ölçüt olarak ortaya çıkan değerler, sosyo-kültürel yapının da öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdendir (Yalar, 2010: 8-10). İnsanların yaşamını belirleyen unsurlardan bir tanesi değerlerdir. Kendini yaşamın akışından kurtaran insan, her anını inandığı değerler doğrultusunda sürdürmeye gayret eder (Özden, 1999: 49). Toplumsal yapı, davranış kalıbına dönüştürülen değerler tarafından inşa edilirse, o toplumsal yapı kendi öz dinamikleri ile var olur. (Kılıç, 2011: 52). Çünkü değerlerin, tıpkı bir mıknatısa yapışan parçacıklar gibi insanları bir araya getirme ve onları ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yöneltme özelliği vardır (Gülseren, 2009: 40).

Toplumları bir arada tutan değerlerin kazandırılması ise ailede başlayıp okulda devam eder. Genelde eğitim kurumlarının özelde ise Sosyal Bilgiler öğretim programının en temel işlevlerinden biri, milli ve manevi değerlerle donanmış etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Eğitim kurumlarının ve Sosyal Bilgiler öğretim programının bu misyonunu gerçekleştirmede yardımcı olabilecek öğretim materyallerden biri de masallardır. Şen (2005: 420)' e göre, masallar, çocuğun ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, onu geleceğe hazırlayan gerçeği dolaylı anlatan edebi türlerden birisidir.

İyi ve kötünün çok keskin çizgilerle birbirinden ayrılması, iyi ve doğru olanın fiziki ve ekonomik şartı ne olursa olsun sonunda başarılı ve mutlu olması, çocuğun dünyasında olumlu etkiler yaratan unsurlardır. Bu özellikler çocuğun doğrudan doğruya duygusal zekâsından bilinçaltına yerleştiği için ömür boyu belleğinde yer edecektir (Şen, 2005: 425). Aynı zamanda masallar, çocukları içinde yaşadıkları toplumun değer yargılarıyla bütünleştirir. Çocuk, masallar aracılığıyla sahip olduğu haklara başkalarının da sahip olduğunu, hayata umutla bakmayı, sabır göstermeyi öğrenir. Yalanın, kıskançlığın ne gibi kötü sonuçlar doğurduğunu görür. Karşılıklı saygı ve sevginin ne derece önemli olduğunu fark eder (Gökşen, 2009: 4-5).

Masallar, toplumun geleneklerini, göreneklerini, ekonomik yapısını, ahlaki değer yargılarını dolaylı olarak anlatan sosyo-kültürel aynalardır (Akkuş, 2007: 64-65). Çocuklar birtakım davranışların telkin edilmesinden hoşlanmazlar. Öğretilmek istenen davranışı masalın imkânları kullanılarak çocuğun dünyasına aktarmak mümkündür. Masallar toplumun içinden geldiği için pek çok davranış kalıbını ve ahlaki kuralları içerirler. Böylece çocukların masal okumaları onların farkına varmadan ahlaki değerleri kazanmalarını sağlamış olacaktır (Yılar, 2006: 79).

Masallar, çocukların istenen davranışları, değerleri, iletileri ve bilgileri kazanmasında eğitimcilere yarar sağlayabilir. Nitekim bu yararı göz önünde bulunduran MEB içerisinde masal kitaplarının da bulunduğu "100 Temel Eser" için yayınladığı genelgede öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın yanısıra; güzellik duygusu, estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, milli ve manevi değerlere sahip yüksek karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla "100 Temel Eser" içinde yer alan masalların, Sosyal Bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerleri nasıl ve ne oranda yansıttığının analizi önem arz etmektedir.

1.1. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Tanımları

Bilimsellik;

"Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri,

bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir, bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir" (MEB, 2009).

Doğal Çevreye Duyarlılık;

"Doğada bulunan tüm canlılar arasında bir denge vardır. Doğada bulunan dengenin bozulması insanın yaşam süresini, yaşam kalitesini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Doğadaki tahribatın sona erdirilmesi, doğanın tekrar tüm canlılara hizmet eder duruma gelmesi ancak çevreyi koruma duyarlılığına sahip bireyler sayesinde gerçekleşir. Doğal çevreyi korumanın birinci şartı, çocuklardan başlayarak tüm bireylere doğa sevgisi aşılamaktır" (MEB, 2009).

Kültürel Mirasa Duyarlılık;

"Kültürel miras, insanlığın veya bir milletin tarihi süreç içinde oluşmuş karakteristik özellikleri yansıtan eserler ve değerler bütünüdür. Kültürün insan, aile, sosyal çevre, eğitim, sosyal değerler gibi insani; bayrak, millet, vatan, dil, din, tarih, örf, adet gibi milli; bilim teknoloji, sanat gibi evrensel boyutları vardır" (MEB, 2009).

Sorumluluk;

"Sorumluluk, başkalarının haklarına saygı göstermek ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkmaktır. Sorumluluk sahibi bireyler; kendi kararlarını verebilen, karar alırken ellerindeki kaynakları kullanabilen, değer yargılarını gözeten, bağımsız davranabilen, kendine güvenen, başkalarının haklarını çiğnemeden kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir" (MEB, 2009).

Yardımseverlik;

"Yardım, kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmaktır. Muhtaç insanlara yardımcı olmak veya bu amaç için kurulmuş çeşitli sosyal örgütlere bağışta bulunmak, oralarda gönüllü çalışmak, yardım etmeyi istemek, yardımseverlik duygusunun göstergesidir. Yardımseverlik değerini sadece maddi ölçütler dâhilinde algılamamak gerekir. Bazen bir söz, bazen üzüntüyü paylaşmak bazen bir problemi dinlemek ve umut vermek de yardımseverlik duygusunun ifadesidir" (MEB, 2009).

Hak ve Özgürlüklere Saygı;

"Hak, adaletin ve hukukun gerektirdiği kazanç, özgürlük ise herhangi bir kısıtlamaya ve zorlamaya bağlı kalmaksızın düşünme ve davranma olarak tanımlanmaktadır. Hak ve özgürlükler her an iç içe olduğumuz kavramlardır. Ancak hak ve özgürlüklerin sınırsızca kullanılması mümkün değildir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermek gerekir. Hak ve özgürlükler anayasal güvence altındadır" (MEB, 2009).

Çalışkanlık;

"Çalışkanlık, çalışmak, bir şeyi oluşturmak veya ortaya bir iş çıkarmak için emek harcamak olarak tanımlanabilir" (MEB, 2009).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel yöntemin benimsendiği bu araştırmada veri toplamak için doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Karasar (2009: 183)'a göre, doküman analizi, "belgesel gözlem", "mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi", "belge taraması", "kitaplık araştırması"

olarak da adlandırılır. Doküman inceleme, araştırmada hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Sözbilir, 2010).

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, örneklemde belirtilen masal kitaplarındaki metinlerden elde edilmiştir. Ayrıca kitaplar, dergiler, makaleler, doktora tezleri, internet kaynakları, MEB Programları taranarak doküman sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere doğrudan verilmesi gereken sorumluluk, yardımseverlik, çalışkanlık, kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı ve bilimsellik değerlerinin masal kitaplarında yer alma durumlarını analiz etmektir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için "Betimsel Analiz Yaklaşımı" kullanılmıştır**.** Betimsel analizde elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların arasında yer alabilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006: 224). Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler öğretim programında doğrudan kazandırılması gereken değerlerin MEB'in önerdiği "100 Temel Eser" serisinden seçilen masal kitaplarında nasıl ve ne oranda yer aldığı analiz edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde şu yol takip edilmiştir:

Öncelikle 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere doğrudan kazandırılması gereken değerlerin listesi ve tanımları MEB'in 2005 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuzundan çıkarılmıştır (MEB, 2009). Değerlerin tanımlarına giriş kısmında yer verilmiştir. Analiz işlemleri bu tanımlar çerçevesinde yapılmıştır. Örneklemde yer alan masal kitapları her bir araştırmacı tarafından okunarak ilgili değerlerin bu kitaplarda nasıl ve ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadeler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Ardından Masal kitaplarında yer aldığı düşünülen değerlerle ilgili ifadelerin Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerleri yansıtıp yansıtmadığı noktasında çocuk edebiyatı uzmanları ile görüşülmüştür. Sonuç olarak bu değerlerle ilgili olduğuna karar verilen ifadelere bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini MEB'in önerdiği "100 Temel Eser" içerisinde yer alan masal kitapları, örneklemini ise bu seri içerisinde yer alan 3'ü Türk, 3'ü Dünya Edebiyatından olmak üzere 6 masal kitabı oluşturmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eserdeki Yerli Yazarlı Masal Kitaplarına Ait Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Altın Işık İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazarı: Ziya Gökalp

Yardımseverlik;

Eser içerisinde yer alan "Kolsuz Hanım" masalında gerçek adı Ay olan Kolsuz Hanımın macerası anlatılır. Padişahı uzaklaştıran üvey anne Yıldız adındaki üvey oğlunun delirmesine neden olur, Ay adlı üvey kızının da kollarını kestirir. Kolsuz Hanım başka bir ülkede ki padişaha âşık olur ve evlenirler. Reyhan ve Gül adında çocukları olur. Ama üvey anne onları rahat bırakmaz. Bir zaman sonra üvey annenin yaptıkları ortaya çıkar. Yıldız akıl sağlığına Kolsuz Hanım kollarına kavuşur. Dağılan aile birleşir. Milli mücadelenin anlatıldığı masal sonunda bu masalın sembolik olduğu belirtilir ve bu semboller açıklanır. Ay Hanım Türkiye, Yıldız Bey İslam, Üvey anne İngiltere, Ay Hanım'ın kolları Edirne ve İzmir, Gül ile Reyhan ise halk ile vatandır.

Üvey annenin kötülüklerinden kurtulmak için kardeşlerin birbirlerine yardımları şu ifadelerle belirtilmiştir:

"-Sorardı herkesten, nerde kardeşim? Nasıl beni yalnız bıraktı eşim?(...) - Bir gün bir ak ağa dedi gizlice. Götürürüm seni ona bir gece. (...) -O gece Ay, gizli girdi zindana. Görünce asılmış Yıldız, tavana.-İpini açarak yere indirdi. - Dedi, sana yemek bulmalı şimdi. -Getirdi Yıldız'a birçok yiyecek. Bir Bohça dolusu temiz giyecek

-Yedirdi, giydirdi, bastı bağrına. Dedi, kalmayalım sakın, yarına!" (Gökalp, 2008: 55-56).

Üvey annenin iftiraları nedeniyle öldürülmek üzere bir dağa götürülen Ay Hanım ve çocuklarının bir cellâdın yardımı ile hayatta kalmaları ise şu ifadelerle belirtilmiştir:

"- Bir dağa götürdü bunları cellat, dedi, 'Kıymaz size, olsa da Şeddat. Vurayım ormanda birkaç güvercin. Bana üç de gömlek çıkarın, verin. Bunları batırıp kırmızı kana, götüreyim ispat diye divana.' Verdiler üç melek, gömleklerini, cellât azat etti meleklerini" (Gökalp, 2008: 65).

Bu masalda yardımseverlik değerine yoğun bir şekilde vurgu yapılmıştır. Ancak milli mücadele döneminde Türkiye ile diğer devletlerarasındaki münasebetlerin sembolik kahramanlar üzerinden aktarıldığı görülmektedir. Bu durum masalda verilmek istenilen mesajların 6. sınıf öğrencileri tarafından doğru bir şekilde algılanmasını zorlaştırabilir.

Ayrıca bu masalda şiddet, intikam ve iftira gibi olumsuz davranış örneklerine de yer verilmiştir.

"- Önde üvey anne, elinde balta. Dedi, 'Bağlayınız genci, halata!' Çevirdi bu anda kıza yolunu. Baltayla uçurdu iki kolunu. (...). Yıldız, Ay'ı gördü al kan içinde. Aklını kaybetti o an içinde" (Gökalp, 2008: 56-57).

"- Dedi, 'Eyvah! Bunun kolları nerde? Hangi zalim sokmuş bunu bu derde? İstemem bu zulmün ben devamını. Alacağım bunun intikamını" (Gökalp, 2008: 57).

Çalışkanlık;

"Keloğlan" adlı masalda, keloğlan fakir bir babanın üç oğlundan biridir. Babası ehemmiyetsizliğini göstermek üzere, ona bir ad bile koymamıştır. Bu nedenle adı Keloğlan olarak kalmıştır. Kendi ayakları üzerinde durabilmek, talihini değiştirmek için Keloğlan mücadeleye girişir, yola koyulur ve üç arkadaşı ile tanışır. Kötülük yapan devanasını pratik zekâsıyla alt eden

Keloğlan devanasının hazinelerini ele geçirir, kendisine ve üç arkadaşına sağlam bir gelecek temin eder. Masalda keloğlanın çalışkanlığı şu ifadelerle belirtilmiştir:

"- Keloğlan henüz yedi yaşında iken ekmeğini kendi eliyle kazanmaya başladı. Hamallık, kahveci yamaklığı, aşçı çıraklığı, ayak satıcılığı (seyyar satıcılık) gibi birçok işe girdi" (Gökalp, 2008: 11).

Bu masalda bir insanın kendi ayakları üzerinde durabilmek için meslek ayrımı yapmadan nasıl bir azim ve kararlılıkla çalıştığı ve önemli miktarda kazanç elde ettiği anlatılmaktadır.

Diğer taraftan bu masalda devanasının yaptığı hilelere karşılık masal kahramanı olan Keloğlanın da hileye başvurarak devanasını öldürüp servetini ele geçirmesi söz konusudur. Örneğin:

"Keloğlan, arkadaşlarına yavaşça, 'hepimiz dev anasından süt içelim. Eğer bizi emzirirse, onun süt evladı oluruz. O zaman bizi kolay kolay yiyemez; meğerki çok acıkmış ola!' (...).

Keloğlan: Peki teyzeciğim, bu gece sana misafir oluruz. Zaten annem ölürken bana vasiyet etmişti; biraz büyürsem buraya gelip, ablasını görmemi benden rica etmişti. İşte ben de arkadaşlarımla beraber, seni görmeye geldim.

Dev anası, Keloğlan'ın hilesine karşı hile yapmak istiyordu. Maksadı, gece çocukları uyuttuktan sonra, eski zamanın dev adetlerini bir tarafa bırakıp hepsini yemekti" (Gökalp, 2008 :13-14).

Bu durum öğrencilerde kazanç elde edebilmek için her yolun meşru olabileceği algısının oluşmasına neden olabilir.

Sorumluluk;

"Küçük Hemşire" adlı masalda, padişahın biri kız diğeri erkek çocuklara sahip iki veziri vardır. Padişah, oğulları olan vezirini kızları olan vezirinden üstün tutmaktadır. Bir gün padişahın vezirin oğullarına görev vermesi üzerine kızları olan diğer vezir bu duruma çok üzülmüştür. Vezirin küçük kızları babalarının üzülmesine dayanamayıp erkek kılığına girerek padişahın verdiği görevi yerine getirme düşüncesi ile Kıpçak ülkesine gitmişlerdir. Vezirin büyük kızları başarılı olamamasına rağmen, küçük kızı diğer vezirin oğullarını mağlup ederek tüm yarışlardan birinci çıkmıştır. Masal sonunda Kıpçak hakanı ile evlenip muradına ermiştir. Vezirin kızlarının babalarının üzülmesine dayanamayıp erkek kılığına girerek padişahın verdiği görevi yerine getirme arzuları şöyle ifade edilmiştir:

"- Kız dedi ki, bana erkek libası. Yaptır, senden kaçırayım bu yası" (Gökalp, 2008: 78).

"- Kız dedi ki, bana erkek giyimi. Yaptır senden çıkarayım bu vehmi" (Gökalp, 2008: 80).

"- Söyle bana çaresini arayım. Ben de senin bir işine yarayım… Kız dedi ki, bana erkek giyişi, yaptır sana bitireyim bu işi" (Gökalp, 2008: 82).

Masalda başarılması zor görülen bir işin birtakım kararlar alıp sorumluk üstlenilmesi ile başarılabileceği görülmektedir. Bulgularda ifade edildiği gibi Padişahın nezdinde babalarının ikinci plana düşmesinin sebebi olarak kendilerini gören üç kız babalarını bu durumdan kurtarabilmek için belli bir sorumluluk bilinciyle hareket etmişler ve başarılı olmuşlardır.

Bununla birlikte bu masalda çok açık bir şekilde cinsiyet ayrımcılığının ön plana çıkarılmış olması öğrenciler için olumsuz bir davranış örneği oluşturabilir.

"Küçük Şehzade" adlı masalda ise padişah hangi oğlunun daha çok tahta layık olduğunu anlamak amacıyla üç oğluna ayrı ayrı sermaye verip kazanç sağlamaları için kendilerini uzaklara

gönderir. Kardeşler üç kola dağılırlar. Masalda en küçük kardeş Yıldız öne çıkarılmıştır. Yıldız, kazandığı parayla aldığı koyunları kendisine zarar vermemesi için yeğeni olduğunu söylediği deve vererek karşılığında büyülü sofrayı alır. Peri sultanının aşkından sofrayı ona bırakır. Üç yol ağzında kardeşleri ile karşılaşan şehzade para kazanamadığını söyler. Bunun üzerine büyük kardeşler yardım etmek isterler. Ancak Yıldız Tigin bunu kabul etmez. Bu durum üç kez tekrarlanır. Her defasında sırlarla gizli kazancını peri sultana veren şehzadeyi en sonunda babası cellâda verir. Ancak cellât şehzadeye kıyamaz. Bu sırada peri sultan otağını şehrin yakınına kurmuştur. Padişah ve oğullarını yemeğe davet eder. Davete katılan padişah küçük oğlu Yıldız'ın önemli miktarda kazanç elde ettiğini öğrenir. O esnada Yıldız çıkagelir, tahta oturur ve peri sultanla evlenir.

Masalda kardeşlerinin yardımını kabul etmeyen Yıldız Tigin'in aldığı kararların ve sergilediği davranışların sonucunu üstlendiği şu ifadelerle belirtilmiştir:

"- Hayır, hayır! Ben suçumu kuldan saklamam. Hiç kimsenin emeğinden zekât alamam! Babam beni haşlayacak ise haşlasın. İnsaflıysa, tecrübeye tekrar başlasın." (Gökalp, 2008: 131).

"- Yıldız dedi: 'Ben bahtımdan etmem şikâyet, zarar etmek, sayılmaz ya bu büyük cinayet?" (Gökalp, 2008: 135).

"- Ben isterim görmek, nedir bahtımın sonu, sonum ölüm olsa bile, isterim onu!" (Gökalp, 2008: 140).

Masalda geçen bu olay, öğrencilere sorumluluk değerini kazandırma noktasında güzel bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü masal kahramanının kardeşlerinin kazancından pay istememesi, kendi kararlarını alıp bu kararların sonucuna katlanmayı göze alması, sorumlu bir insan davranışıdır.

Hak ve Özgürlüklere Saygı;

"Alparslan Malazgirt Muharebesi" adlı masal, tiyatro oyunu şeklinde kaleme alınmıştır. Masalda Sultan Alparslan'ın düşman işgaline karşı savaş hazırlığına başlaması ve düşmanı mağlup etmesi anlatılır. Alparslan'ın savaşa girişmeden önce sulh yapma isteği ve yaşam hakkına olan saygısı şu ifadelerde kendini göstermiştir:

"- (...) Şimdi bir elçi gönder düşmanın kayserine. Desin: 'Harbe hazırdır askerimiz yarına' Lakin iyi değildir boş yere kan akıtmak, zavallı köylüleri birdenbire dağıtmak. Bildirirse şartını biz sulha da hazırız!" (Gökalp, 2008: 191).

Masalın devamında sultan Alparslan'ın Allah'a yalvarması ve masum insanların öldürülmesinden duyduğu korku anlatılır. Savaşı kazandıkları takdirde herkesin hak ve özgürlüğünün korunacağı şu ifadelerle belirtilir:

"- Biz onları yenersek, mağlup korkmaz canından, emin kalır malından, ırzından, imanından. Onlar bizi yenerse hiçbir hukuk tanımaz, mümkün olan ezayı hakkımızda görür az. Bu gün senin lütfuna kalmış bu din, bu vatan. Allah'ım sen esirge ırzımızı düşmandan!" (Gökalp, 2008: 192).

Masalda Sultan Alparslan, hak ve hukuktan ayrılmayacağını Türk olması ile ilişkilendirerek şu ifadelerle taahhüt etmiştir:

"Kayser: Ya beni öldürürsün işkenceler içinde yahut dolaştırırsın kul diye Hint'te, Çin'de!

Alparslan: Bu zanlara düşüşün Türk'ü bilmediğinden! Hiç mağluba işkence yapar mıyım? Türk'üm ben!" (Gökalp, 2008: 201-202).

Masal sonunda sultan Alparslan'ın böyle değerlere sahip olması karşısında imparator memnuniyetini dile getirir.

Bu masalda bir taraftan Sultan Alparslan'ın savaş durumunda bile masum insanların yaşam hakkından mahrum olabileceklerine ilişkin kaygısı ve bu insanların hak ve hürriyetlerini güvence altına alma düşüncesi yüceltilirken, diğer taraftan başka bir ulusun bu değerlere sahip olmadığı vurgusu yapılarak ötekileştirildiği görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin başka bir ulusa karşı olumsuz duygular beslemesine sebep olabilir.

3.1.2. Serçe Kuş İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazarı: Cahit Zarifoğlu

Çalışkanlık;

Masalda yazar çalışkanlık değerine şu ifadelerle dikkat çekmiştir:

"-Kahvehanede oturup bir işleri olmadığı için belki de sevinen, çalışmadan yaşamayı bir altın bilezik, yaldızlı esvap sananlar bile kendi hayatlarının bilinci içerisinde, kendi gövdelerinin ağırladığı duygularla dopdoludurlar. (...) Her şeyin, gelişme çağındaki bebelerin bile içinde hayatın ve zamanın peşinen koşarken zedelenen parmak uçlarının izleri vardır.

"- Güneş boyunlarına sardıkları mendilleri ter içinde bırakıyor. Çalışmanın suyu bu. Onun için sofrada her kırıntısını ayrı ayrı takip ederek ve onların içinde Allah'ı anarak dönüp duran canları düşünerek, zerresini heba etmezler ekmeğin" (Zarifoğlu, 2011: 55-56).

Yazar, çalışkanlık değerini bir öğüt olarak vermekten ziyade köy halkını tasvir ederken günlük yaşam içerisinde çalışmanın insan hayatı için önemine, insanın kendi yaşamını düzen içerisinde sürdürebilmesi için emek harcaması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Yardımseverlik;

Eserde Serçekuş ile avcı arasında karşılıklı yardımda bulunma söz konusudur. Serçekuş kendini öldürmezse bir gün avcıya yardım edebileceğini söyler, ama avcı buna inanmaz. Aradan zaman geçer ve bir gün avcı bataklığa saplandığında kendine yapılan iyiliği unutmayan Serçekuş avcıya yardım eder ve avcı bataklıktan kurtulur. Serçekuşun avcıya umut vermesi ve gücünün yettiği ölçüde de yardımda bulunmaktan çekinmemesi üzerine avcı Serçekuşu öldürmekten vazgeçer.

"- (...) Fakat Serçekuş havalandı. Avcının başının etrafında telaşla bir iki tur attı. Sanki durumunu gözden geçirmiş de umutsuzlukla telaşa kapılmış gibi alelacele sazların içine dalıp kayboldu. (...) Çok geçmedi, ağzı da suyun içine girmiş, ancak yukarı kaldırdığı burnu ile zor zoruna nefes alan, kollarını suyun üzerine gövdesinin batmasını engellesin diye açmış olan avcı, Serçekuş'u ağzında kalınca bir ipin ucuyla kendine doğru sazların arasında ve suyun yüzünde bata çıka uçmaya çalışırken gördü.

İyice batmak pahasına ipin ucuna, nasıl hamle yaptığını ömrü boyunca unutmayacak. Bir anda iki eliyle ipin boşluğunu aldı. Evet tıpkı anlatıldığı gibi, öteki ucu sazlıkların içinden geçerek bir yere bağlıydı.

İpe asılıp ayaklarını ve gövdesini çamurdan sökmesi zor olmadı" (Zarifoğlu, 2011: 94). Başkahraman olan serçekuş ile insan arasında geçen ilginç diyalogu anlatan eser de doğa, ölüm, yaşam olguları bir kuşun gözünden farklı açılardan ele alınmıştır. Bir avın avcıya yardım etmesi gibi keskin ve zıt bir örnek üzerinden yardımseverlik değeri etkili bir şekilde işlenmiştir. Çocukların olumlu değer kazanmaları açısından faydalı olabilecek bir yapıttır.

3.1.3. Billur Köşk Masalları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Yazarı: Tahir Alangu

Bilimsellik;

Eser içerisinde yer alan "Karayılan" adlı masalda bir padişahın çocuğu olmazmış. Bu duruma çok üzülen padişaha bir gün veziri, kılık değiştirip taşraya sefere gidelim. Belki bir ermişin duası ile Allah size çocuk verir deyince padişah kabul eder yola düşerler. Padişah yolda karşılaştığı dervişe, aman derviş bana dua et oğlum olsun da isterse yılan olsun der. Derviş bir elma çıkarır ve ikiye böler, yarısını sen diğer yarısını sultan hanım yesin muradınız olur der. Dokuz ay tamam olunca sultan hanımın doğum sancıları başlar. Ancak oğlan yerine karayılan olur. Ne kadar ebe varsa karayılan sokar öldürür. Artık ebe kalmayınca etrafa haber edilir. Üvey kızına kötülük düşünen bir kadın benim kızım marifetlidir o bu işi halleder diyerek onu gönderir. Öksüz kız yola düşer, giderken annesinin mezarına uğrar, mezardan gelen öğütlerle kız karayılanı doğurtur. Okuma yazma öğrenmesi için getirilen tüm hocaları sokup öldüren karayılana yine ebe kız mezardan aldığı öğütlerle öğretir. Evlenme vakti gelince yine ebe kızla evlendirirler. Karayılan olmaktan kurtulup insan olan şehzade taşraya gider. Kıza gönderdiği mektup sarayda değiştirilir. Mektupta kendisinin eli ayağını kırıp dağ başına atılmasını öğrenen kız oradan kaçar gider. Mağarada tabut içinde yatan bir yiğitle karşılaşır. Yiğidi bir güvercin beslemektedir. Bir zaman sonra kız gebe kalır. Tabuttaki yiğit doğum için adres verir oradaki konağın kendisinin olduğunu söyler. Kız konakta doğum yapar. Sonra kendisini esir alan kuş ölünce yiğit özgür kalır, konağa gelir. Öte tarafta şehzade mektubun değiştirildiğini öğrenir kızı aramaya koyulur. Yollara düşer ve kızın yaşadığı yere gelir. Şehzadenin kızın ilk kocası olduğu anlaşılır. Masal sonunda şehzadeyle kız kavuşur.

Masalda, karayılan şeklinde dünyaya gelen şehzadenin büyüyünce ilim öğrenmek istemesi şu ifadelerle anlatılmaktadır:

"- Babama söyleyin beni artık okutsun, bana hoca tutsun" deyince oradan lalasıyla dadısı padişaha koşup:

"- Efendimiz genç bahtlı, şehzademiz okumak istiyorlar; büyüdüler, geliştiler. Ferman efendimizin"(Alangu, 2010: 270).

Masalda şehzade yılan olmaktan kurtulup insan olduktan sonra dünyayı, insanoğlunu, düşüncelerini, yaşayışını öğrenmek maksadıyla sefere çıkar. Yazarın burada insanoğlunun gelişmesini sağlayan faktörlerden birinin de bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi yazarak yayma olduğuna vurgu yaptığı şu ifadelerde görülmektedir:

"- Okuyup yazma bir, gezip görme iki; bunlardır insanoğlunu yetiştirip geliştiren" (Alangu, 2010: 278).

Kültürel mirasa duyarlılık;

Eser içerisinde yer alan "Sefa ile Cefa" adlı masalda Hint padişahının oğluyla Yemen padişahının kızı evlenir. Hazırlıkları başlayan düğün gün düğün devam eder. Şehzade düğün telaşından sıkılır ve bir an evvel bitsin ister. Ancak törelere uygun bir şekilde düğün yapmak için herkesin seferber olduğu şu ifadelerle belirtilmektedir:

"-Ulaklar, tatarlar, yakın, uzak saraylara, konaklara düğün okumasına çıkarlar. Beri yandan meydanlarda ocaklar kurulur, yer yer çadırlar dikilir. Dört kat mehter bir yandan çalarken, kös davullarının gümbürtüsü de gökyüzünü titretirmiş. Saray, şehir donatılmış. Oyunlar yarışlar, çalgılar, eğlence yerleri dolup boşalmaya başlamış. Yazıdan, yabandan, köyden, şehirden, uzaktan yakından, yerli, yabancı konuklar gelip saraylara, konaklara, hanlara, çadırlara

mertebelerine göre konuklanmışlar. Meydanlarda kazanlar kaynatılıp gelen geçen doyurulmaya başlanmış; kırk gün düğün bu düzen ile böylece gidermiş. (...) Eski töreye uygun düğün kurmak için binlerce kişi ayaklanmışken, elbette gönlünde olup bitenlere pek aldıran olmazmış" (Alangu, 2010: 228).

Hintlilerin düğün geleneklerinin ayrıntılı bir şekilde işlendiği bu masal, tarihi süreç içerisinde kültürel değerlerin karakteristik özelliklerini öğrencilere aktarmada faydalı olabilir.

Çalışkanlık;

Eserde "Tasa Kuşu" adlı masalda bir padişahın kızı vardır. Kız bir gün hoca hanımıyla otururken onun tasalandığını görür ve tasa nasıl bir şeydir diye söylenip hoca hanımın bu hallerine güler. Buna çok öfkelenen hoca hanım, bir tasa kuşu alır ve padişah kızına getirir. Tasa kuşu kızın başına sürekli felaketler getirmeye başlar. Tasa kuşu bir gün kızı bir dağ başında tek başına bırakır. Bir kasabaya ulaşan padişah kızı erkek kılığına girerek kahveci, terzi ve avizecide sırasıyla çalışmak ister. Padişah kızının çalışkanlığı ve verilen görevleri yerine getirdiği şu ifadelerle anlatılmaktadır:

"-Akşam çöküp havalar kararıktan sonra bu çırak son müşterisinin ardından dükkânın kapılarını kapar. Ortalığı süpürür, kirli bardakları, fincanları güzelce yıkar, kaldırır; sonra dolapta kahve kavurup değirmende çeker. Şekerlikleri, kahvelikleri tepeleme doldurur. Sabahın ocağını, suyunu hazırlar. Sonunda bütün işleri bitirip zeytinle ekmeğini yer; kandili söndürür, yatar. Bir zaman ustasının tembihi üzere, "kurulu yay gibi olayım, uyanık durayım..." derse de, yorgunluktan kendini alamaz; içi geçer, çalışkan kişilerin tasasız derin uykularına dalar gider" (Alangu, 2010: 121-122).

Ancak tasa kuşu verdiği ziyanlarla erkek kılığındaki kızın kovulmasına sebep olur. Girdiği tüm işlerde verilen görevleri yerine getiren, çalışmaktan usanmayan padişah kızı tasa kuşunun açtığı türlü sıkıntılardan, ettiği eziyetlerden sonra çalışkan ve sabırlı olması neticesinde muradına erer. Çalışkanlık birçok masalda iyi kahramanların özelliğidir. Bu masalda da aynı durum söz konusudur. Türlü sıkıntılara rağmen yaşama sevincini kaybetmeyip hayatta kalmak için çalışmaktan vazgeçmeyen sultan kız sonunda mutluluğa kavuşmaktadır.

Ancak masalda ölümün bir ceza aracı yapılması gibi olumsuz örneklere de yer verildiği görülmektedir. Örneğin;

Bre cellât başı neredesin! Tez gidip, gelin sultanın boynunu vurun! Kanlı gömleğini alıp getirin!" (Alangu, 2010: 130).

Ayrıca eser içerisinde yer alan bazı masallarda şiddet, korku, yalan ve hile kavramları çok baskındır ve argo kelimelere yer verilmiştir. Örneğin;

"Muradına Ermeyen Dilber" adlı masalda argo kelimelere rastlanmaktadır:

"Hınzır sürtük, burnu büyük!" (Alangu, 2010: 105).

"Ağlayan Nar İle Gülen Ayva" adlı masalda ise, dokuz kızı olan padişah, gebe olan karısına erkek çocuğu olmadığı için üzüntü duyduğunu, kız çocuğu istemediğini söyler.

Cinsiyet ayrımcılığı yapılması okurların küçük olması açısından olumsuz örnek teşkil edebilir. Masalda padişahın kız çocuğunu değersiz gördüğü şu ifadelerle belirtilmektedir.

"Bu seferde kız doğurursan seni de, çocuğu da cellâda veririm diyerek, kalkıp gitmiş" (Alangu, 2010: 54).

Sultan hanım kız çocuğu dünyaya getirir, ancak padişahın korkusundan çocuğun erkek olduğunu söyler. Böylelikle sultan kız on dört yaşına gelir. Ancak padişah babasının erkek değil de

kız olduğunu fark edince kendisini ve annesini öldürmesinden korkarak oradan kaçar gider ve türlü maceralar yaşar. Sultan kızın padişah babası tarafından öldürülme korkusu yaşadığı şu ifadelerle belirtilmektedir:

"Ah benim karga karam, kara yağızım, ben ağlamayayım da kimler ağlasın? Babam doğduğumdan beri beni erkek sanıyor. İki yıldır sünnet ettirmek istiyor. Kız olduğum meydana çıkınca anamı da, beni de cellada verecek, ben ağlamayayım da kimler ağlasın?" (Alangu, 2010: 61).

"Hırsız ile Yankesici" adlı masalda, Türk toplumunun ahlaki değerleriyle çelişen bir durum söz konusudur. Bir kadının iki erkekle evli olması şu ifadelerle belirtilmektedir:

"Yahu bak sen şu oyuncu, düzenci karıya, bunca zamandır iki kocalı yaşarmış; birini içeri alırken birini dışarı salarmış da, kimsenin ruhu duymazmış" (Alangu, 2010: 202).

3.2. Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eserdeki Yabancı Yazarlı Masal Kitaplarına Ait Bulgular ve Yorum

3.2.1. Ezop Masalları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazar Adı: Ezop Aisopos

Çalışkanlık;

Eserde yer alan "Tarladaki Hazine" adlı masalda çalışmanın önemini şu ifadelerle anlatılmıştır:

"-Çok çalışkan bir adam olan bu çiftçinin boy boy oğulları vardı. Fakat onlar babaları kadar çalışkan değillerdi. Adamcağız, son nefesini vermeden önce, oğullarına kendi alın teriyle çalışıp çabalamanın ne büyük bir fazilet olduğunu anlatmak istiyordu. Bunun için hepsini yanına çağırıp şöyle dedi: Evlatlarım! Tarlada bir hazine var. Ben ölüyorum. O hazine sizindir. Ancak tarlanın neresindedir, unuttum. Kazın çıkarın! Çocuklar babalarının ölümünden hemen sonra tarlaya koştular. (...) Ancak tüm tarladaki toprağın altını üstüne getirdikleri halde, hazineyi bulamadılar. (...) İçlerinden biri: Tarlanın altını üstüne getirdik. Ancak hazineyi bulamadık. Bari buğday ekelim dedi. (...) Hasat zamanı geldiğinde o tarla öyle güzel bir ürün verdi ki, her bir kardeş bir hazine bulmuş kadar para kazandı. (...) İşte o zaman babalarının kendilerine bir ders vermek istediğini anladılar. Ve alın teriyle namuslu bir şekilde çalışmanın, hiçbir şeye değişilmeyeceğini öğrendiler" (Ezop Masalları, 2010: 49-50).

Masalda çalışmanın önemini vurgulamak isteyen ihtiyar bir çiftçinin oğullarına "*en büyük hazine kendi emeğin ile kazandığın helal rızıktır*" ifadeleriyle ders verdiği görülmektedir.

Sorumluluk;

"Hırsızlar ve Horoz" adlı masalda ise, bir gece vakti bir garibanın evine giren hırsızlar ile evin horozu arasında geçen diyalog anlatılır. Hırsızların horozu çuvallarına atıp kaçmaları üzerine, horoz: *"Bana kıymayın ne olur! Ben faydalı bir hayvanım. İnsanları sabah erkenden yataklarından kaldırırım. Onlar da işlerine geç kalmadan giderler.*

Horozun bu sözleri hırsızları büsbütün çileden çıkardı. Elinde bıçak olan: İyi ya işte! Biz seni kesmeyeceğiz de, kimi keseceğiz. Sen insanları uykularından uyandırıyorsun, biz işimizi yapamıyoruz" (Ezop Masalları, 2010: 63-64).

MEB'in yapmış olduğu tanımda "sorumluluk, başkalarının haklarına saygı göstermek ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkmaktır. Sorumluluk sahibi bireyler; başkalarının haklarını çiğnemeden kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir" ifadelerine yer verilmiştir. Masalda da hırsızların kendi ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarının haklarını ihlal ettiği gösterilmiş, *iyilerin*

işine yarayan, kötülerin işine yaramaz" ifadesiyle de sorumluluk üstlenmeden elde edilen haksız kazancın, başkalarının haklarını çiğnemenin kabul edilebilir bir davranış olmadığı belirtilmeye çalışılmış, böyle olan insanlar kötü olarak nitelendirilmiştir.

3.2.2. Peter Pan İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazar Adı: James Matthew Barrie

Yardımseverlik;

"Peter Pan" adlı masalda yedi günlük bebek olan Peter Pan'ın Rüya Bahçelerine gitmesiyle başlayan macerası anlatılır. Peter Pan burada Salomon adında bir karga ile dostluk kurmuş perilerle birlikte yaşamaktadır. Peter Pan'ın Jeni adında küçük bir kızla yaşadığı maceraların anlatıldığı masalın ilerleyen kısımlarında Flipin ailesinin üç çocuğu olan Jan, Misel ve Vendi ile Hayal Ülkesinde yaşadığı maceralar anlatılır.

Masalda yardımlaşarak her türlü zorluğun üstesinden gelme, yapılan iyiliğe karşılık iyilik yapma söz konusudur. Yardımlaşarak ortaya çıkarılan bir işin vereceği sevinç, gurur okuyucuya sezdirilmiştir. Masal kahramanlarının yardımda bulunmaktan zevk aldıkları tespit edilen bulgularda açıkça görülmektedir. Konu ile ilgili kısa bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"- Jeni bulunduğu ağaç kovuğunun altına bir göz atınca genç fidanların gece gezmesine çıkmak üzere hazırlandıklarını gördü. Bazıları kol kola, bazıları yalnız, hepsi de bir değneğe tutunarak yürüyorlar, sendeleyerek ve sallanarak ilerliyorlardı. İhtiyar ağaçlarda yaşlı kişiler gibi (tepiş tüpüş) yürüyorlardı. Jeni onlara yardım etmek istiyordu ama teklif etmekten çekiniyordu. (...) 'Ben de bu baloya gitmeyi çok istiyorum. Sizin kolunuza girerek yardım ederim. Bana dayanabilirsiniz' dedi. Bu ağaçların hoşuna gitmişti. Durdukları yerde dayanak ve değnekleri iyiydi ama yardımsız yürümeleri zor oluyordu. Böylece Jeni, yoruluncaya kadar, ağaçların bebek yolu yokuşunu çıkmalarına yardım etti" (Barrie, 2008: 29-30).

Çalışkanlık;

Masalda yardımlaşmada olduğu gibi çalışma konusunda da zevk alma söz konusudur. Peter Pan kendisine kayık yapmalarını istemesi üzerine, kuşların çalışmayı sevdikleri için bu isteği geri çevirmedikleri şu ifadelerle belirtilmiştir:

"-(...) Bunun için gayretli bir çalışma gerekiyordu. Fakat bu çalışmayı sevdikleri için yuvalarını yapıyorlarmış gibi hemen faaliyete geçtiler.(...) Nihayet yuvanın yapılması bitmişti. Hepsi sevinç, gurur ve iftiharla toplanarak şakramaya başladılar" (Barrie, 2008: 13).

Sorumluluk;

Masalın kahramanlarında birisi olan Vendi'nin çok küçük olmasına rağmen, gönüllü olarak belli sorumlulukları sahiplenmesi ve yerine getirmesi şu ifadelerde görülmektedir:

"-Böyle kalabalık bir aile ile uğraşmak Vendi için ufak bir iş değildi. Dikiş, onarma, çorapların yamanması, sekiz çocukla Peter ve kendisi için yemek yapılması tabii çok zaman alıyordu. Bundan başka her akşam hikaye anlatması da saatlerce devam ediyordu. Fakat o hayatından memnundu. Çocuklara anne gibi bakmak onun hoşuna gidiyordu" (Barrie, 2008: 76).

Masalda annelerinden ayrı kalan yavruların anne sevgisine duydukları özlem yoğun bir şekilde işlenmiştir. Bu durumun annelerinden ayrı kalan çocuk okuyucular üzerinde yıkıcı bir etki yaratabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

"-Peter bu zamana kadar böyle bir heyecan duymamıştı. Hıçkırıklarla 'Anne! Anne! Ben geldim' diye bağıra bağıra ağlıyordu fakat annesi hiç duymuyordu. (...) Artık onun için bahçelere dönüp gözyaşlarını orada boşaltmaktan başka çare kalmamıştı" (Barrie, 2008: 23).

"-Çocuklar diz çökerek kollarını ona doğru uzatıp 'Bizim annemiz olun' diye rica ettiler. Vendi memnuniyetle bunu kabul ediyordu ama o çok küçük bir kızdı. Peter bunun önemi olmadığını onlara şefkat gösterecek kibar bir kimsenin lazım olduğunu söylüyordu" (Barrie, 2008: 73).

Ayrıca aşağıda sunulan örnek alıntıda olduğu gibi korkutucu tasvirlerin ve çirkin benzetmelerin yapıldığı da göz ardı edilmemelidir.

"-Korsanlar sayısını bilmediğimiz korkunç bir topluluktu, içlerinde en kötüleri bir İtalyan'dı. Şendenizci ile Kabakuvvet de iri vücutlu, korkunç görünüşlü adamlardı. Vücutlarının her tarafında yara izleri, dövmeler, tabancalar, hançerler, bıçaklar ve tüfekler vardı. Kaptan çengel, adamlarının çektiği bir arabanın içine yatar iki sigarayı beraber içerdi.(...) Adamları ondan korkarlar ve köpek gibi itaat ederlerdi.(...) Yalnız çok çirkin renkte olan kendi kanını gördüğü zaman korkmuştu" (Barrie, 2008: 67)

3.2.3.Andersen Masalları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazar Adı: Hans Christian Andersen

Yardımseverlik;

Eser içerisinde yer alan "Karlar Kraliçesi" adlı masalda Gerda ve Kay isimli iki çocuğun arkadaşlığı anlatılmaktadır. Kay kötü, Gerda iyi kavramlarını temsil etmektedir. Bir gün Kay kaybolmuştur ve Gerda onu aramaya koyulmuş, uzun bir yolculuğa çıkmıştır. Arkadaşını arayan Gerda'ya karşılaştığı insanlar ve hayvanlar kendi güç ve imkânlarını küçük kızın yiyecek ve barınma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için kullanmıştır. Bu yardımlar sayesinde Gerda arkadaşına kavuşmuştur. Masalda Gerda'ya yapılan yardımlar şöyle anlatılmaktadır:

"-Prens yatağını Gerda'ya verdi. Çünkü Gerda çok yorgun görünüyordu. Şimdilik elinden bundan başkası gelmiyordu (....) Prens ile prenses Gerda'yı tepeden tırnağa yeni elbiselerle giydirdiler. Emrine de bir araba ve yardımcılar verdiler" (Andersen, 2010: 39).

"Bülbül" adlı masalda Çin imparatoru dinlemekten büyük haz aldığı bülbülü küstürmüş ve bülbülün sesini işitememesinden dolayı yataklara düşmüştür. Bülbülün saraya geri dönmesi üzerine imparator sağlığına kavuşup uzun yıllar ülkesini yönetmiştir. Yardımsever olan bülbül şu ifadelerle hiçbir karşılık beklemeden insanları mutlu etmek için uğraştığını dile getirmiştir.

" –Ey benim başkuşum! Beni ölümlerden döndürdün. Dile benden ne dilersen, dedi. Bülbül ilk karşılaşmalarını, ilk gece olanları hatırlamıştı: Hiçbir şey isteme. İlk gece de bana ödül vermek istemiştiniz. Hatırladınız mı? dedi. İmparator gözleri nemli: Hatırlamaz olur muyum? O gece de hiçbir şey istememiştin. Gözyaşların bana en büyük ödül demiştin.

"-Bülbül:

-Evet saygıdeğer imparatorum! Dünyada hasta, fakir, yardıma muhtaç o kadar fazla insan var ki? Ben ötüşümle bu insanlara da bir nebze olsa neşe vermek, gamlarını, kederlerini az da olsa hafifletmek isterim, dedi. İmparator bülbülün bu duygulu konuşması sonunda gözyaşlarını daha fazla tutamamıştı. Bülbül, İşte benim için en büyük ödül bu. İmparatorumuzun sevinçten ağladığını bir kere daha görmek ne büyük mutluluk, dedi. (...) Bülbül güzel sesiyle yardıma ihtiyacı olanları ölene kadar neşelendirmeye devam etti" (Andersen, 2010: 80-81).

Hak ve Özgürlüklere Saygı;

Andersen masalları içerisinde yer alan "Bülbül" adlı masalda hürriyetine çok düşkün olan bülbülün isteklerine imparator saygı duymuş, onun özgürlüğünü kısıtlamaya kalkışmamıştır. Böylece aralarında sıkı bir bağ kurulmuştur. Masal sonunda da bülbül iyi niyetli, halkını sevgiyle adaletle yöneten imparatora sesini dinleterek hastalıktan kurtulmasını

sağlamıştır. İmparatorun bülbülün hak ve özgürlüğüne duyduğu saygı şu iafadelerle anlatılmıştır:

"-Yüce imparatorum! Bu bülbül hürriyetine çok düşkün. Tutsaklığa hiç dayanamazmış. Sizin sarayınıza kendi isteğiyle, kendi gelecek" (Andersen, 2010: 71).

"-Bülbül, efendim ben hür yaşamaya alışığım altından da olsa bir kafeste yaşayamam. Fakat isterseniz her akşam sarayınıza gelir, sizin için sabahlara kadar öterim, dedi. İmparator, bülbülün bu sözlerini haklı bulmuş, hizmetçilere pencereyi açmalarını emretmişti. Bülbül de pencereden çıkıp, ormana doğru uçmuştu" (Andersen, 2010: 73).

Masal, özgürlüğü elde edebilmek için her türlü bedelin ödenebileceğini, özgürlüğün en temel haklardan birisi olduğunu okuyucuya hissettirmesi bakımından önemlidir.

Eserde yer alan bazı masallarda düşündürürken eğlendirme söz konusu değildir. Acı, yalnızlık, fakirlik, hayal kırıklığı gibi üzücü, olaylar işlenmiştir. Örneğin "Kibritçi Kız" masalında fakir küçük bir kızın aç kalmamak için soğukta kibrit satmaya çalışması ve soğuktan ölmesi anlatılır.

SONUÇ

Araştırma kapsamında incelenen "Altın Işık" adlı eser 16 masaldan oluşmaktadır. bu eserde yardımseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, hak ve özgürlüklere saygı değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Eserde, iyilik-kötülük, güzellik-çirkinlik, doğruluk-yanlışlık, çalışkanlık-tembellik gibi zıt kavramlar işlenmiştir. Ancak masallarda kin, kıskançlık, hilekârlık, öfke, nefret, dehşet, intikam, şiddet, korku, yalan gibi olumsuz kavramlara da sıkça yer verilmiştir. Bazı masallarda olumsuz kavramların baskın bir şekilde verilmesiyle çocuğa kazandırılmak istenen birçok olumlu değer gölgelenmiştir.

"Serçe Kuş" adlı eserde ise çalışkanlık ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

"Billur Köşk" adlı eser 14 masaldan oluşmaktadır. Eserde bilimsellik, kültürel mirasa duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin yer aldığı görülmüştür. Eserde yer alan masallarda dürüst ve sevgi dolu insanların mutlu olacağı, ancak gerçeği ortaya çıkarmak ve kötülüklerden korunabilmek için birtakım yalan ve hilelere başvurabileceği teması işlenmiştir.

"Ezop Masalları" adlı eser 39 kısa masaldan oluşmaktadır. Eserde çalışkanlık ve sorumluluk değerlerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Kahramanlarını havyaların oluşturduğu masallar ibret verici, nasihat niteliği taşıyan kısa metinlerdir. Eser günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde, insanlar arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesinde fayda sağlayabilecek niteliktedir. Ancak bazı masallarda hayvanların olumsuz sıfatlarla nitelendirildiği görülmektedir.

"Peter Pan" adlı eserde yardımseverlik, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerine yer verildiği, olayların çocuklar üzerinde yıkıcı bir etki yaratabilecek duygusal yoğunlukta kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yedi masaldan oluşan "Andersen Masalları" isimli eserde yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı değerlerine rastlanılmıştır. Eserde yer alan masallarda genel olarak iyilik, kötülük, acı, yalnızlık, fakirlik ve hayal kırıklığı gibi olaylar işlenmiştir.

Sonuç olarak, incelenen masal kitaplarında, "yardımseverlik", "çalışkanlık", "sorumluluk" değerlerine yoğun bir şekilde; "bilimsellik", hak ve özgürlüklere saygı", kültürel mirasa duyarlılık" değerlerine ise daha az yer verildiği görülmüştür.

Türk Edebiyatı eserlerinde "doğal çevreye duyarlılık", Dünya Edebiyatı eserlerinde ise "bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık" değerlerine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

ÖNERİLER

- Çocuk edebiyatı içinde sayılabilecek eserlerde olumsuz etkenlerin olumlu etkenlerin önüne geçmesine izin verilmemelidir. Çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmak için onların gelişim dönemleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Savaş, şiddet, kavga, zulüm, kıskançlık, kin, yalan, hile vb. birçok olumsuz kavramların örnek oluşturmayacak şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir. Bu tür olumsuz örneklerle çocukların tanışması kitaplar aracılığıyla olmamalıdır. Bu doğrultuda "100 Temel Eser" başlıklı oluşturulan liste akademisyen ve uzman görüşlerine başvurularak tekrar gözden geçirilip ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyen eserler listeden çıkarılabilir.

- İyi-kötü, güzel- çirkin, çalışkanlık- tembellik, doğru- yalan, vb. kavramlar verilirken eser çocuğa doğrunun, güzelin, çalışkanlığın önemini hissettirecek şekilde sunulabilir.

- Eserler yaş ve sınıf seviyesine göre ayrıca bir kategori içinde yer almamaktadır. Kitapların kapak kısmında veya içinde hangi sınıf seviyesine uygun olduğunu bildiren herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Liste uzmanlarca tekrar gözden geçirilerek kendi içinde sınıflandırılabilir, uygun bulunmayan eserler listeden çıkarılabilir. Yapılan sınıflandırmanın tüm kitaplarda da belirtilmesi için bu konu MEB tarafından tüm basımevlerine bildirilebilir.

- Değişik yayınevleri tarafından basılan bazı kitapların içeriğinde farklılıklar olmaktadır. Aynı kitap içerisinde bulunan masallar değişiklik göstermektedir. Yani bir kitap da yer alan masal başka basımevinden çıkan kitap içerisinde yer almamaktadır. Böyle bir karmaşıklığın önlenmesi adına eserler Talim Terbiye Kurulu'nca tekrar gözden geçirilebilir.

KAYNAKÇA

AKKUŞ, Z. (2007), *Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

ALANGU, T. (2010), *Billur Köşk Masalları*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

ANDERSEN, H.C. (2010), *Andersen Masalları,* İstanbul, Parıltı Yayıncılık.

BARRİE, J. M. (2008*), Peter Pan,* Ankara, Elips Kitap.

EZOP, A. (2010), *Ezop Masalları*, (Hzr. İbrahim Halil Temel), İstanbul, Uğurböceği Yayınları.

GÖKALP, Z. (2008), *Altın Işık,* İstanbul, Lacivert Yayıncılık.

GÖKŞEN, C. (2009), Masalların Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi, *Eğitişim Dergisi, Sayı:22, Mart 2009,* 1-10.

GÜLSEREN, H. Ö. (2009), Değerlerimiz ve Eğitimde Kalite Ödülü, *I. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ,* 39-51.

KARASAR, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara, Nobel Yayınevi.

KILIÇ, M. (2011), Değerler Filozofisi ve Hukuksal Değerler, *Eğitime Bakış Dergisi, Sayı:19,* 50-55.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009), *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu, 4. Baskı,*

İstanbul, Devlet Kitapları.

ÖZDEN, Y. (1999), *Eğitimde Yeni Değerler,* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

SÖZBİLİR, M. (2010), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırmada Veri Toplama Araçları-III, Doküman, http://fenitay.files.wordpress.com adresinden 25.10.2011 tarihinde elde edinilmiştir.

ŞEN, S. (2005), Kendi Dünyalarını Kendileri Yaratan Çocukları Hayata Hazırlarken Kültür, Sanat ve Edebiyat Eğitimi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, Sayı. 11,* 413-427.

YALAR, T. (2010), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

YILAR, Ö. (2006), *Halk Bilimi ve Eğitim,* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, H. (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ZARİFOĞLU, C. (2011), *Serçekuş,* İstanbul, Beyan Yayınları.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1089-1122, ANKARA-TURKEY

KÖTÜ RUHLAR MANİFESTOSU: BASELITZ*

*Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER***

ÖZET

Resim sanatının gelişimi ve tarihi iki açıdan takip edilebilir: Birincisi sanat akımlarının gelişimini takip ederek. İkincisi de süreç içerisinde resim sanatının değişimine ve gelişimine katkıda bulunan öncü ressamların derinlemesine incelenmesiyle. George Baselitz ikincisi içinde değerlendirilebilecek herhangi bir akıma bağlı olarak değil de bağımsız biçimde incelenmesi gereken ressamlardandır. George Beselitz, resim sanatının gelişimine ve değişimine bir akıma bağlı olmanın ötesinde bireysel olarak katkıda bulunan öncü ressamlardan biridir. Alman ve Batı sanatının üretken ve kural yıkıcı ressamı George Baselitz yaşamı, çok yönlülüğü, poetikası, manifestoları ve beslendiği kaynaklarla sanata yön veren sanatçılardan biridir. Alman ulusal sanatına ve neo ekspresyonizm'e yaptığı katkılar da onun sanatının bir parçasıdır.

"Hiçbir ressam çalışırken motif aramaz. Bu, paradoks olurdu. Çünkü motif ressamın beynindedir, düşünen o mekanizmanın içinde." sözleriyle resim sanatının düşünme biçimleriyle olan ilgisine dikkat çeker. Böylece resim sanatının yalnızca tuvale yansıyan kısmı değil arka planında yoğun bir zihinsel hazırlık süreci olduğuna da dikkat çeker. Resmin zihinsel arka planı hakkında düşündüğünü yazdığı manifestolar, poetikalardan da takip edebilmek mümkündür.

Batı sanatının dolayısıyla Türk sanatının gelişimini anlayabilmek için Modernizm'in önemli duraklarından biri olan Baselitz ve onun gibi sanatçıları anlamak gerekir. Bu makale Baselitz'in yaşamı ve sanatı hakkında bilimsel ve nesnel bir tutumla bilgiler vererek sanatın ve sanatçının dünyasını oluşturan ögeleri göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Baselitz, Alman resmi, resim, manifesto

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Tunceli Üniversitesi, El-mek: ferhundekucuksen@hotmail.com

BAD SPIRITS MANIFESTO: BASELITZ

ABSTRACT

The development and history of the art of painting can be followed through two ways: The first way is following the progress of art movements. The second one is profoundly examining artists who contributed to the change and advance of painting in the process. George Baselitz is one of the artists who should not be correlated with a particular movement but should be examined as an independent artist, hence through the second way. Instead of being dependent on a movement, George Baselitz is one of leader painters who contributed to the change and development of painting as an individual. A productive and taboo breaker painter of the German and Western art, George Baselitz is one of the rare artists who has lead the art with his life, versatility, poetics, manifests and sources that he was inspired from. His contributions to the national German art and neo-expressionism are also a part of his art.

Baselitz draws attention to thinking styles of painting with his words “No painter does not look for a motif when working. This, would be a paradox. Because motif is inside the brain of the artist, thinking is inside that mechanism.” This way he points out that painting is not only reflected on the canvas, but also it is an intense mental preparation period in the background. It is also possible to follow from his manifests and poetics he wrote about what he thought of the mental background of the painting.

In order to understand the Western art, and also the Turkish art, it is essential to comprehend artists like Baselitz and Baselitz himself, who was one of most prominent people of Modernism. This essay aims at portraying important factors that constructed the world of Baselitz and his art by giving information about his life and his art in an objective and scientific way.

Key Words: Baselitz, Germany art, paint, manifesto

"Hiçbir ressam çalışırken motif aramaz. Bu, paradoks olurdu. Çünkü motif ressamın beynindedir, düşünen o mekanizmanın içinde."(Georg Baselitz, 1985.)

Modern Alman resminin asi, hırçın, kural tanımaz ve üretken ressamı Georg Baselitz, 23 Ocak 1938'de Deutschbaselitz/Sachsen(Saksonya)'da Hans-Georg Kern adıyla doğar. Bir ilkokul öğretmeninin oğlu olan Georg Baselitz, ailesiyle birlikte okulda yaşar. Sanatla karşılaşması da yine bu okulun kütüphanesinde 19. yüzyıl ressamı Alben'in karakalem çizimlerini görmesiyle başlar. Onun yaşamında etkili olan bir diğer ressam da Ferdinand von Rayski'dir. Baselitz, ailesiyle birlikte Kamenz'e taşındıktan sonra Rayski'nin *Wermsdof Ormanı* (1859) adlı resminin reprodüksiyonunu görme şansını yakalar. 14-15 yaşlarında da Gottfried Zawadski'den ilk resim derslerini alır ve bu sıralarda daha çok fütüristik tarzda portreler, dini konulu resimler, natürmort ve peyzajlar yapar.

Baselitz, 1955'de Dresden'de bir sanat akademisine girmek ister fakat başvurusu kabul edilmez. 1956'da Doğu Berlin'de Uygulamalı Güzel Sanatlar Okulu'na girer. Orada Profesör Walter Wornacka ve Profesör Herbert Behrens-Hangler'den resim dersleri alır. Burada daha sonra da derin arkadaşlıklar kuracağı Peter Graf ve Ralf Wingler (A.R.Penck) ile tanışır. Fakat iki dönem sonra arkadaşı A. R. Penck ile birlikte "toplum politikası açısından olgunlaşmadığı" gerekçesiyle okuldan uzaklaştırılır. Bazı kaynaklar da Baselitz'in okuldan uzaklaştırılma sebebini o dönem hayranı olduğu Picasso çizgisinde resimler yapmasına bağlar. Bilindiği gibi o dönemde Doğu Almanya, Sovyetlerle aynı blokta yer almaktadır ve Sosyalist ülkelerde kabul edilen toplumcu-gerçekçi sanat anlayışını benimser. Bu dışlanmadan sonra 1957-58'de Batı Berlin'e taşınmak zorunda kalır.(Baselitz'in kendi deyişiyle '***sürülür'***) 1957-62 arasında da Batı Berlin'deki Plastik Sanatlar Yüksek Okulu'na girer. Bu dönem boyunca Profesör Hann Trier'den resim dersleri alır. Buradaki eğitimi boyunca Ernst-Wilhelm Nay, Wassily Kandinsky ve Kasimir Malewich'in eserlerini ve teorilerini inceleme fırsatı bulur. 1959'da önce Giovanni di Paolo ve James Ensor'dan etkilenerek onların tarzında resimler yapar. Bu resimler ışığında ilk özgün eserlerini oluşturmaya başlar. 1960 yılında ise otostopla Amsterdam'a gider. Burada Rembrandt'ın eserlerini yakından inceler ve ondan esinlenerek bazı çizimler yapar. Ertesi yıl Baselitz Paris'tedir. Paris'te Pontormo ve Gustave Moreau'dan etkilenerek çizimler yapar. Aynı yıllarda akıl hastalarının resimlerini de inceler. 1961'de doğum yeri olan " **Baselitz"** takma adını kullanmaya başlar. Aynı yıl Breton'un daha önce hazırladığı Sürrealist manifestosundan esinlenerek arkadaşı Eugen Schönebeck'le birlikte "I. Pandamonium" (I. Kötü Ruhlar) isimli manifestosunu hazırlar.

Baselitz**'**in anlaşılması güç kavram ve kelimelerden oluşan manifestosu üzerinde Nietzsche'nin ve onun Zerdüşt'ünün de etkileri görülmektedir. "Kışkırtıcı sözcüklerden oluşan sonsuz bir nutuk ve garip resimler bu manifestoları okuyanların üzerine boşalıyor ve onları soğuk bir büyülenmişlik halinin içine alıyordu."[1] 1962'de yine Schönebeck'le birlikte 'II. Kötü Ruhlar Manifestosu'nu yayımlar. Bu manifestolar karmaşık dillerine rağmen Baselitz'in Alman sanatına, yerel bir görsellik kazandırma –modernlik izleriyle birlikte- isteğini yansıtırlar. Yine 1962'de Uygulamalı Güzel Sanatlar Okulu'ndaki eğitimini tamamlar. Baselitz yine bu yıllarda galerici Michael Werner'le tanışır ve uzun yıllar sürecek bir dostluk kurar ve bu zamandan itibaren başta Werner'in galerisinde olmak üzere pek çok galeri de sergiler açmaya başlar. 1963 yılında Berlin'de Werner-Katz Galerisi'nde büyük tartışmalara sebep olan ilk kişisel sergisini açar. Bu sergide, *Kovada Büyük Gece* (1962/63) ve *Çıplak Adam*-bazı kaynaklarda '*Kanca*' adıyla yer almaktadır.-

[1] Schmied Wieland, Bir Baselitz Retrospektifi, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002, s.15.

adlı resimlerine toplum ahlakına aykırı oldukları ve pornografik öğeler içerdikleri gerekçesiyle el konulur. *Kovada Büyük Gece* mastürbasyon yapan bir oğlan çocuğunu, *Çıplak Adam* ise ereksiyon halindeki bir organı göstermektedir. "Savcı bu resimlerde 'bilinçli bir meydan okuma görür. İddiasında –Berliner Zeitung'un mahkemedeki muhabirin yazdıklarına göre 'Sanatın gaddarca ya da itici olan şeyleri gösterme hakkını da kabul eder… Savcı, ressamla genç galericilerden her birine adam başı 1000 mark para cezası verilerek resimlere el konulmasını talep eder, hâkimse her birine 400 marklık ceza verir ve resimlere el koymaktan vazgeçer. Asliye Mahkemesi'nin başkanı, 'Atölye için, arşiv için bu tür resimler yapılabilir. Ama halka açık sergilerde yer alamazlar!' der. Dava ancak 1965 yılında bir sonraki mahkemede resimlerin kesin olarak geri verilmesiyle sona erer. *Kovada Büyük Gece* bugün Köln'deki Ludwing Müzesi'nin daimi koleksiyonunda sergilenmektedir." [2]



1962-63, Kovada Büyük Gece, tual üzerine yağlıboya, 250x180cm.

[2] Schmied Wieland, a.g.e.s.16-17.





1963, Kovada Büyük Gece, kağıt üzerine The hook, 1962, tual üzerine yağlıboya, 100x80cm. suluboya ve kalem, 62.9x48.3cm.

Baselitz 1964'te *İdol* resimleri yapmaya başladı. *İdol* resimleri parçalanmış bedenleri gösterir. Yine bu resimler de büyük tepkiler alır. Ayrıca bu yıl ilk oyma resimlerini de gerçekleştirir. 1964-66 yılları arasında da Amerikan Color Field ve Pop Sanat akımlarının bütün dünyada etkili olduğu bir dönemde *Kahramanlar* adını verdiği parçalanmış bir fon önünde duran dev erkek figürleri çalışır. *Yeni Tip* ve *Sıkı Dostlar* adlı resimlerini de bu dönemde gerçekleştirir.





Yeni tip, 1965, tual üzerine yağlıboya, 162x130cm.Yeni Tip serisinden, 1966, tual üzerine yağlıboya

1966'da Berlin'de Rudolf Springer Galerisi'nde "*Sıkı Dostlar Resmi Neden İyi Bir Resimdir*" adlı sergisini ve manifestosunu sunar. 1969'a kadar da *Kırıklı* resimler olarak bilinen resimlerini çalışır.



1967, *Kırıklı Resimler*'den, tual üzerine yağlıboya, 162.5x129.5cm.

Baselitz, 1969'da nihayet (bazı kaynaklara göre 1967, bazılarına göre de 1970'de) ilk "upside-down" yani ünlü baş aşağı resimlerini yapmaya başlar. Baselitz, bu tarihten günümüze kadar bu baş aşağı resimlerini yapmaya devam etmektedir. "Agresif fırça vuruşları ve garip oranlarla verdiği figürlerini, gerçeklikten soyutlayabilmek için upside-down çalıştığını söyleyebiliriz. Bu konuda pek çok farklı yorum bulunmakla beraber bunlardan akla yatkın olanı, Baselitz'in bir yandan Ekspresyonistleri izlemekte karar kıldığı; ancak onların kısır bir kopyası olmamak için böyle bir yenilik getirdiği konusundadır."[3]

Baselitz 1972'de Kassel'deki *Documenta-5*'e katılır. Bu dönemde parmakla resim yapmaya başlar. 1973'e kadar *Parmak Resmi-Kartal*, *Parmak Resmi-Kayın Ağacı*, *Parmak Resmi-Nü* gibi resimlerini oluşturur. 1975 sonuna kadar ise doğduğu yer olan Deutschbaselitz konulu manzara resimleri yapar. "1979'a kadar büyük formatlı linol oyma işleriyle uğraşır. Karlsruhe'de ki Devlet Plastik Sanatlar Akademisi'nde görev yapar ve 1978'de buradan profesör ünvanını alır… 1979'da Dortmund'daki 'Müze Yapıları' temalı mimari günleri kapsamında, *Dört Duvar ve Tavan Penceresi, ya da En İyisi Resimsiz Duvar* adlı manifestosunun sunumunu yapar."[4]

[3] Taha Ahmet, www.zaman.com.tr/2002/08/24/kultur/h1.htm-30k
[4] Gretenkort Detlev, Bir Baselitz Retrospektifi, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002, s.130.



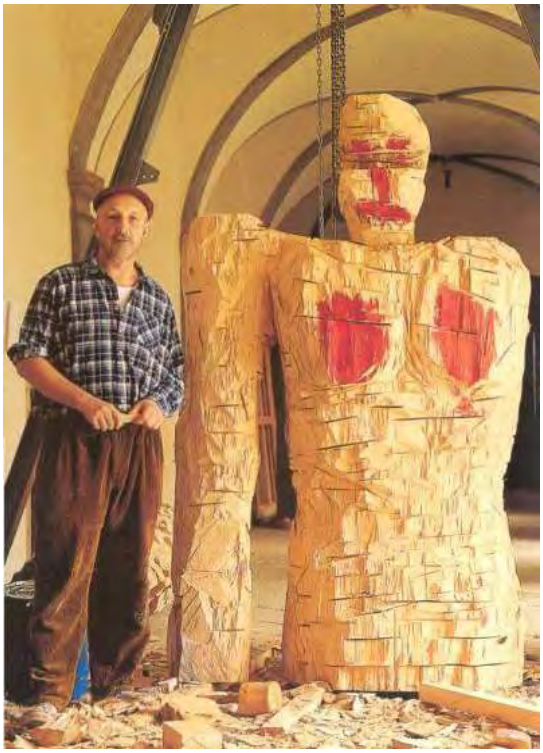
1974, linol baskı

Baselitz çok yönlü bir sanatçıdır. Üretimlerini hiçbir zaman tual resimleriyle sınırlandırmaz. Pek çok gravür, linol baskı, kâğıt üzerine pastel ve suluboya çalışmalar ve heykeller gerçekleştirir. İlk heykeli ise *Bir Heykel İçin Model* ismiyle 1979 Venedik Bienal'inde Almanya standında sergilenir.





Masada iki figür, 1965, Kağıt üzerine suluboya, mürekkep Aşağı düşen adam ve köpek, 1966, mürekkep,suluboya,kalem,41x30cm.



1982'de New York'ta sergiler açar ve aynı yıl Kassel'deki *Documenta-7* 'ye katılır. Bu yıllarda Baselitz, Almanya, New York, Paris, Floransa, Amsterdam ve dünyanın pek çok yerinde sergiler açar. 1983 yılında Karlsruhe'de ki profesörlük görevinden, Berlin Sanat Yüksekokulu'na profesör olarak geçer. Baselitz, *Ressamların Donanımı* isimli manifestosunu 1985 yılında kaleme alır.



Baselitz politik bir kimlikle eser veren bir sanatçı olmamasına rağmen, bir Alman vatandaşı olarak ülkesinin geçmişindeki bazı gerçeklere de hiçbir zaman duyarsız kalmamıştır. 1989 yılında yirmi parçalık *'45* adlı resmi ve *Dresdenli Kadınlar* adlı heykel serisini gerçekleştirir. Bu çalışmalar Baselitz'in II. Dünya Savaşı anılarını ve savaşa bakış açısını göstermektedir.

Baselitz 1992'de Berlin Sanat Akademisi'nden ayrılır. Aynı yıl " 1964-91 dönemi eserlerinden oluşan retrospektif sergi, Münih'teki Hypo Kültür Vakfı'nın sanat galerisinde, ardından Edinburgh'daki İskoç Ulusal Modern Sanatlar Galerisi'nde ve Viyana'daki Ludwing

Vakfı Modern Sanatlar Müzesi'nde düzenlenir. Jack Lang'dan Sanat ve Edebiyat Subayı Nişanı'nı alır. Siyah astar boyalı, hayali kadın portreleri serisine başlar. Berlin'deki Sanat Akademisi'nde yeniden profesör olarak göreve başlar. 'Almanya Üzerine Konuşmalar' teması çerçevesinde Münih Platformu'nda *Takla Atmak da Harekettir, Üstelik Eğlencelidir* sunumunu yapar."[5]



Bisikletçiler serisinden, 1981, tual üzerine yağlıboya, 249x250cm.

1994 yılında "*Gotik- Dokuz Anıtsal Resim*" sergisini açar ve bu sergide *Kafadan, Kafa Üstü veya Şapkadan Resim Yapmak* adlı manifestosunu sunar. 1995-1996 yılları arasında aile fotoğraflarına bakarak hazırladığı *Aile Portreleri* serisini yapar. Baselitz bu portrelerin bazılarında Slav halk dansları motiflerini kullanır. 1997 yazında ise İtalya'da Slav stili cam arkası resim sanatının motiflerini içeren başka bir resim serisi oluşturur.

1999 yılında "Anıtsal Baskı Grafikleri 1977-1999" adlı büyük bir retrospektif sergisini Genf'teki Rath Müzesi'nde düzenler. Baselitz bu yıl ayrıca Rhenus Sanat Ödülü 'nü kazanır ve bu yıl süresince *Evden Bir Sahne ve Sigmund* gibi grup resimleri ve köpek portreleri çalışır.



Kendi portresi,1998, litografi, 29,6x22,2cm.

[5] Gretenkort Detlev, Bir Baselitz Retrospektifi, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002, s.134.

2000 yılında Baselitz bir süre eski anılarından ve okul günlerindeki bazı çizimlerinden esinlenerek "*İçsel Gereksinmeler Prensibi*" gibi resimler, ayrıca Duchamp'ı konu olarak aldığı resimler ve bazı grafik çalışmalar yapar. Yine bu yıl, Krakov'daki Plastik Sanatlar Akademisi'nden fahri profesör unvanı alır.

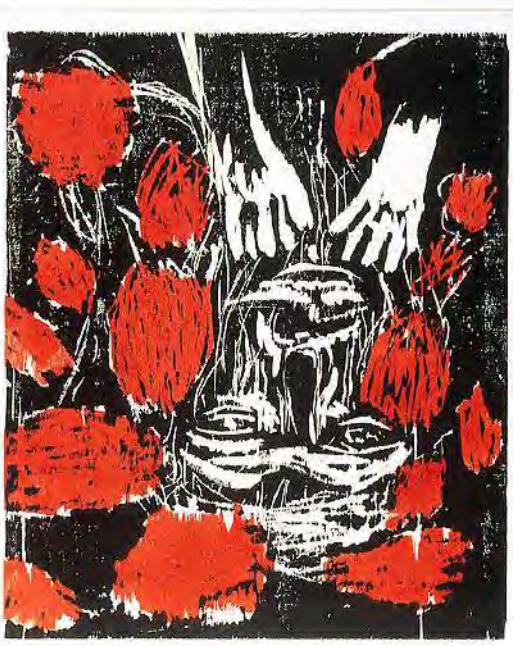
2001 yılında Valencia'da "*Heykel Resme Karşı*" sergiyi Julio Gonzalez Merkezi'nde açar ve Julio Gonzalez Sanat Ödülü'nü kazanır. Bu dönemde Stalin portreleri çalışır.

2002 yılında Paris'te bir takım sanatsal çalışmalarda bulunur. Burada Thaddaeus Rpac Galerisi'nde dairesel tablolarını sergiler ve Sanat ve Edebiyat Kumandanı Nişanı'nı alır. Bu arada anıtsal linol baskılarından bir seri çalışır. 19 Eylül- 26 Ekim 2002 tarihleri arasında, İstanbul Yapı Kredi Kazım Taşkent Sanat Galerisi'nde, kuratörlüğünü Detlev Gretenkort' üstlendiği "*İstanbul'da Nostalji*" isimli retrospektif sergisini kendi katılımıyla açar.

Georg Baselitz, halen Derneburg'da (Niedersachen) ve Imperia'da (İtalyan Rivierası) yaşamakta ve sanat çalışmalarına devam etmektedir.



2001, kağıt üzerine mürekkep



1985,ahşap baskı



"Resimler, köpeklerin insanın baldırını ısırdığı gibi
ısırmaz. Ama yine de yaptıkları bir şey vardır: İnsanı
şaşırtabilirler. Buna karşılık motif daha iyi ısırır, ister
güneş parlasın, ister yağmur yağsın. Baş aşağı motifleri
olan resimler eğer gerçekten başarılı yapılmışlarsa,
insanı takla hatta çift parende atmaya zorlar"

(Baselitz,2000)

VAROLMAK İÇİN KARŞI KOYAN BİR POETİKA

Georg Baselitz, ne doğuda ne batıda 'tutunamayan', hep karşı koymaların, zıt kutupların dünyasını sorgulayan, yaşamın bu zıt kutuplu biçiminden beslenen bir sanatçıdır.

"Georg Baselitz'in eserleri, sürekli bir karşı koymadan doğan ve var olmak için buna gerek duyan eserlerdir. Bu iki yönlü bir karşı koymadır: Hem zamanla hem de kendi kendiyle, hem sanatçıyı dışarıdan etkileyen bir şeyle hem de kendi varlığında saklanan bir şeyle yaşanır."[6] Baselitz bu nedenle durmaksızın çalışır ve üretirken de hem kendisiyle hem de yaşadığı zamanla, çevreyle çatışır. Bu çatışmalardan da sürekli yenilenen, geçmişte yarattıklarıyla yetinmeyen ve yeniliğe karşı cesareti olan bir resim anlayışını oluşturur. Aslına bakıldığında Baselitz, kendi iç kaynaklarından ve anılarından beslenir fakat sürekli değişime ve yeniliğe açıktır. 1969'dan beri yaptığı baş aşağı resimlerinde bile, upside-down tavrın dışında bir tekrar söz konusu değildir.

[6] Schmied Wieland, a.g.e.s.8.

Baselitz, Doğu Almanya'da dayatılan, toplumcu gerçekçi sanat anlayışına, Picasso tarzında resimler yaparak karşı koyar ve bu tepkisi okuldan uzaklaştırılmasıyla sonuçlanır.

Batı Berlin'de ise Nazilerin, modern resmi dejenere kabul etmesine *Kovada Büyük Gece* ve *Kanca* isimli resimleriyle karşı koyar. Şu anda Köln'de Ludwing Müzesi'nin daimi koleksiyonunda sergilenen bu resimlerin, o dönemdeki ödülü de resimlere savcılık tarafından el konulması ve para cezası verilmesidir. Baselitz, o dönemde kendini şu sözlerle savunur: "Belli koşullarda burnunuzu tutmak cinsel organınıza dokunmaktan daha heyecan vericidir."[7] Baselitz karşı koyar, çünkü her iki tarafın da politik çekişmelerine resimlerini ve sanatını feda etmek istemez. Baselitz politik tarafların zamanla belirli durumlarda fikirlerini amaçları uğruna değiştirebileceklerini sezinlemiştir.

"Nazilerin I.Dünya Savaşı sırasında ve Weimar periyodunda, dönemin sanatçılarını dejenere ilan etmiş olmasına tepki olarak Komünist Doğu Almanya, - bir zamanlar sadece toplumcu gerçekçi sanat anlayışına sempati duyan Doğu Almanya- Neo-Ekspresyonizmi resmi stili ilan etmiştir."[8] Baselitz, hiçbir çıkar ve amaç için resim yapmaz, kendinden ödün vermez.

Baselitz bu defa 1960'lı yıllarda tüm dünyada adeta bir moda gibi etkili olan Amerikan Color Field ve Pop Sanat'a karşı koyar. Kocaman elleri ve gövdesiyle, kocaman bir tualin orta yerinde kendinden emin, duygu yüklü aynı zamanda bir kahraman gibi duran *Yeni Tip* adını verdiği resimlerini oluşturur. " 'Yeni Tip' adını verdiği kaba elli, kocaman kafalı figürlerle Nazi Almanyası'nın yükünü sırtında taşıyan genç Almanların ruhunu, hırslarını ve aynı zamanda çaresizliklerini dolaysız olarak dışa vurur."[9] Baselitz sadece bu iki popüler akıma değil diğerlerine de karşı koyar. Özellikle, "Pop Art'ın modern büyük şehir ve buradaki medya tarafından şekillendirilmiş tüketim dünyasına, Cezanne'a yönelen büyük bir doğadan kaynaklanan kırsal motiflerle ısrarla karşı koyar. Minimalist Sanat ve Kavramsal Sanat, Baselitz de bitmek tükenmek bilmez gibi görünen, sanat tarihinden gelen uyarıları hakkıyla işleyebilen bir resim imparatorluğunu ortaya çıkarır ve 'Yeni Fovlar' ın resim sanatı onu sürekli daha büyük biçimsel disiplinlere doğru yönlendirir."[10]

Baselitz, sanat eserinde sürekli hoş, güzel, şirin şeyler görmek isteyen insanlara da karşı koyar. O, sadece 'güzeli' göstermek üzerine kurulu bir estetik kaygı gütmez. Baselitz, öfkeyi, çirkini, uyumsuzu, dengesizi, umutsuzu sunar, sanattan sadece güzeli anlayan ve arayan insanlara!...

Baselitz'in resimleri o yüzden insanlara ilk bakışta soğuk duş etkisi yapar. O'nun resmini anlamak ve sevmek için izleyicinin zamana ihtiyacı vardır. " İzleyiciler hiç ilgimi çekmiyor;

Hiçbir zamanda ilgilenmedim bu konuyla(…) tasarladığım izleyiciye – *ben de onlardan biriyim*- katkıda bulunduğum şey ne olabilir? Olsa olsa daha önce göremediği bir şeyi görmek; bu bir şeyler katar ona, yani; izleyicinin bilinçle idrak edip, onunla karşılaşmış olduğunu asla düşünmediği şey."[11]

Baselitz'in bilinçli olarak olağan, bilinen '*güzel*' den kaçışının ardında da yine bir başka karşı koyuş gizlidir. Bu çıkış, Rönesans'tan özellikle Raffaello'dan itibaren ortaya çıkan güzellik uğruna doğanın ülküselleştirmesine yöneliktir. Baselitz, klasik Akdeniz güzelliğine ve zerafetine şüpheyle yaklaşır. O doğayı birebir taklit etmez ya da güzellik için doğayı feda da etmez. Baselitz, doğanın taklidi konusunda yeteneksiz bir ressam olduğunu söyler. O bir tual üzerinde sadece bir

[7] Ergüven Mehmet, Bir Baselitz Retrospektifi, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002, s.31.
[8] Lucie-Smith Edward, Artoday, New York: Phaidon Pres Inc.,2005, s.176.
[9] www.evrensel.net/02/09/28/kultur.html - 22k
[10] Schmied Wieland, a.g.e.s.9.
[11] Ergüven Mehmet, a.g.e. s.30

vücut parçasını, bir eli, bir diz kapağını çizerek hem ülküselleştirilmemiş olanı, hem de uyumsuzu gösterir. Aslında O bize 'görünmeyeni' gösterir yani bir vücut üzerinde daha önce dikkat etmediğimiz ayrıntıları resminin konusu haline getirir.

Örneğin; *Ayak*(1963) adlı resminde çoğunlukla fetiş bir nesne olarak algılanan ve karşımıza çıkan ayak, bu defa bir et parçasına dönüşür, bize o şekilde sunulur. "İster *Diz Kapağı*(1963) ister *El-Yanan Ev*(1964-65) olsun Baselitz için temel çıkış noktası, henüz varlığından haberdar olmadığımız yepyeni bir şey göstermek değil, o görüntüye ilişkin yaygın izlenimin dışına çıkıp, bilineni sorgulayıcı tavırla yeniden görmektir."[12] Baselitz için sorun resimdeki nesne değil, resmin nesne olmasıdır. Bu bağlamda sanatçının ne ile ilgilendiği – manzara, natürmort, portre- sorusunun anlamı yoktur. O'nun için resim her şeyi coşkuyla ifade etmenin göstergesidir. 'Pathos' kavramı Baselitz'in resimlerinde tam karşılığını bulur esasında. " Kavramsal içeriği acı ve tutkudan başlayıp coşkuya dek varan bu geniş kapsamlı sözcük, bizzat kendisinin de itiraf ettiği üzere, Baselitz'in resmini tanımlayan sözcükler arasında ayrı bir yer alır; en azından böyle bir beklentisi olduğunu hiç çekinmeden söyleyebiliriz."[13]





Ayak, 1963, tual üzerine yağlıboya, Diz kapağı, 1963, tual üzerine yağlıboya, 98x70cm.

[12] Ergüven Mehmet, a.g.e. s.33.
[13] Ergüven Mehmet, a.g.e. s.36.



El – Yanan Ev, 1964-65, tual üzerine yağlıboya, 135x99cm.

Baselitz'in fırçası palet ile tual arasında mekik dokurken, figüre içi renklendirilecek bir malzeme olarak yaklaşmak yerine, onu; *Pathos*'un eşliğinde oluşan bir boya katmanı haline getirir. Boya katmanları ve doku çok önemlidir Baselitz resminde, boya dokusu coşku içinde hem perspektifi ortadan kaldırır hem de figür ve espas arasındaki ayrılığı da yok eder, ikisi bir

bütün olur. Her şey yüzeyde olup biter O'nun resminde. " Böylece çizgiler olmadan bir resim oluşur; yüzeydeki bir nesnedir bu, yüzeyin içinden çıkan ama aslında güçlü bir haykırışla derinlerden yükselen bir nesne."(Baselitz,1990) Figür, figürlükten çıkar, dönüşür, nesneleşir… Fakat Baselitz'in başlangıcından bugüne yaptığı bütün resimlere baktığımızda aynı tavrın devam etmediğini görürüz. Resminde sürekli yenilik yaratma cesaretinde olan Baselitz, 1970-90'lı yıllarda kağıt üzerine çini mürekkebi ve suluboya ile yaptığı resimlerinde boya katmanlarının etkisi ve tutsaklığından kurtulur.





1975, tual üzerine yağlıboya. 1981, tual üzerine yağlıboya, 250x200cm.





1996, kağıt üzerine kalem, mürekkep 1973, kağıt üzerine mürekkep

Baselitz, 1969 yılında '*Baş Aşağı Orman*' adlı resmini yaparak, artık resimlerini güzelliğin bütün alışılmış biçimlerinden uzaklaştırmaya çalışır adeta. Şimdi herkesi gerçekten şok etmeyi başarmıştır. Baselitz, güzellikle hesaplaşması sırasında çıkış yolunu önce tualin arkasına resim yapmayı düşünerek çözmeye çalışır. Fakat sonra tualin arkasına saklanmak istemediğinin farkına varır ve izleyenleri şok eden upside-down resimlerini yapmaya başlar.

Baselitz, bu baş aşağı resimlerini düz yapıp sonra ters asmaz, izleyici kandırmaz, tuallerini duvara asıp gerçekten tersten çizer, çünkü O tersten görür. Baselitz bu 'tersten' tavrıyla nesneler dünyasını alt üst eder. Fakat, sanat tarihine baktığımız da nesneler dünyasını alt üst eden ilk ressam değildir. Ondan önceki soyut ressamlar, fütüristler, kübistler de nesneler dünyasını sorgular ve çıkışı soyuta yönelmekte bulurlar. Baselitz ise bu sorgulamadan, bambaşka özgün ve bireysel bir ifade tarzı bularak çıkar. Kendine tersine bir dünya yaratır.

Baselitz, tersten resimleriyle; biçimin, renklerin, kompozisyonun, yüzeylerin ve figürlerin 'içeriğinin' daha iyi anlaşılmasını, resmi izleyenlerin, sadece sunuşun içeriğine takılıp kalmamasını ister. Fakat bunu resmin içeriğini tamamen silerek yapmak istemez. Sadece biçimi öne çıkararak, içeriği geri plana iter. "Konu yalnızca benim resim yapıp yapmamamla ilgili. Taşıyıcı olmayan bir kültürde, yıkıcı bir eylemde bulunan kişi analiz yapma becerisine de sahiptir… Baş aşağı çizilmiş bir nesne resim sanatı için elverişlidir; çünkü nesne olarak elverişli değildir. Sunuşun sağlamlığına, dayanıklılığına dair hiçbir fikrim yok. Bunun doğruluğu da kontrol edilip düzeltilmiyor. Nesneyle olan ilişkim keyfi bir ilişki. Süslemenin saldırgan ve aykırı bir biçimde baş aşağı döndürülmesiyle resim örgütlenmiş oluyor. Böylece uyum yalpalamaya, sallanmaya başlar, daha geniş bir sınıra ulaşır."(Baselitz, 1981)

Baselitz için 'anıların ressamı' diyebiliriz. Baselitz, gördüğünü, görüneni resmetmez, O hafızasına kaydettiklerini anlık çağrışımlar duyduğu zaman tualine aktarır. Bu durumda Onun hayatında *geçmiş* ayrı bir yer tutar. Kendi yaşamı, çocukluk anıları, doğada yaşanan görselliklerin anıları, Sakson ülkesinin görünümlerinin anıları, sergilerin, sanat kitaplarının onun üzerindeki etkilerinin anıları ve ayrıca Almanya'nın anıları…Fakat Baselitz anılarını bize olduğu gibi apaçık sunmaz, O her zaman zekice bir ima etme yolu bulur anlatımlarında. Anılarından yola çıkar, onları iç süzgecinden geçirir, görünene ve yaşananlara kendinden derin etkiler koyarak, sonsuz bir enerji ve coşkuyla da tualine aktarır. Bu coşku bazen öyle doruğa ulaşır ki Ona fırçalar yetmez, parmaklarıyla boyar tualini. Baselitz anılarına yönelerek geçmişinde ve şu an içinde sakladığı çocuğu da ortaya çıkarmaya çalışır. Bunu yaparken çocukluk resimlerinden faydalanmak bile Onun için anti-sanatsal bir şey değildir.



Baş Aşağı Orman, 1969, tual üzerine yağlıboya, 250x190cm.

'*Ressamların Donanımı'* adlı manifestosunda bununla ilgili olarak şöyle der: " 1969 yılında o ormanı çizdim, çünkü emindim; *Wermsdorf Ormanında Av Molası* isimli resmi ben 8. sınıftayken okulda yapmıştım. Resim hatıradan daha küçük. Önümdeki masada gümüş bir termos duruyor, içi sıcak kahve dolu. Üstünde yansıyan resmi görmeseydim, bu termos benim hiçbir işime yaramayacaktı. Böylece aklıma kocaman elimin öne doğru uzandığı o resmim geldi."[14]

[14] Baselitz Georg, Ressamların Donanımı, Bir Baselitz Retrospektifi, , İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002, s.49

Baselitz yetmişli yıllardan itibaren baş aşağı resimlerini gereksiz ayrıntılardan kurtarır, biçimler daha basitleşir ve bunun yanında resmin dokusu önem kazanır. Altmışlı yıllarda yaptığı şeritli resimlerdeki doku örüntüleri sanki yetmişlerdeki çalışmalarında amacına ulaşmış olur. Nesneler ile espas arasında hiçbir fark kalmaz, resmin yüzeyinde görünen nesneler arasındaki farklılıklar da ortadan kalkar. Bunun sonucu olarak perspektif de silinmeye başlar. " DESEN, örülmüş, çevrilmiş, bükülmüş, düşen; bir YILAN olabilir veya bir İP; NOKTA, evet NOKTA olabilir, LEKE olabilir, veya YASSI BİR EKMEK gibi. Bunlar da bazen tualin yüzeyinden uçar gider. TUALİN KENDİ YÜZEYİ; inanılır gibi değil, neler neler, örneğin bir kahramanın SAÇI, VÜCUDU, GÖĞSÜ gibi, YEŞİL GÖZ veya bir ÇAM AĞACI gibi, DENİZ gibi, ***mümkünse perspektifsiz***."(Baselitz,1985)





Kırıklı Resimler'den, tual üzerine yağlıboya, 1967Elke I, tual üzerine yağlıboya, 1976





1977, tual üzerine yağlıboya The Gleaner, 1978, tual üzerine yağlıboya





Portakal yiyen2, 1981,tual üzerine yağlıboya,146x114cm.Anne ve Çocuk, 1985, tual üzerine yağlıboya

Baselitz'in resimlerinde 1980'li yıllardan itibaren tekrar bir değişim gözlenir. Baselitz, perspektiften tamamen kurtulmayı, resmini en saf haline getirmeyi kafasına koymuştur bir kere.

Tualinde perspektife gönderme bile yapabilecek herhangi bir etkiyi tamamen yok etmeyi ister. " Baselitz, 1980'den bu yana, farklı nesne düzlemlerinin sıkı bir şekilde birbirine doğru kayıp iç içe girmeleriyle giderek yoğunlaşan bir resim dokusu geliştirmiştir. Kısaltılarak işaret haline gelmiş biçimler, önceden biçim olarak anlamı olmayan diğer biçimlerin yanında eşit haklara sahip kardeş gibi dururlar. Renkler seksenli yıllarda parlamaya başlar, imgesel nitelik ve tamamıyla bağımsız bir var oluş kazanırlar. Figürle resmin zemini eriyip, bir bütün haline gelir."[15]



1982, tual üzerine yağlıboya, 130x162cm.



Aideu, 1982, tual üzerine yağlıboya, 250x300cm.

Baselitz, 1990-2000'li yıllarda yaşıyla da ilgili olarak resimsel anlamda daha da olgunlaştığını söyler. Bu dönemlerdeki resimlerine baktığımızda kökenlerine, ailesine ve kendine

[15] Schmied Wieland, a.g.e.s.24-25.

daha fazla döndüğünü söyleyebiliriz. 1995-96 yıllarında eski aile fotoğraflarına bakarak aile portreleri serisi yapar ve ailesini, geçmişini, kökenlerini sorgular. "Şu an orta yaş krizindeyim. Bu nedenle şu anda nereden geldiğim ile ilgili bağlarla uğraşıyorum. Ailem, Alman olma durumu v.b. Bir de yaşımdan dolayı gelen fanilik konusuyla ilgileniyorum."[16]



Aile portreleri'nden, 1996, tual üzerine yağlıboya



Elke, 1996, tual üzerine yağlıboya

[16] Eroğlu Özkan, Baselitz röportajı, www. ozkaneroglu.com/goster.asp?kat=yazilar&baslik=31 - 36k

2000'li yıllarda tualini dörtgenin sınırlarından kurtararak bir dönem yine büyük boyutlu dairesel tualler boyar.





2001, tual üzerine yağlıboya her-first-report, 2001, tual üzerine yağlıboya, 200cm.

Çok yönlü ve üretken bir sanatçı olan Baselitz, resimlerinin yanında -tıpkı resimleri gibi büyük boyutlu- baskı resim çalışmaları da yapar. Baskı çalışmalarında da resimlerindeki coşkuyu görmek mümkündür. İlk defa 1980'li yıllarda heykel çalışmalarına başlayan Baselitz, figürle hesaplaşmasına heykel çalışmalarında da devam eder. 1979-80 tarihli *Bir Heykel İçin Model* adlı heykelini ilk kez 1980 Venedik Bienali Almanya standında sergiler ve

heykel çalışmaları ve baskı resim çalışmalarıyla değişik yıllar ve değişik ülkelerde Grafik Sanatlar Müzelerinde sergiler açar. Baselitz, hala üretmeye, yaratmaya, karşı koymaya bütün coşkusuyla asi, çılgın resimlerini yapmaya devam etmektedir.





Bisiklet Sürücüsü, 1982, linol baskı

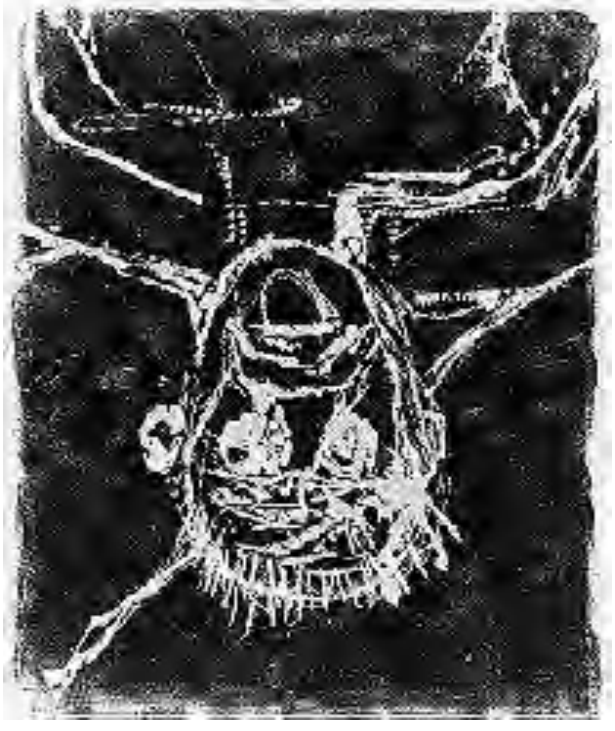


1998, aquatinta



2000, aquatinta





Mutfakta sandalyede oturan kadın,1977-79, gravür,202x130cm.



Akşam, 2005, şekerli aquatinta



Yürümek, 2005, şekerli aquatinta





1990





1996



"Benim sanatsal ilgim resim sanatına odaklı, hangi döneme, hangi ekole ait olduğu fark etmez; tüm resimler benim için bir modeldir"(Baselitz,2002)

ETKİLENMELER

Baselitz'in kendinin de söylediği gibi, Onun ilgisi tamamen resim sanatına odaklı. Baselitz sanat yaşamının her döneminde kendine çıkış noktası ve model olarak bazı ressamlardan etkilenir ve bunu her röportajında, manifestolarında hiç çekinmeden dile getirir. Bu Onun sanatsal olgunluğunun göstergesidir ve ayrıca bu etkilenmelerinin hiçbir zaman kuru bir kopyaya dönüşmediğini gösterir.

Baselitz'in daha çocuk yaşlardaki ilk etkilenmesi ya da resim sanatıyla ilk tanışması 19.yy ressamlarından Alben'dir. Babasının çalıştığı okulun kütüphanesinde Alben'in karakalem çalışmalarını görür ve belki de ressam olmaya o zamanlar karar verir.



Baselitz'in çocuk yaşlarda tanıdığı ikinci ve Onu sanat hayatında en çok etkileyen ve belki de baş aşağı resimlerine bile çıkış noktası oluşturan ressam ise Ferdinand von Rayski'dir. 14-15 yaşlarında Dresden Sanat Galerisi'nde gördüğü Rayski'nin *Wermsdorf Ormanı* adlı resmi Onu o kadar etkilemiş olacak ki kendisi de *Wermsdorf Orman'ında Av Molası* adlı başka bir resim yapar. Bu resim daha sonra 1969 yılında ilk baş aşağı orman resminin kaynağını oluşturur. Ayrıca 1960'lı yıllarda bir seri, Rayski'nin kocaman burunlu daha çok ekspresyonist tarzda portrelerini yapar. Bu resimler belki de Baselitz için bir gönül borcunun ödenmesidir

Baselitz, 1956 yılında Picasso etkisi altındadır. Bu dönemde Doğu Berlin'de uygulamalı plastik sanatlar okulunda kübist tarzda resim denemeleri yapar ve bu resimler yüzünden –politik görüşlerinin topluma aykırılığı nedeni bahane edilerek- okuldan uzaklaştırılır.

Baselitz, 1957'de Batı Berlin'deki plastik sanatlar okulunda öğretim görürken de Ernst-Wilhelm Nay, Wassily Kandinsky ve Kasimir Malevich'in teorilerini ve resimlerini inceler.

Belki bu ressamlar Onun resim tarzına direkt olarak bir etki ya da çıkış noktası oluşturmasa da bazı resimsel sorunları çözmesinde yardımcı olur.

1959 yılında Baselitz üzerinde Giovanni di Paolo ve James Ensor'un etkisi görülür. Bu dönem boyunca Paolo ve Ensor tarzında çizimler yapar.

1960'da Amsterdam'da Rembrandt'ın eserlerini inceleme fırsatı bulur ve bu yıl içinde de Rembrandt tarzında çizimler yapar.

1961 yılında Paris'i seyahat eder. Burada Pontormo ve Gustave Moreau'yu inceler ve bu defa bu ressamlardan esinlenerek çizimler yapar.

Resimde duygu aktarımına, duygu yoğunluğuna çok önem veren Baselitz üzerinde, Vincent Van Gogh, Edward Munch ve Emil Nolde gibi tuale psikoloji ve sezgiyle yaklaşan ressamlar çok etkili olur. Baselitz bir dönem onların duygu yoğunluğuna ulaşmaya çalışır.

Baselitz'in 1965-69 yılları arasında çalıştığı Kahramanlar serisi, Yeni Tip resimleri ve kırıklı resimlerinde ekspresyonist Oscar Kokoschka'nın büyük etkisi olduğu görülür. Kokoschka'nın gerek renk anlayışı gerekse figürü biçimler içinde eritme isteği ve hareketli tarzı Baselitz'i büyük ölçüde etkiler.





Larry için B, 1967, tual üzerine yağlıboya,250x200cm.

Baselitz, 1997 yılında Piet Mondrian'a göndermeler içeren *Mondrian'ın Kızkardeşi* isimli heykelini yapar.

Baselitz 2000 yılında Marcel Duchamp'ı konu alan resimler ve baskı resim çalışmaları yapar. Bunlardan biri *Blaineville Ormanında* adlı resmidir.

Baselitz bütün duygu yoğunluğunu tual üzerine boşaltmak istercesine çok büyük boyutlu, devasa tuallere çalışır. Onu büyük tuallerde çalışmaya iten şey de Jackson Pollock'un büyük boyutlu resimleridir. "Kendimi yansıtmak açısından değil de, daha ziyade bir özgürlük ifadesi olarak büyük resimleri tercih ediyorum Veya mütevazı olmamayı sergilemek için bu kadar büyük çalışıyorum. 1958 yılında, Berlin'deki eğitimim sırasında Amerikan Soyut Dışavurumculuk akımı üzerine bir sergiye gitmiştim. Orada Jackson Pollock'un boydan boya tualleriyle karşılaştım. Bunu

bir öğrenci olarak, o zaman da özgürlüğün, gücün, doyumsuzluğun, sınır tanımamanın bir ifadesi olarak algıladım."[17] Baselitz, küçük boy- büyük boy resim meselesini biraz da dönemin politik ruhuna da bağlar. Örneğin Nazi dönemi resimlerinin daha çok küçük boyutlu ve evlere asılmak için yapıldığını, bunun da baskıcı totaliter rejimin bir yansıması olduğunu söyler. Baselitz, evler asılması için ya da kitleler için resim yapmaz. Çünkü kitleler için yapılan resimlerde, ressamın kendinden ödün verdiğini düşünür. Bu tür resimlerde, kitle ve ressam arasında bir nevi uzlaşma vardır. Baselitz ise uzlaşmak istemediğini dile getirir ve şöyle der: "Benim resimlerim şöminelik değildir!"(Baselitz,2002)

Baselitz'in etkilenmeleri sadece ressamlarla sınırlı değildir, O dünyada olup bitene karşı algıları açık bir sanatçıdır. Kültürleri, insanları, politik olayları durmadan inceler. Bu etkilenmeler de dönem dönem anıların ressamı olan Baselitz'in ele aldığı konulardır. 1974-75 yılları arasında doğduğu yer Deutschbaselitz konulu manzara resimleri yapar. 1996 yılında aile portreleri serisindeki bazı resimlerinde Slav halk dansları motiflerini kullanır. 1997 yılında İtalya seyahati sırasında ise Slav tarzı cam arkası resim sanatını inceler ve bu tarzda bir seri resim yapar. 1989 yılında *'45* adlı resmi ve *Dresdenli Kadınlar* heykel sergisi II. Dünya Savaşı sırasında Almanya'nın yaşadıklarını gözler önüne serer. 1998 yılında New York'da Sovyet sosyalizminden öğeler içeren resimlerini sergiler. Friedrich Nietzsche ve Sigmund Freud gibi filozoflar da Baselitz'i etkileyen önemli insanlardır. Bazen onlardan okudukları resimlerine zemin oluştururken bazen de "*Evden Bir Sahne ve Sigmund Freud*"(1999) resminde olduğu gibi resimlerinin ana konusu oluverir. 2001 yılında ise Stalin portreleri yapar.

Görüldüğü gibi Baselitz hiçbir zaman atölyesine kapanıp resim yapan bir ressam olmamıştır. O bol bol seyahat eder, sürekli okur, halk kültürünü araştırır, sosyal ve politik olaylara kayıtsız kalmaz. Modern bir sanatçıdır fakat gelenekten, geçmişten ve bugünden etkilenir, sorgular ve bunlar Onun hiç beklemediği bir anda önce zihninde, sonra tualde birer resim oluverirler.





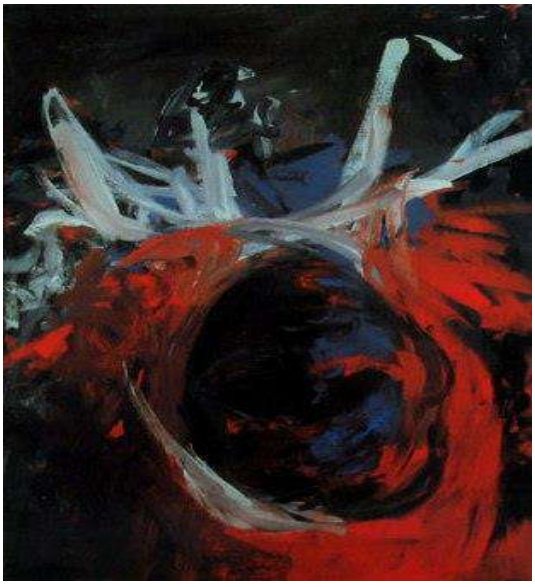
Krema, 2004, tual üzerine yağlıboya 2005

[17] Altuğ Evrim, www.milliyet.com.tr/2002/10/06/sanat/san11.html - 24k -



2005





2006

2006, şekerli aquatinta



ALMAN ULUSAL SANATI, NEO EKSPRESYONİZM VE GEORG BASELİTZ

Neo – Ekspresyonizm adı, 1980'lerin başında Minimalizm'e ve Minimalizm de var olan duygu eksikliğine tepki duyan genç sanatçıların büyük bir duygu yoğunluğu, abartılı jestler, mitsel tarihsel içerik, cesur, asi ve figüratiflik içeren resimler yapmasıyla eleştirmenler tarafından verilir. Neo-Ekspresyonizm de daha çok duygu yoğunluğundan hareket etmekle birlikte, birinci kuşak Alman Ekspresyonistlerinden farklılıklar gösterirler. Savaş öncesinin avant–garde sanatçıları geçmişi reddetmeyi amaçlamış olmalarına rağmen, Neo–Ekspresyonistler, yenidünyanın deneyselliğinin, geleneksel olarak nitelendirdiği Modernist sınırlamaları yeniden üretmekten kendilerini kurtaracak bir yol arayışı içindedirler. "Ekspresyonizm, bir ölçüde ulusal, bir ölçüde de İtalya ve Fransa'dan gelen klasisizme karşı Kuzeyli bir tepki"[18] dir. Neo – Ekspresyonizm sosyal, kültürel ve ulusal bir oluşumun ürünüdür., Nazilerin baskı altına almaya çalıştığı modern sanat, II. Dünya Savaşı sonrasında Almanya'da önemli bir saygınlık kazanmaya başlar. Fakat Nazilerin bu baskısı o kadar etkili ve güçlüdür ki, bütün yenilikçi geleneklerin tekrar düzenlenmesi gerekir. Öncelikle Batı Almanya da Amerika ve Batı Avrupa'dan aldıkları modern sanat akımlarını harmanlayarak daha çok taklit etme yoluna gider. Buna karşılık Sovyetlerle aynı blokta yer alan Doğu Almanya, sosyalist sanat anlayışlarını benimser. Fakat bu tam olarak da Sovyetler de benimsenen sanat anlayışlarına uymaz, çünkü Doğu Almanya ulusal geleneklerine de değer ve önem vermektedir. Sonuç olarak Doğu Almanya, biraz da Batı Almanya'nın I.Dünya Savaşı sonrasında Weimar periyodunda dönemin sanatçılarını dejenere ilan etmesine tepki olarak Neo – Ekspresyonizmi resmi sanat stili ilan etmiş olur. Bütün bu nedenlerle de Neo – Ekspresyonizm için sadece basit bir Ekspresyonizme dönüştür diyemeyiz. Neo – Ekspresyonizm, sanatsal, sosyal, kültürel ve ulusal bir sanat akımıdır.

Neo- Ekspreyonist sanatçılar, hem geçmişlerini değerlendirmek hem de bunu yaparken her türlü metafor, alegori, hikaye, fotografik üretimleri kullanma cüretini gösterirler. Neo – Ekspresyonistlerin en büyük özelliklerinden biri tarihsel resme geri dönmeleridir. Baselitz de kökenlerini, tarihi motiflerini, halk motiflerini modern bağlamda ele almasıyla akımın en önemli

[18] Lynton Norbert, Modern Sanatın Öyküsü, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 1991,s.356.

temsilcisidir. Neo- Ekspresyonistlerin tarihe yönelmeleri önceleri modern sanat çevrelerince tepkiyle karşılansa da Kavramsal Sanatın alınıp satılamazlığı karşısında, eninde sonunda bir galeri sanatı olarak kalan Neo- Ekspresyonizm kısa zamanda ilgi görüp, kendini kabul ettirir. Bu akım içinde alınır-satılır sanat eserleri üreten tüm sanatçılar da – başta Baselitz olmak üzere- ün sahibidirler. Bu sanatçılardan bazıları, Markus Lüpertz, A.R. Penck, Anselm Keifer, Sandro Chio, Ken Kiff'dir. Akımın başını çeken Baselitz ise Beuys ile birlikte Alman ulusal ekolünün yolunu açarlar.

Yeni Figürasyon olarak da adlandırılan Neo – Ekspresyonizm, günümüzde hem ulusal Alman sanatı olarak hem de bütün dünyada halen varlığını ve etkisini sürdürmektedir.

BASELITZ

KAYNAKÇA

Kitaplar

FAERNA, Jose Maria, **Kokoschka**, New York: Harry N.Abrahams, Inc.

LUCIE-SMITH, Edward, **Artoday**, New York: Phaidon Pres Inc., 2005.

LYNTON, Norbert. **Modern Sanatın Öyküsü**, (Çev. Prof. Dr. Cevat Çapan- Prof. Sadi Öziş) İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991.

RICHARD, Lionel, **Ekspresyonizm Sanat Ansiklopedisi**,(Çev. Beral Marda, Sinem Gürsoy, İlhan Usmanbaş), İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.

SABUNCUOĞLU, Ayça. **Bir Baselitz Retrospektifi**, İstanbul: Y.K.Y., 2002.

Elektronik Kaynaklar

www.zaman.com.tr/2002/08/24/kultur/h1.htm-30k

www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=georg-**baselitz** - 3k –

www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=83047 - 23k

www.arkitera.com/v1/sanat/2002/09/haberler/**baselitz**.htm - 17k

www.milliyet.com.tr/2002/10/06/sanat/san11.html - 24k

www.ozkaneroglu.com/goster.asp?kat=yazilar&baslik=31 - 36k

borgesdefteri.blogspot.com/2005_08_01_borgesdefteri_archive.html - 197k

www.tumgazeteler.com/fc/rbt.cgi?a=93939&baslik=As%FDl%20terslik%20g%F6remeyende! - 7k

www.yenisayfa.com/pgs/prda/pbl_ser.asp?fr_recSID=adC&fr_recSERSID=mann - 53k

www.radikal.com.tr/sayfa.php?sayfa=10&tarih=28/07/2003&ozet=var - 25k

www.fotografya.gen.tr/issue-14/kitap.htm - 43k

www.geocities.com/.../ouat/binterview1.html/

de.wikipedia.org/wiki/Georg_**Baselitz** - 24k –

www.leninimports.com/**baselitz**_bio.html - 22k -

www.artcyclopedia.com/artists/**baselitz**_georg.html

www.artnet.com/artist/2062/georg-**baselitz**.html

www.amazon.de/Georg-**Baselitz**-Bilder-Kopf-verdrehen/dp/3865020895 - 47k -

www.leninimports.com

www.ac-amiens.fr

www.art-edition.de

www.hiandlomodern.com

www.artseensoho.com

www.thecityreview.com

www.qag.qld.gov.au

www.contempart.org.uk

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1123-1130, ANKARA-TURKEY

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Gülbin Zeren NALİNCİ***

ÖZET

Eğitim sürecinde görsel okuryazarlık; bireyin görsel mesaj oluşturma ve yorumlama yeteneklerini zenginleştiren, aynı zamanda öğrencilerin görsel imgeleri kullanarak okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayan yeni eğitim programlarıyla mümkün olacaktır. Günümüzde düşünme, öğrenme ve imgeler yoluyla kendini ifade edebilme ancak görsel sanatlar yoluyla mümkün olabilecektir. Görsel sanat eğitimi, bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip, bilinçlendirilme etkinliğidir. Bu eğitim süreci hem teorik hem de uygulamalı çalışmaları içermesinden dolayı yaratıcılığı da önemli ölçüde etkilemektedir.

Görsel sanatlar dersi çocuğun ruhsal ve bedensel gelişimini destekleyen önemli araçlardan bir tanesidir. Bu nedenle tüm bireylerin faydalanması gereken bir alandır. Sanat eğitimi, bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip, bilinçlendirilme etkinliğidir. Teorik ve uygulamalı çalışmalarla verilen sanat eğitimi kimi zaman sadece plastik sanatları, kimi zaman da diğer sanat dallarını da içerisine alır. Sanat eğitimi süreci uygulamalı çalışmaları da içerdiğinden dolayı yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir. Çok yönlü verilen bir sanat eğitimi ile dış dünyayı algılaması değişen bireyin, daha yaratıcı, kendine güvenen, üretici, çevresini olumlu yönde değiştirmeye ve yeni biçimler vermeye çalışan biri olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinin öğretim programında yer alan kazanımlar analiz edilmektedir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Görsel Sanatlar Eğitimi Öğretim Programına bir bütün olarak bakıldığında, kazanımların kademe öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine yeterince uygun olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Eğitimi, Görsel Sanatlar, Kazanım, Öğretim Programı

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: gulbinzeren.nalinci@amasya.edu.tr

THE EVALUATION OF THE CURRICULUM FOR THE VISUAL ARTS EDUCATION COURSE AT PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The field of visual literacy is credited with the development of educational programs that enhance students' abilities to interpret and create visual messages, as well as improvement of reading and writing skills through the use of visual imagery. In today's world, expressing one's self with thinking, learning and imageies is only possible with the skills of visual literacy. Visual arts education can be called as "the effort of having people to grow up and make them conscious of art and culture". As visual arts education also includes practical works, it is known that it has a huge effect on creativity.

Visual arts course is an important instrument that supports the child's psychological and physical development. Art education can be called as "the effort of having people to grow up and make them conscious of art and culture". Art education, both in theoretical and practical ways, includes plastic arts and sometimes other areas of art. As art education also includes practical works, it is known that it has a huge effect on creativity. It is thought that, as the human being changes his perceptions on the external world by the help of art education; he/she becomes more creative, more self-confident, productive and willing to have positive effect upon his social environment.

In this study, goals of the visual arts education for first graders in primary schools have been analyzed. In this qualitative study, document analyze technique has been used. If we look to the curriculum for the visual arts education course as a meaningful whole, we can say that goals aren't suitable for the students' cognitive and effective levels.

Key Words: Fine Arts Education, Visual Arts, Goal, Curriculum.

Giriş

Görsel sanatlar eğitimi, sanatsal bilgi ve deneyimin çocuğa, gence ve yetişkine belirli bir düzen içinde, kazandırıldığı bir disiplin alanıdır (Kırışoğlu, 2002). Görsel sanatlardaki yeteneğin ve yaratıcılığın eğitimle geliştirilebilirlik düzeyi, sanatla bilimi buluşturan bir alan olan görsel sanatlar eğitimi alanının var olmasını sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi tüm bireyleri çocukluktan başlayarak kültürel açıdan yetiştirmeyi hedeflemektedir. Görsel sanatlar eğitimi; akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, algılama ve düşüncenin çok çeşitli yollarını, temellerini öğreterek öğrencilere rehberlik etmeye çalışmaktadır (Özsoy, 2003: 51).

Görsel Sanatlar dersi ile çocuğun güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazanması, sanatsal yaratıcılığını geliştirerek her alana transfer edebilmesi, sanat yoluyla kendini ifade etmesi ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazanması amaçlanmaktadır (Türkkan, 2008:9). Sanat eğitimine ilişkin yeni yönelimler, sanatın çok yönlü öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, görsel algıyı geliştirme, bir sanat yapıtını tüm boyutları ile anlayabilme, sanat yapıtının kültürel ve tarihsel boyutu ile sanatın yaratıcı yanını özümseme gibi boyutlar önem kazanmaktadır. Bu amaçlar sanat eğitiminin içeriğinin ve yönteminin oluşturulmasına da rehberlik eder (İşbilen, 2002:141). Eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde,

2006 yılında uygulamaya konan ilköğretim programı aracılığı ile uygulanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın içerik boyutu "görsel sanatlarda biçimlendirme", "görsel sanat kültürü" ve "müze bilinci" olmak üzere üç öğrenme alanı olarak sınıflandırılmaktadır.

Görsel sanatlarda biçimlendirme, Görsel Sanatlar dersinin sanatsal uygulama boyutunu içermektedir. Sanat uygulamalarında kullanılması öngörülen görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri amaç değil, araç olarak işlevi görmektedir. Çünkü çocuk bu yolla araç ve gereci beceri ile kullanmayı öğrenerek yaratıcı ve estetik ürünler ortaya koyabilmektedir. Müzeler, çocukların yaparak-yaşayarak duyuşsal, zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilecek uygun bir ortam sağlamaktadır. Müzeler, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, çocuklara o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve özgüven duygularını geliştirmeye ve sanata bakış açısının farklılaşmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2006:12).

Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar dersinin genel anlamda amacı, bireylerin topluma yaratıcı ve üretici bireyler olarak katılmalarını sağlamak, estetik bir bilinç kazandırarak yaşamını ve çevresini güzelleştiren bireyler yetiştirmek ve sanattan anlayan bilinçli sanat tüketicilerini topluma kazandırmaktır (Yükselgün Ve Türkcan, 2012).

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinin kazanımları analiz edilmektedir. Kazanım (hedef) ulaşılmak istenen nokta ya da düzey demektir. Ertürk'e göre (1984); hedef, yetiştirmek istediğimiz bireyde bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir. Geniş anlamda düşünüldüğünde, hedef, bir toplumun yetiştirdiği insanda bulunmasını tasarladığı özelliklerdir (Tekin, 1982). Hedefler, genelden özele, soyuttan somuta doğru sıralandığında; toplumun uzak hedefleri, eğitimin genel hedefleri, okulun hedefleri, dersin hedefleri, dersin bir parçası olan konu ya da ünitenin hedefleri olarak ortaya çıkar (Ertürk, 1984; Demirel, 2007).

Hedef düşüncesi ilk defa Krathwohl, Bloom, Masia tarafından ileri sürülmüş ve hedefler bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) olmak üzere üç farklı kategoride betimlenmiştir (Doll, 1992). Bilişsel hedef alanı (cognitive domain) bilgilerle ve bilgilerden doğan bilişsel yeteneklerle ilgili (Turgut, 1986), bilişsel öğrenmelerin yoğunlukta olduğu, bilişsel yeterliliklerin geliştirildiği ve bilişsel etkinliklerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı alandır. Bloom, Krathwohl ve Masia tarafından geliştirilen bu alan en genel kabul gören biçimiyle "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar kendi aralarında oraganik bir ilişkiye sahiptir. Bir basamağa ulaşmanın yolu önceki basamağın niteliklerine sahip olmakla ilişkilidir.

Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından duyuşsal alanda yer alan öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinin zor olduğu görüldüğü için bilişsel alanda olduğu gibi duyuşsal alana yönelik de hedef ve basamaklar belirlenmiştir. Bireyin sosyal çevre ve okul ortamında yaşam boyu geçirdiği yaşantıların bir ürünü olan duyuşsal alan (affective domain) sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum vb. duyuşsal yönlerin ağırlıkta olduğu, olaylara karşı ilgi, duygu ve tutumların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı "alma, tepkide bulunma, değer verme (değerleme), örgütleme ve kişilik haline getirme (niteleme)" basamaklarından oluşan alandır (Tanner&Tanner, 1980).

Devinişsel alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin yoğunlukta olduğu ve belli bir alandaki bedensel organlardan birisi ile ilgili becerilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın basamakları; "algılama, kurulum, kılavuzlama, faaliyet, mekanizma, karmaşık dışa vuruk faaliyet, uyum ve yaratma" (Sönmez, 2007; Gündoğdu, 2007) olarak sınıflamaktadır.

Bu çalışmada, taslak öğretim programında yer alan kazanımların yukarıda yer alan hedef alanları (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) açısından analizi yapılmaktadır. Çalışmada, analizler

ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel duyuşsal ve devinişsel özellikleri göz önünde tutularak yapılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizidir. Döküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı, görsel, işitsel materyallerin analizini kapsar (Yıldırım Ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kullanılan döküman "Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1–8. Sınıflar)" kitapçığıdır (MEB, 2006).

Bulgular Ve Yorumlar

Çalışmada, öğretim programında yer alan kazanımlar hedef sınıflaması açısından tasnif edilerek kademe öğrencisinin düzeyine uygunluğu ve gerçekleştirilebilirliği açısından analiz edilmektedir.

Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlardan Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar

Dersin öğretim programında yer alan kazanımlar hedef alanları belirlenerek ve kazanımın gerçekleşebilirlik düzeyine ilişkin yargıda bulunularak tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Birinci sınıf görsel sanatlar dersi "görsel sanatlarda biçimlendirme" öğrenme alanına ilişkin kazanımların analizi

Kazanım No Ve Kazanım	Kazanımın Hedef Alanı	Kazanımın Gerçekleşebilirlik Düzeyi
1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.	Devinişsel Alan	Düşük
2. Görsel çalışmalarında çizgiyi kullanır.	Devinişsel Alan	Orta
3. Dokulu çalışmalar yaparak değişik dokuların farkına varır.	Duyuşsal Alan	İmkansız
4. Görsel çalışmalarında "uzun-kısa", "büyük-küçük", "kalın-ince" unsurları kullanır.	Devinişsel Alan	Orta
5. Değişik malzemeler arasında görsel ilişki kurar.	Bilişsel Alan	Orta
6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.	Bilişsel Alan	Düşük
7.Çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.	Duyuşsal Alan	Yüksek

Görsel sanatlarda biçimlendirme, Görsel Sanatlar dersinin sanatsal uygulama boyutunu içermektedir. Sanat uygulamalarında kullanılması öngörülen görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri amaç değil, araç olarak işlevi görmektedir. Çünkü çocuk bu yolla araç ve gereci beceri ile kullanmayı öğrenerek yaratıcı ve estetik ürünler ortaya koyabilecektir. Görsel sanatlarda biçimlendirme: "Çizgi, biçim, doku, leke, yapı, mekân, renk gibi görsel sanat öğeleri ile denge, vurgu, ahenk, değişiklik, hareket, ritim, dereceleme, oran–orantı gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin, seçilen etkinlik, önerilen yöntem ve teknikler eşliğinde, duyuşsal ve devinimsel kazanımlara yönelik uygulamalar içinde sezdirildiği, duyumsatıldığı, geliştirildiği ve pekiştirildiği bir öğrenme alanıdır" (MEB, 2006). Görsel Sanatlarda Biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımların 3'ü devinişsel alanda 2'si bilişsel, 2'si de duyuşsal alanda bulunmaktadır. Görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanının uygulamaya dönük yönü göz önüne alındığında, kazanımların ağırlıklı olarak alanda ve duyuşsal alanda kazanımlar olması gerektiği söylenebilir. Bu anlamda, bu alanda kazanımların yetersiz olduğu söylenebilir.

Kazanımların gerçekleştirilebilirliği açısından sorun analiz edildiğinde 1. ve 6. kazanımların gerçekleşme düzeyinin düşük, 3. kazanımın ise imkansız olduğu söylenebilir. 1.kazanımda, öğrenciden "çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar" şeklinde iki aşamalı bir beklenti oluşturulmaktadır. Birinci aşamada, öğrencinin şarkı, türkü şiir, öykü, masal, anı gibi bir etkinliği anlaması (bilişsel alanın kavrama basamağında bir zihinsel etkinlik) beklenmekte, ikinci aşamada anlamlandırdığını alana transfer ederek alanın "otomotik icra" basamağında bir görsel çalışmaya dönüştürmesi beklenmektedir. Bu kazanımın gerçekleşmesi 66 ay civarında okula başlayan ve henüz zihinsel olarak işlem öncesi dönemde bulunan ve küçük kas gelişimi tamamlanmamış bir öğrenci için üst düzeyde bir bilişsel etkinlik olduğu düşünülmektedir. 6.kazanıma bakıldığında, benzer şekilde bilişsel alanın sentez basamağında bir beceri beklendiği gözükmektedir. Öğrencinin çeşitli görsel sanat tekniklerini kavraması, karşılaştırmalı olarak uygulaması ve uygulama sonuçları üzerinde neden-sonuç ilişkisi kurarak analiz etmesi ve son olarak bu bağlamı ifade etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, kazanımın kademe öğrencisinin bilişsel, duyuşsal ve düzeyinin üstünde olduğu söylenebilir. Programda yer alan 3.kazanım; "dokulu çalışmalar yaparak değişik dokuların farkına varır" kazanımı, programda etkinlik örneği de verilmediği için soyut kalmakta ve karşılaştırmalı analiz gerektirdiği için kademe öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal düzeyinin üzerinde kalmaktadır.

Görsel Sanat Kültürü Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlardan Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar

Dersin öğretim programında yer alan kazanımlar hedef alanları belirlenerek ve kazanımın gerçekleşebilirlik düzeyine ilişkin yargıda bulunularak tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Birinci sınıf görsel sanatlar dersi Görsel Sanat Kültürü Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Analizi

Kazanım No Ve Kazanım	Kazanımın Hedef Alanı	Kazanımın Gerçekleşebilirlik Düzeyi
1. Doğada gezi yoluyla edindiği izlenimlerini paylaşır.	Bilişsel Alan	Yüksek
2. Doğayı çirkinleştiren olumsuzlukları fark eder.	Duyuşsal Alan	Orta
3. Doğayı, doğal yaşamı sevmenin, ona saygı duymanın önemini ifade eder.	Duyuşsal Alan	Orta
4. Doğadan çeşitli nesneler seçerek görsel tasarımlar yapar.	Devinişsel alan	Düşük
5. Doğa ile ilgili duygu ve düşüncelerini görsel olarakifade eder.	Devinişsel alan	Düşük
6. Kendi yaşam alanını düzenlerken doğal çevreyi korumanın gerekliliğini kabul eder.	Bilişsel Alan	Düşük
7. Evini, odasını, okulunu, sınıfını düzenli ve temiz tutmanın önemini kabul eder.	Bilişsel Alan	Orta
8. Gösterilen eserde neler gördüğünü söyler.	Bilişsel Alan	Orta
9. Gösterilen eser ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.	Bilişsel Alan	Yüksek
10. Gösterilen eseri yapan sanatçının adını bilgi dağarcığına katar.	Bilişsel Alan	Düşük
11.Gösterilen eserin konusu, etkilendiği renkler, figürler, nesneler vb. unsurlardan yola çıkarak kendine özgü görsel sanat çalışmaları yapar.	Devinişsel Alan	İmkansız
12. Görsel çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyuçevresindekilerle paylaşmaktan haz duyar.	Duyuşsal Alan	Yüksek

Görsel sanat kültürü öğrenme alanı, varlığını sanattan alan ve sanat eğitiminin disiplinleri olan "estetik", "sanat tarihi" ve "sanat eleştirisi" alanlarının bir arada ele alındığı bir öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanının içeriğindeki kazanımların özünde, bireyleri sanattan anlayan, sanata ilgi duyup değer veren, zevkli ve estetik duygusu gelişmiş, kültürlü, bilinçli sanat tüketicileri olarak yetiştirip topluma kazandırmak yatmaktadır (Yükselgün Ve Türkcan, 2012). Görsel Sanat Kültürü öğrenme alanına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımların 6'sı bilişsel alanda, 3'ü duyuşsal 3'ü de devinişsel alanda bulunmaktadır. Görsel sanat kültürü öğrenme alanının amacına bakıldığında, öğretim programında yer alan kazanımların ağırlıklı olarak duyuşsal kazanımlar olması gerektiği söylenebilir. Çünkü, estetik haz duygusunun bilişsel kazanımlarla kazanılamayacağı bilinmektedir. Öğretim programında yer alan 4, 5 ve 6.kazanımlara bakıldığında gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu 11.kazanımın imkansız olduğu görülmektedir. "Doğadan çeşitli nesneler seçerek görsel tasarımlar yapar", "doğa ile ilgili duygu ve düşüncelerini görsel olarak ifade eder" ve "kendi yaşam alanını düzenlerken doğal çevreyi korumanın gerekliliğini kabul eder" kazanımlarına bakıldığında her 3 kazanımın da bilişsel yönlerinin ağırlıkta olduğu buna rağmen özellikle 4 ve 5.kazanımların devinişsel bir boyut kazandırılarak zorluk düzeyinin ve gerçekleşebilirlik düzeyinin yükseldiği düşünülmektedir. Programda 11.kazanım olarak yer alan "gösterilen eserin konusu, etkilendiği renkler, figürler, nesneler vb. unsurlardan yola çıkarak kendine özgü görsel sanat çalışmaları yapar" kazanımının ise devinişsel alanın yaratma basamağında bir performans olması nedeni ile ilkokul birinci sınıf öğrencisi için gerçekleştirilebilir olmaktan uzak olduğu düşünülmektedir.

Müze Bilinci Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlardan Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar

Dersin öğretim programında yer alan kazanımlar hedef alanları belirlenerek ve kazanımın gerçekleşebilirlik düzeyine ilişkin yargıda bulunularak tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Birinci sınıf görsel sanatlar dersi Müze Bilinci Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Analizi

Kazanım No Ve Kazanım	Kazanımın Hedef Alanı	Kazanımın Gerçekleşebilirlik Düzeyi
1. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. hakkında fikir sahibi olur.	Bilişsel Alan	Orta
2. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ile ilgili edindikleri kartlar, posterler gibi görsel belgelerle müze köşesi yapmaktan haz duyar.	Duyuşsal Alan	Düşük
3. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ile ilgili izlenimlerini paylaşır.	Bilişsel Alan	Orta
4. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. eserlerden yararlanarak görsel tasarımlar yapar.	Alan	Düşük
5. Görsel çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan sevinç duyar.	Duyuşsal Alan	Yüksek

Müzeler, çocukların yaparak-yaşayarak duyuşsal, zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilecek uygun bir ortam sağlamaktadır. Müzeler, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, çocuklara o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve özgüven duygularını geliştirmeye ve sanata bakış açısının farklılaşmasına yardımcı olur (MEB, 2006). Müze Bilinci öğrenme alanına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımların 2'si bilişsel 2'si duyuşsal alanda, 1 kazanım da devinişsel alanda bulunmaktadır. Bu kazanımların bu etkinlik alanı için dengeli olduğu söylenebilir. Ancak öğretim programında yer alan "müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ile ilgili edindikleri kartlar, posterler gibi görsel belgelerle müze köşesi yapmaktan haz duyar" 2.kazanımı kademe öğrencisinin yardım almadan gerçekleştiremeyeceği bir

etkinliktir. Bu yönü ile haz duyularak yapılmasının gerçekçi olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde, "müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. eserlerden yararlanarak görsel tasarımlar yapar" şeklindeki 4.kazanımın da kademe öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından uygun olmadığı, gerçekleştirilebilir olmadığı ileri sürülebilir.

Sonuç

Görsel Sanatlar Eğitimi birinci sınıf öğretim programı kazanımlarının değerlendirildiği bu çalışmada, programda yer alan kazanımların bilişsel ve duyuşsal açıdan uygun olmayan kazanımlara sahip olduğu görülmektedir. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde; kazanımların gerçekleştirilebilirliği açısından 1. ve 6. kazanımların gerçekleşme düzeyinin düşük, 3. kazanımın ise imkansız olduğu ileri sürülebilir.

Görsel sanat kültürü öğrenme alanı açısından, öğretim programında yer alan 4, 5 ve 6.kazanımlara bakıldığında gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu 11.kazanımın ise imkansız olduğu görülmektedir. Müze Bilinci öğrenme alanına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımlara bakıldığında, bu kazanımların uygun olduğu görülmektedir.

Bir diğer açıdan öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerden bireysel performans gösterecek şekilde tasarlandığı görülmektedir. Sanat estetik ve hazzının kazanılmasında işbirliği içinde çalışılmasının yararlı olacağı düşünüldüğünden, kazanımların bu açıdan baştan sona gözden geçirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programının esnek olarak tasarlanmasının Türkiye ölçeğinde koşulların eşit olmadığı düşünüldüğünde programın önemli avantajlarından biri olduğu düşünülmektedir. Fakat ne yazık ki kazanımların önemli bir kısmının okul olanakları dahilinde dersliklerde gerçekleştirilemeyeceği göz önüne alındığında bunun bir dezavantaj olduğu söylenebilir. Eve taşınan her okul etkinliği anne-baba desteğini muhtaç kalmayı gerektirmekte bu da öğrencilerin pasifize olma isteğini artıracağı gerekçesiyle bir olumsuzluk olarak düşünülmektedir.

Görsel Sanatlar Eğitimi birinci sınıf programı, kademe öğrencisinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri göz önüne alındığında şu önerilerin programa yansıtılmasının yararlı olacağı ileri sürülebilir.

1.Öğretim programında yer alan kazanımların duyuşsal ve devinişsel kazanımlarının artırılarak, bilişsel kazanımların azaltılması, kademe öğrencisinin yaş özellikleri açısından dersin verimliliğini artırabilir.

2.Bu yaştaki kademe öğrencisinin müzeler gibi uzak tarihle ilgili soyut konu ve soyutlamaları algılamaları zor olacağı için, müzeye karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle, "müze bilinci" öğrenme alanı etkinliklerinin azaltılarak ileri kademelere taşınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

3.Programda yer alan etkinliklerin tasarlanmasında, bireysel performansın yanı sıra, işbirliği içinde yapılacak çalışmalara da yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

4.Programın uygulanmasında ülke koşullarının sosyo-ekonomik ve kültürel boyutu düşünülerek, öğretmene daha çok esneklik tanınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

DEMİREL, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOLL, R. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon.

ERTÜRK, S. (1992). *Eğitimde "Program" Geliştirme*, 5. Baskı, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1984

GÜNDOĞDU, K. "Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması", *Ölçme ve Değerlendirme,* (Editör: E.Karip), s.17-50, Ankara: Pegem A Yayınları, 2007.

İŞBİLEN, A. (2002). "Türkiye'de sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme", *Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.* (ss.137–150). (08–10 Mayıs 2002). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

KIRIŞOĞLU, O. (2002). *Sanatta Eğitim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

MEB (2006). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*,Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

ÖZSÖY, V. (2003). *Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

TANNER, D.& TANNER L.N.(1980). *Curriculum Development*, New York: Macmillan Publishing.

TEKİN, H. (1982). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 3. Baskı, Ankara: daily News Web Ofset Tesisleri, 1982.

TURGUT, F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Saydam Matbaası.

TÜRKKAN, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YILDIRIM, A. Ve H.ŞİMŞEK (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

YÜKSELGÜN, Ö. Ve B. TÜRKCAN (2012). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki "Görsel Sanat Kültürü" Öğrenme Alanının Uygulanması* AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı: 12, s.337-366.*

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1131-1173, ANKARA-TURKEY

"ÜMMETİMDEN YETMİŞ BİN KİŞİ CENNETE SORGUSUZ GİRECEKTİR." HADİSİ ÜZERİNE SENET EKSENLİ BİR ANALİZ VE DEĞERLENDİRME*

*Osman ORUÇHAN***

ÖZET

Hz. Peygamber'in söz ve davranışlarının aktarımı olan hadisler İslâm tarihi boyunca önemini korumuştur. Özellikle ilk üç asırda yaşayan bazı Müslümanlar hadislerin sonraki nesillere ulaştırılması için büyük çaba sarf ettiler. Bu üç asırda İslâm Dünyası fetihlerle genişledi ve Müslümanlar farklı din ve kültürlere sahip insanlarla bir arada yaşamaya başladı. Bununla eş zamanlı olarak Müslümanlar arasında sosyal ve siyasi görüş ayrılıkları ortaya çıktı ve çeşitli amaçlarla hadis uydurma faaliyetleri başladı. Bu nedenle hadis toplayıcıları, sadece güvenilir kişilerden hadis almaya ve bunları sonraki nesle aktarmaya gayret gösterdiler. Böylece hadisleri senetleriyle nakletme geleneği doğdu. Diğer taraftan, hadisleri nakleden râvîlerin güvenilirliklerini belirleyen eserler yazıldı. Bu senetler ve senetlerdeki râvîleri değerlendirmemize imkân veren eserler sayesinde bugün biz, bir sözün hadis olup olmadığını belirleme imkânına sahibiz. Bu makale, *"Ümmetimden Yetmiş Bin Kişi Cennete Sorgusuz Girecektir." Hadisi Üzerine Metin Eksenli Bir Analiz ve Değerlendirme*devamı niteliğindedir. Bu çalışmanın amacı, önceki makalemize bulunan hadislerin senetlerini analiz etmektir. Makalemiz iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öncelikle her hadis grubunun isnad şemaları ya da isnad zincirleri hazırlanmıştır. Ardından her şema ya da zincirdeki râviler, Tabiîn Dönemi'nden başlayarak Ricâl kitaplarındaki bilgiler yardımıyla tetkik ve tenkit edilmiştir. Bu tetkik ve tenkitte râvîlerin hadis rivayetinde güvenilirliği sorgulanmıştır. İkinci bölümde, hadislerin senet analiz ve tenkidi sonunda ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca bu bölümde, güvenilir senetle nakledildiği anlaşılan metinlerdeki bilgiler yeniden gözden geçirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tenkîd, Analiz, Güvenilirlik, Râvî, Sahabe.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, El-mek: osmanoruchan@gmail.com

AN ANALYSIS AND CRITISIZE ON ISNADS OF HADITH: "SEVENTY THOUSAND PEOPLE WILL GO TO HEAVEN WITHOUT QUESTIONING FROM MY FOLLOWERS"

ABSTRACT

Hadiths who transmitted sayings and behaviors of prophet Mohammad maintained its importance during history of Islam. Especially, some Muslims who lived in the first three centuries exerted a great effort for transmiting hadiths to the next generations. In these first three centuries, the world of Islam expanded with conquests and the Muslims began to live together with people of different religions and cultures. At the same time, some social and political splits in opinion occured among the Muslims and some movements on fabricating hadith for a variety of reasons began. Therefore, The Hadith collectors made an effort to receiving hadiths from reliable tansmitters and transmitting them to the next generation. Thus, the tradition of transmitting hadiths with its isnads was born. On the other hand, the rijâl books which determine the trustworthiness of the hadith narrators, were written. Now, we have a possibility to determine whether a word is a Hadith, under favour of these sanads (narrator bond) and books which enable us to critisize the narrators who are there in the sanads. This is continuation of previous article*An Analysis and Critısize on Isnads of Hadith: "Seventy Thousand People Will Go to Heaven Without Questioning From My Followers."*The aim of this study is to analyze the isnads of Hadith in the previous article. This article consists of two main chapters. In the first chapter, initially, the isnad diagrams or the isnad chains for all of Hadith Group were prepared. Then each of the narrators on the diagrams or in the chain were analyzed and criticized starting with the narrator of The Period of Followers (Tabi'een) with the assistance of the knowledges in Rijaal Books. In this analysis and critisizing the reliability of the narrations on transmitting a Hadith were examined. In the second chapter, the hadiths were evoluated through result achieved through analysis and the critisizim. Also in this chapter, the knowledge in the texts which was transmitted by reliable sanad was reviewed.

Key Words: Criticism, Analisis, Authenticity, Transmitter, Companion.

GİRİŞ

Hadisler, Hz. Peygamber'in çeşitli olaylar ve durumlar karşısında, gerek günlük hayatının bir gereği olarak, gerek Müslüman fert ve toplumu bilgilendirmek, yönlendirmek ve eğitmek maksadıyla, gerekse Kur'an âyetlerini açıklamak üzere söylediği sözlerinin, davranışlarının ve onaylarının aktarımlarıdır. Hadis olarak değerlendirilebilecek ve Hz. Peygamber'e ait olduğu iddia edilen bir sözün iki temel unsuru bulunmaktadır; birincisi, hadisi Hz. Peygamber'den tasnif edildiği esere kadar nakleden râvîlerin bulunduğu senet, ikincisi ise, hadisin metnidir.

Hadis ilmi gelenekleri içinde, Hz. Peygamber'e ait olduğu söylenen, ancak asıl kaynağında bir senedi bulunmayan sözlerin bir hadis olarak hiçbir kıymeti harbiyesi bulunmamaktadır. Senedin de tek başına bir kıymeti yoktur. Ancak senet, bir hadisin başında yer aldığında İslâm Dini'nin

ikinci temel kaynağı olan sünnetin orijinalliğinin tespitinde hayati öneme sahip bir rol üstlenmektedir. Bilindiği üzere Hz. Pegamber'in yaşadığı dönem de dâhil olmak üzere, hadislerin tedvin ve tasnif edildiği dönemler boyunca gerek iyi niyetli, gerek kötü niyetli kimselerce hadisler uydurulmuş, ya da çeşitli nedenlerle gerçekte sahabe, tâbiîn veya İslâm dışı kültürlerden kimselere ait olduğu halde pek çok söz hadisleştirilmiştir. İşte, Hz. Peygamber'in otoritesini kullanmaya yönelik bu olumsuz girişimlere karşı hadis âlimlerinin geliştirdiği isnâd sistemi ile bunun kontrolü için geliştirilen cerh ve tadil sistemi büyük bir önem arz etmektedir. Hadisleri senetleriyle birlikte kaydetme ve râvîlerin güvenilirlik durumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar, hadis âlimlerinin, hadislerin tahrifine yönelik sözkonusu çabaları bertaraf etmek amacıyla, oldukça kapsamlı bir çaba içine girdiklerini göstermektedir. Ancak bu, belirtilen dönemde, bir hadisin sıhhatini belirleme konusunda yapılması gereken her şeyin yapıldığı; artık günümüzde bu konuda hiçbir çalışmanın yapılamayacağı anlamına gelmemektedir. Zira; a)Hz. Peygamber'e ait olmayan bir haberin başına tamamen güvenilir sayılan râvîlerden oluşan bir senet eklemek mümkündür. Dolayısıyla bir hadisin sahîh sayılmasında tek başına senedin güvenilirliği yeterli değildir. b)Her münekkit râvîleri kendi şahitlikleri ve ulaşabildiği bilgiler doğrultusunda değerlendirmiştir. Oysa aynı râviler hakkında başka münekkitlerin, farklı görüşleri de bulunabilmektedir. c) Bazı münekkitler değerlendimesini yaptıkları kimi râvîlerle ilgili olarak; aşırı titizlik, gevşeklik, insafsızlık, saldırganlık, taassup ve karar vermede acelecilik vb. sebeplerle yanlış kararlar verebilmişlerdir. İşte bütün bu sebeplerden dolayıdır ki, geçmişten günümüze pek çok hadis yeniden ele alınarak, hem senet hem de metin yönünden tetkîk ve tenkîde tâbî tutulmuştur ve bu konuda çalışmalara devam edilmektedir.

Bu makale, *"Ümmetimden Yetmiş Bin Kişi Cennete Sorgusuz Girecektir." Hadisi Üzerine Metin Eksenli Bir Analiz ve Değerlendirme*[1] ismli makalemizin devamı niteliğindedir. Bu çalışmada, ilgili makalede yer alan hadisler, hadis usulü ilkeleri çerçevesinde senet tetkîk ve tenkîdine tabi tutulmuştur.

Tarîklerinin fazlalığı nedeniyle sözkonusu hadisin senet ve metnini aynı makale içinde değerlendirmek mümkün olmadığından iki ayrı makalede ele aldığımız hadisin senet ve metin analizi senkronizasyonunu sağlamak amacıyla; a)Hadisin tarîkları, nakleden sahabe bazında aynı sıralamayla verilmiştir. b)Her sahabeden nakledilen rivayetlerin kaynakları, önceki makaleden aynen alınmıştır.

Rivayetin kaynakları tablosunda yer alan ve sıra numaralarıyla belirtilen her kaynak, ilgili hadisin bir tarîkini ifade etmektedir. Bu tarîklerin senetlerinin ayrı ayrı sunulması halinde fazla yer tutacağından, makaleyi uzatmamak amacıyla, senetleri tek tek sıralamak yerine, tarîkleri ikiden fazla olan senetler isnâd şeması halinde, az olanlar da isnâd zincirleri halinde gösterilmiştir.

Her bir tarîkin *İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri* alt başlığı altında, öncelikle isnâd şeması ile ilgili kısa bir analiz yapılmış, ardından râvilerin güvenilirlik durumları, ricâl edebiyatı kaynaklarından incelenerek hadisin ilgili tarîk/tarîklerinin sıhhati hakkında bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Hadis âlimlerinin kâhir ekseriyetine göre râvilerin güvenilir, rivayet ettikleri hadislerin makbul sayılabilmesi için bir hadisin senedinde bulunan tüm râvîlerin *adalet* ve *zabt* şartlarına sahip olması gerekmektedir. Kısaca bir râvînin *âdil* sayılabilmesi için; yalancı veya yalancılıkla itham edilmiş olmaması, fâsık olmaması, bid'at sahibi olmaması ve tanınmış olması; *zâbıt* sayılabilmesi için de; çok yanılmaması, aşırı dalgın olmaması (gaflet), yanlış zanna düşerek

[1] The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2, p. 1769-1802, February 2013 (http://www.jasstudies.com/Makaleler/747002248_92Oru%c3%a7hanOsman_S-1769-1802.pdf)

rivayette hata etmemesi (vehm), sika râvîlere muhalefet etmemesi ve hafıza bozukluğunun bulunmaması gerekmektedir.

Hadis râvîlerinin incelendiği kaynaklarda kimi râvîler hakkında, farklı münekkitlerin farklı değerlendirmeleri bulunabilmekte; kimi, bir râvîyi güvenilirliğin zirvesinde gösterirken kimileri de tamamen güvenilmez bulabilmektedir. Hatta bir münekkidin aynı râvî hakkında farklı değerlendirmeleri bulunabilmektedir. Öyleyse bir râvîyi değerlendirirken bu yorumlardan hangisi dikkate alınacaktır? Yukarıda belirttiğimiz esasa göre tercih edilmesi gereken yorum cerh yönünde olanıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, cerhi yapan münekkidin, mecrûh râvî ile ilişkisidir. Zira bir münekkidin, pek çok münekkidin sika saydığı bir râvîyi kişisel husûmet, mezhep taassubu vb. sâiklerle cerh etmiş olduğu anlaşılırsa o râvîyi mecrûh saymamak gerekmektedir.

Hadislerin sıhhat durumunu analiz ederken, hazırladığımız isnâd şemasında ya da isnâd zincirinde bulunan râvîleri, -klasik hadis usûlünün esasları uyarınca sahabeyi tenkît dışında tutarak- tâbiîn tabakasından itibaren analiz etmeye çalıştık. Bu analiz sırasında genellikle, cerh edilen bir râvîye rastladığımızda analizi sonlandırdık. Bazen de bir sonraki râvî daha zayıf ise onlara da işaret ettik. Eğer incelediğimiz senedin ortak râvîlerinde mecrûh bir râvî bulunmuyorsa, en kısa senedini son râvîsine kadar incelemeye tâbî tuttuk. Bu suretle incelediğimiz bir tarîkin tüm râvîlerinin güvenilir çıkması halinde –metinleri de bu tarîkin metnine yakın olması halinde- diğer tarîkleri incelemeye gerek görmedik. Zira bu durumda sahîh olan tarîk esastır. Diğerleri de o tarîki güçlendiren senetler olarak kabul edilir.

A)Hadislerin Senetleri ve Senetlerinin Güvenilirlikleri

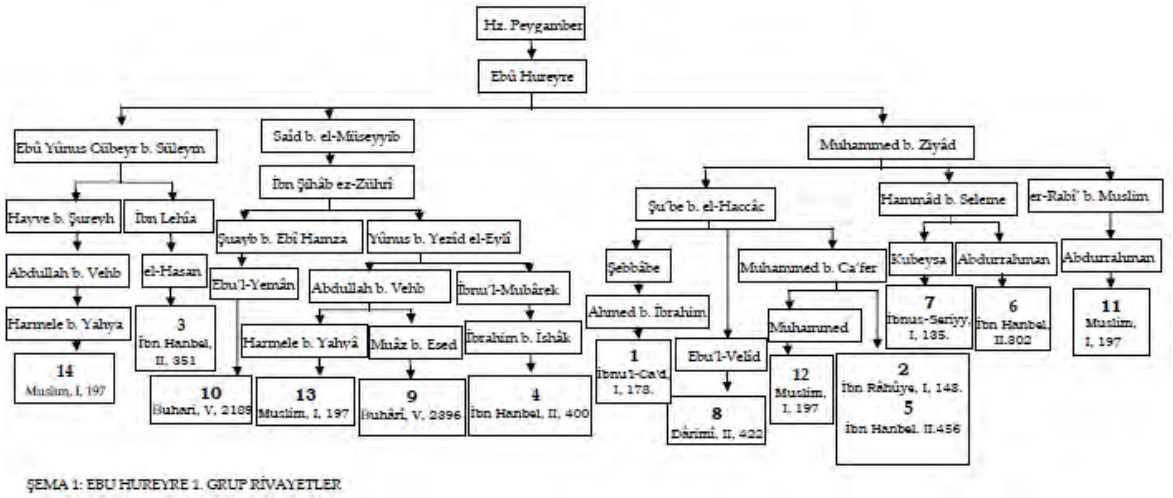
1.Ebû Hureyre'den Gelen Rivayetler (I. Grup**)**

a)Rivayetlerin Kaynakları

1	İbnu'l-Ca'd (ö.230/845), *el-Müsned, I, 178.*[2]	2	İshak b. Râhûye (ö.238/852), *el-Müsned, I, 143.*[3]
3	İbn Hanbel (ö.241/855), *el-Müsned, II, 351.*[4]	4	İbn Hanbel, *el-Müsned, II, 400.*
5	İbn Hanbel, *el-Müsned, II, 456.*	6	İbn Hanbel, *el-Müsned, II, 302.*
7	Hennâd b. es-Serî (ö.243/857), *ez-Zühd, I, 135.*[5]	8	Dârimî (ö.255/869), *es-Sünen, II, 422.*[6]
9	Buhârî (ö.256/870), *es-Sahîh,* Rikâk, 50, H. No: 6176.[7]	10	Buhârî, *es-Sahîh,* Libâs, 17, H. No: 5474.
11	Müslim (ö.261/875), *es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 367[8]	12	Müslim, *es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 368.
13	Müslim, *es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 369.	14	Müslim, *es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 370.

[2] İbnu'l-Ca'd, Ali b. el-Ca'd b. Ubeyd el-Cevherî, *el-Müsned*, Thk.: Âmir Ahmed Haydar, Müessesetu Nâdir, Beyrut 1410/1990, I, 178.
[3] İshak b. Râhûye, *el-Müsned*, Mektebetu'l-Eymân, Medîne 1995, I, 143.
[4] İbn Hanbel, Ahmed; *el-Müsned*, Muessesetu Kurtuba, Mısır t.y., II, 351.
[5] Hennâd b. es-Serî, *Kitâbu'z-Zühd*, Dâru'l-Hulefâ li'l-Kitâbi'l-İslâmî, Kuveyt 1406, I, 135.
[6] Dârimî, Abdullah b. Abdirrahman; *es-Sünen*, Dâru'l-Kutubi'l-Arabî, Beyrut 1407, H. No: 2870, II, 422.
[7] Buhârî, Muhammed b. İsmail; *es-Sahîh*, Thk.: Mustafa Dîb el-Buğâ, Dâru İbn Kesîr, Beyrut 1410/1990, Rikâk, 50, H. No: 6176, V, 2396.
[8] Muslim, b. el-Haccac el-Kuşeyrî Ebu'l-Huseyn; *es-Sahîh*, Thk.: M. F. Abdulbaki, Dâru İhyâi't- Turâsi'l-Arabî, Beyrut t.y., 1, İmân, 94, H. No: 367, I, 197.

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 1: EBU HUREYRE 1. GRUP RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad şemasında görüldüğü üzere Ebû Hureyre'den nakledilen bu tarîk, tâbiîn döneminin ilk kuşağında üç râvîye dağılmış; sonraki kuşaklarda bu dağılım katlanarak artmıştır.

Hadisi Ebû Hureyre'den; Ebû Yûnus, Saîd b. el-Müseyyib ve Muhammed b. Ziyâd rivayet etmişlerdir. Sonraki kuşakta Ebû Yûnus'tan iki, Saîd b. el-Müseyyib'den bir ve Muhammed b. Ziyâd'dan üç râvî olmak üzere toplam altı, bir sonraki kuşakta ise on râvî nakletmiştir. Rivayetin müşterek râvîleri bu üçüdür. Dolayısıyla hadisin sıhhatinin tespiti için bu râvîlerin güvenilirliklerinin ele alınması gerekmektedir.

1. Ebû Yûnus Tarîki: Asıl adı Süleym b. Cübeyr (ö. 123/740) olan Ebû Yûnus, Ebû Hureyre'nin mevlası ve talebesidir. Hadislerini Mısır'da rivayet ettiği söylenmiştir.[9] El-Iclî (ö. 261/768),[10] en-Nesâî (ö. 303/915)[11] ve İbn Hıbbân[12] herhangi bir yorum yapmaksızın onun sika bir râvî olduğuna değinmişlerdir. Hakkında, daha önce yaşayan münekkitlerce bir değerlendirme yapılmamış olması, onun yeterince tanınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, onun Ebû Hureyre'den hadis işittiğinde akil-baliğ olup olmadığı konusu da yeterince açık değildir. Zira kaynaklarda onun ölüm tarihi bulunmakta, ancak doğum tarihi veya kaç yaşında öldüğü bilgisi yer almamaktadır ve Ebû Hureyre'nin ölüm tarihi olan 57-58 veya 59/676-677 veya 678 ile Ebû Yûnus'un ölüm tarihi olan 123/740 arasında en azından 64 yıl fark bulunmaktadır.

Hadisi Ebû Yûnus'dan nakleden Hayve b. Şureyh ile İbn Lehîa'nın metinleri arasındaki farklılıklar, bu metinlerin ikisinin birden Ebû Yunus'a aidiyetinde şüphe uyandırmaktadır. Şöyle ki, Hayve'den nakledilen 14 numaralı metinde Ukkâşe b. Mıhsan'a hiç değinilmemiştir. Rivayetin ilk bölümünün, İbnu'l-Müseyyib'den gelen rivayetlerle benzerliği bulunmaktadır. Ancak, İbnu'l-Müseyyib'e ait metinlerde Cennet'e girecek *Yetmiş Bin* kişinin *tamamının* yüzlerinin dolunay

[9] Buhârî, Muhammed b. İsmail; *et-Tarihu'l Kebîr*, Thk.: es-Seyyid Hâşim en-Nedvî, Dâru'l Fikr, Beyrut, t.y., IV, 122.
[10] el- Iclî, Ahmed b. Abdillah*; Ma'rifetu's-Sikât*, Medine, 1405/1985; II, 438.
[11] Zehebî, Şemsuddin Muhammed b. Ahmed Ebû Abdullah, *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*, Beyrut, 1413, V, 300; İbn Hacer, el-Askalani, *Tehzîbu't-Tehzîb*, Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1404/1984; IV, 146.
[12] İbn Hıbban, Muhammed, *Kitâbu's-Sikât*, Dâru'l Fikr, Thk.: es-Seyyid Şerefuddin Ahmed, Beyrut, 1395/1975; IV, 330.

gecesindeki Ay gibi parlayacağı belirtilirken, Hayve'ye ait metinde yüzleri parlayacak olanlar bu *Yetmiş Bin*'in içinden *bir grup* olarak gösterilmiştir. Neticede bu rivayet, İbnu'l-Müseyyib tarîkiyle gelen metinden alınarak üretilmiş gibi görünmektedir.

İbn Lehî'a'dan (ö. 174/790) gelen metnin tamamı, Muhammed b. Ziyâd gelen metinlerle hemen hemen aynıdır. Ancak İbn Lehî'a hadis rivayetinde kendisine güvenilebilecek bir râvî değildir. Zira Ahmed b. Hanbel (ö. 241/855), İbn Maîn (ö. 233/848),[13] Amr b. Ali (ö. 247/861), Ebû Zur'a (ö. 264/877),[14] İbn Sa'd (ö. 230/844) [15] el-Cûzecânî (ö. 259/872)[16] ve en-Nesâî (ö. 303/915)[17] gibi pek çok hadis âlimine göre o, zayıf bir râvîdir. Dolayısıyla bu tarîkin senedi güvenilir olmadığı gibi, metni de diğer metinlerden farklı olması nedeniyle zayıf görünmektedir.

2. Saîd b. el-Müseyyib Tarîki: Saîd b. el-Müseyyib Ebû Muhammed el-Medenî el-Kuraşî el-Mahzûmî (ö. 93/711, 94/712, 95/713 veya 105/723)**,** Ebû Hurayra'nın damadı ve tâbiîn tabakasının ünlü fakihlerindendir. İbn Hanbel, Ebû Zur'a,[18] el-Iclî[19] ve İbn Hıbbân[20] gibi pek çok hadis münekkidi tarafından *sika* görülmüş, ilminin genişliğine ve samimiyetine vurgu yapılmıştır.[21] Onun, Omer, Ebû Bekr, Zeyd b. Sâbit'ten mürsel hadis naklettiği belirtilmiş[22] ve iki hadis hariç *mürsel* rivayetlerinin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.[23] Ancak İbn Hanbel, onun Ebû Bekr'den naklettiği hadislerin hava (boş, değersiz) olduğunu ifade etmiştir.[24]

Bu değerlendirmelere göre Saîd b. el-Müseyyib'e, mürsellerini sahîh sayacak kadar güven duyulmuştur. Ancak İbn Hanbel'in, onun hakkındaki değerlendirmesi, Ebû Bekr'den yaptığı nakillerini ihtiyatla yaklaşmamız gerektiğine işaret etmektedir. Yukarıdaki rivayet onun mürsellerinden olmadığı için söz konusu hadisin senedinde, onun sağlam bir halka olduğunu düşünüyoruz. Rivayetin, dört tarîkinin de metinlerinin hemen hemen aynı olması, hadisin metninin İbnu'l-Müseyyib'ten ya da hadisi ondan nakleden İbn Şihâb ez-Zührî'den nakledildiği şekliyle muhafaza edildiğini göstermektedir. İbn Şihâb ez-Zührî'den sonraki râvîlerin de, en azından bu hadisin rivayetinde zabt yönünden güvenilir oldukları söylenebilir.

3. Muhammed b. Ziyâd Tarîki: Muhammed b. Ziyâdel-Mahzumî(ö.120/738) Medîneli bir tâbiîdir. İbn Hanbel,[25] İbn Maîn, Ebû Hâtim,[26] Ebû Davud, Tirmizi ve en-Nesâî'ye göre o sika bir râvîdir. İbn Ebî Hâtim, onun el-Fadl b. Abbâs'tan yaptığı hadis rivayetlerinin mürsel olduğunu belirtmiştir.[27] Bu hadisle ilgili olarak eleştirilecek bir yönü bulunmamaktadır.

Hadisin müşterek râvîleri üzerinde yaptığımız analizlerden anlaşılmaktadır ki bu üç râvî, münekkitler tarafından sika derecesinde güvenilir görülmüştür. Senetlerle metinleri birlikte incelediğimizde, Ebû Yûnus'un İbn Lehî'a tarîki ile Muhammed b. Ziyâd tarîkinin metinlerinin örtüştüğünü; İbnu'l-Müseyyib tarîkinde ise Cennet'e hesapsız girecek olanların niteliğinden

[13] İbn Ebî Hâtim, Abdurrahman; *Kitâbul-Cerh ve't-Ta'dîl*, İhyâu't-Turâs el-Arabî, Beyrut, 1271/1952, V, 146-47; İbn Adiy, Abdullah, el-Curcânî; *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, Dâru'l-Fikr, Beyrut. 1409/1988, IV, 145.
[14] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl,* V, 146-47.
[15] Zehebî, *Siyer,* VIII, 20.
[16] Cûzecânî, İbrâhim b. Ya'kûb; *Ahvâlu'r-Ricâl*, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1405, s. 155.
[17] Nesâî, Ebû Abdurrahman; *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn***,** Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb,1369, s. 64.
[18] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 60.
[19] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 405.
[20] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 273.
[21] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 60.
[22] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, Thk.: Şükrullah Nimetullah Kûcânî, Muessetu'r-Risâle, Beyrut, 1397, s. 71-72; Bâcî, Suleymân b. Halef; *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, Dâru'l-Livâ', Thk.: Ebû Lubâbe Huseyn, Riyad, 1406/1986, III, 183.
[23] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 76.
[24] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 71-72; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 183.
[25] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 257.
[26] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 257; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, II, 634.
[27] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IX, 149.

bahseden bir cümle bulunduğunu görmekteyiz. Bu durumda diğer metnin iki ayrı tâbiîne dayanması nedeniyle, İbnu'l-Müseyyib'den nakledilen metindeki ilave bilginin, kendisi tarafından açıklama maksadıyla eklenmiş, İbn Şihâb'ın da bu ilaveyi hadisin aslından sanmış olduğu söylenebilecektir. Bu durum tespitinin ardından, hadisin Muhammed b. Ziyâd isimli müşterek râvisine dayanan senetlerden birini inceleyeceğiz. Zira bu senetlerden en az birinin sahîh olması, metinlerinin de aynı olması nedeniyle diğer tarîkleri de güçlendirecektir. Bunun için hadisin âlî isnâdlarından biri olan Şu'be tarîkini inceleceğiz. Çünkü bu tarîk rivayetin âlî isnâdlarından biri olmasının yanında, iki farklı kaynakta (2 ve 5 numaralı kaynaklar) yer almıştır.

3.a) Er-Rabî' b. Müslim Ebu Bekr el-Cumahî, el-Kuraşî, el-Basrî (ö. 167/783), İbn Hanbel,[28] Ebû Hâtim,[29] el-Iclî,[30] İbn Maîn[31] ve en-Nesâî[32] gibi pek çok âlim tarafından sika görülmüş, aleyhinde görüş belirten olmamıştır.

3.b) Abdurrahman b. Sellâm b. Ubeydullah b. Sâlim el-Kuraşî el-Cumahî (ö. 231/845) hakkında Ebû Hâtim "Sadûktur." diyerek sika derecesinde olmasa da güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Râvî aleyhine görüş ileri süren bulunmamaktadır.

Sonuç olarak hadisin Ebû Hureyre'ye ait bu tarîkin en azından Muhammed b. Ziyâd tarîkinin senedinde hadisi zayıf saymaya neden olacak olumsuz bir durum bulunmamaktadır. Rivayetin, Abdurrahman b. Sellâm hakkındaki *sadûk* değerlendirmesi nedeniyle *hasen* derecesinde güvenilir bir rivayet olduğu görünmektedir.

Şunu da belirtmeliyiz ki, İbnu'l-Müseyyib'den gelen tarîklerin metninde yer alan *"…yüzleri dolunay gecesindeki ay gibi parlayarak cennete girecektir.*" ifadesi Muhammed b. Ziyâd tarîkinde bulunmamaktadır. Bu ifade ile ilgili olarak iki ihtimal bulunmaktadır: a)İbnu'l-Müseyyib tarafından bir açıklama niteliğinde metne eklenmiştir. b)Muhammed b. Ziyâd bu ifadeyi nakletmeyi tercih etmemiş, ya da unutmuştur.

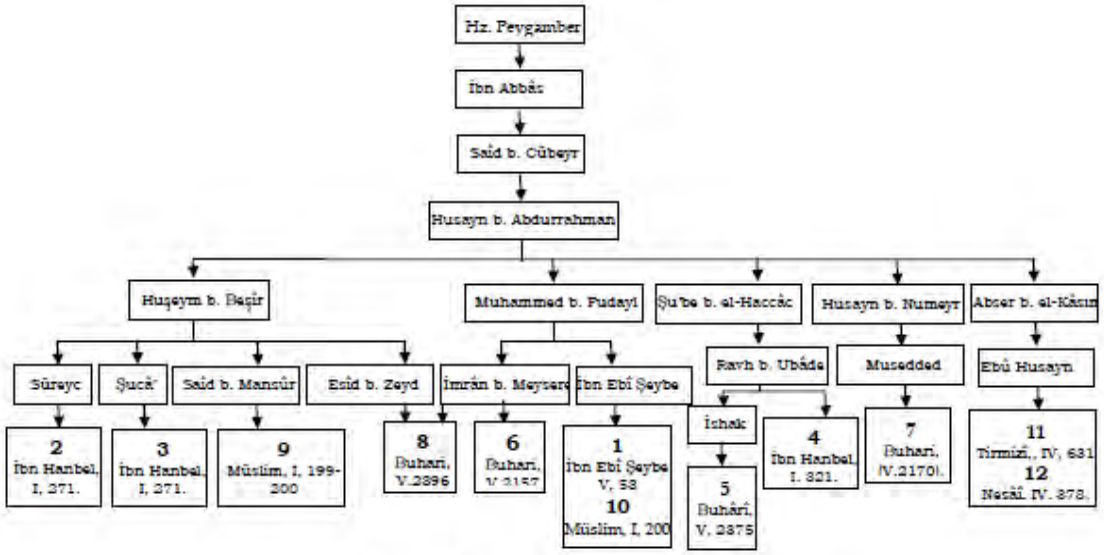
1.2.İbn Abbas'tan Gelen Rivayetler

a)Rivayetlerin Kaynakları

1	İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849) *el-Musannef, V, 53.*	2	İbn Hanbel (ö. 241/855) *el-Müsned, I, 271.*
3	İbn Hanbel *el-Müsned, I, 271*.	4	İbn Hanbel *el-Müsned*, I, 321.
5	Buhârî (ö. 256/870) *es-Sahîh,* 84, Rikâk, 21, H. No: 6107.	6	Buhârî *es-Sahîh,* 79, Tıbb, 17, H. No:5378
7	Buhârî *es-Sahîh*, 79, Tıbb, 41, H. No:5420.	8	Buhârî *es-Sahîh*, 84, Rikâk, 50, H. No:6175.
9	Müslim (ö. 261/875), *es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 374.	10	Müslim *es-Sahîh*, 1, İmân, 94, H. No: 375.
11	Tirmizî (ö. 279/893) *es-Sünen,* Sıfatu'l-Kıyâme, 14, H. No: 2446.[33]	12	Nesâî (ö. 303/915) *es-Sünenü'l-Kübrâ,* H. No: 7604, IV, 378.[34]

[28] İbn Hanbel, Ahmed; *Kitâbu Bahru'd-Dem*, Thk.: Ebû Üsâme Vasiyyullah, Dâru'r-Râye, Riyâd, 1989, s. 149.
[29] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 469.
[30] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 355.
[31] İbn Şahin, Ömer b. Ahmed Ebû Hafs (ö. 385); *Târih-i Esmâ-i Sikât mimmen Nukile anhüm'ül-Ilm,* Thk.: Subhi es-Sâmirî, Dâru's-Selefiyye, Kuveyt, 1404/1984, s. 86.
[32] Mizzî, Yusuf b. ez-Zekî; *et-Tehzîbu'l-Kemâl*, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1400/1980, IX, 102.
[33]Tirmizî, Muhammed b. Îsâ, *es-Sünen (el-Câmiu's-Sahîh)*, Thk.: A. M. Şakir, Dâru İhyâi't-Türâs el-Arabî, Beyrut, t.y., Sıfatu'l-Kıyâme, 14, H. No: 2446, IV, 631.
[34]Nesâî, Ebû Abdurrahman, *es-Sünenu'l-Kubrâ*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut 1411/1991, H. No: 7604, IV, 378.

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 2: İBN ABBAS'TAN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad şemasında da görüldüğü üzere hadis İbn Abbâs'tan sadece Saîd b. Cübeyr, ondan da sadece Husayn b. Abdurrahman (ö. 136/753) tarafından nakledilmiştir. Husayn b. Abdurrahman'dan ise, aralarında Ebû Hureyre hadisini nakleden Şu'be'nin de bulunduğu beş ayrı râvi tarafından rivayet edilmiş ve sonuçta, incelediğimiz dönem içinde on iki tarîk halinde ilgili eserlerde yerini almıştır. Hadisin müşterek râvîsi Husayn b. Abdurrahman'dır. Râvîlerinin güvenilirlik durumlarının analizine gelince;

1)Saîd b. Cübeyr: Tâbiîn dönemi fakihlerinden ve mevâlîden olan Saîd b. CübeyrEbû Abdullah el-Kûfî (ö. 97/715)**,** İbn Maîn (ö. 233/848), Ebû Zur'a (ö. 264/877)[35] ve el-Iclî (ö. 261/768)[36], Ebû Kâsım et-Taberî[37] ve İbn Hıbbân[38] tarafından sika kabul edilmiştir. Onun, Abdullah b. Ma'kıl, Hz. Ali, Hz. Âişe ve Ebû Mûsâ el-Eş'arî[39] gibi pek çok sahabeden nakillerinin mürsel, Ebû Hureyre'den nakillerinin de tartışmalı olduğu görülmektedir. Yahyâ b. Saîd (ö. 198/813), onun mürsellerini Mucâhid ve Atâ'nın mürsellerine tercih ettiğini belirtmiştir.[40]

Bu değerlendirmelere göre Saîd b. Cübeyr güvenilir, fakîh râvîlerdendir; ancak mürsel rivayetlerine dikkat etmek gerekmektedir. İbn Abbâs'la görüşmediğine dair bir kayıt bulunmadığı için rivayetimizin bu grupta olmadığını söyleyebiliriz.

2)Husayn b. Abdurrahman: Hadisi Saîd'den nakleden müşterek râvî Husayn b. Abdurrahman Ebu'l-Hüzeyl es-Sülemî el-Kûfî (ö. 136/753), Halife Mansur'un amcaoğlu ve Ashâbu'l-Hadîs'in önde gelenlerindendir.[41] İbn Hanbel, İbn Maîn, Ebû Hâtim, Ebû Zür'a[42], el-

[35] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, I, 182.
[36] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 395.
[37] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 11; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, X, 375.
[38] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 275.
[39] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 12.
[40] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1075;İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 12.
[41] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 193.
[42] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 193.

Iclî[43]ve İbn Hıbbân[44] gibi pek çok münekkide göre o sika bir râvîdir. Ebû Hâtim, 136 yılında 93 yaşındayken vefat eden[45] Husayn b. Abdurrahman'ın, hayatının sonlarına doğru bunadığını bildirmiş,[46] Yezîd b. Hârûn (ö. 206/821) da ömrünün sonlarına doğru ona uğradığını, onun hadisleri unuttuğu halde rivayete devam ettiğini söyleyerek, buna dair şahitliğini ifade etmiştir.[47] Bu nedenle onun adı bunama sebebiyle zayıf sayılan râvîler arasında anılmıştır.[48] Ebû Hâtim de, önce onu *sika* râvî olarak nitelemiş, ihtilatını zikrettikten sonra da bir alt güvenilirlik nitelemesi olan *sadûk* değerlendirmesinde bulunmuştur.[49] Ali b. el-Medînî (ö. 234/848) ise onun asla bunamadığını iddia etmiştir.[50] Buhârî ve İbn Adiy onu zayıf râvilerle ilgili eserlerinde zikretmişlerdir.[51] İbn Adiy, onun naklettiği "Peygamber (sav) haccında da, umresinde de birer defa tavaf yaptı." hadisinin garîb olduğunu; ondan başka kimsenin bunu nakletmediğini söylemiştir. Genel olarak rivayetlerini de; "Umarım hadislerinde bir sakınca yoktur." sözleriyle niteleyerek,[52] onun hadislerinin ancak itibar için yazılabileceğini ifade etmiştir. Zehebî, sahîh hadis musannıflarının kitaplarında onun hadislerine yer verdikleri halde bu iki münekkidin onu *Kitâbu'd-Duafâ*'larında zikretmelerine bir anlam verememiş ve onlara serzenişte bulunmuştur.[53]

Bunama olayının bizzat şahidi olduğu için Yezîd b. Hârûn'un ifadesi tercihe şayandır. Buhârî'nin onu zayıf saydığı konusu şüpheli görünmektedir. Zira Husayn'ın senedinde bulunduğu, bu İbn Abbâs hadisinin 5, 6, 7 ve 8 numaralı dört ayrı tarîkına *es-Sahîh*'inde yer vermiştir. Ancak İbn Adiy'in, yukarıda zikrettiğimiz *tek tavaf*la ilgili; Hz. Peygamber'in uygulamalarına aykırı bir hadisi tek başına rivayet etmesini gerekçe gösterek, onu cerh etmesinin haklı bir sebebe dayandığı görülmektedir.

Hadisin bazı metinlerinden Saîd b. Cübeyr'in bu hadisi naklettiği sırada orada başkalarının da bulunduğu anlaşılmakta, ancak Husayn b. Abdurrahmandan başka bu tarîki nakleden bulunmamaktadır. Ayrıca, Hicrî ikinci asrın ilk çeyreğine kadar her kuşakta tek râvî tarafından nakledilmiş olması, İbn Adiy'in değerlendirmesi de dikkate alındığında bu hadisin öncelikle Saîd b. Cübeyr, sonra da İbn Abbâs'tan nakledilmesi konusunda şüphe oluşturmaktadır. Bu şüpheye neden sayılabilecek başka delil de bulunmaktadır: Hadisin bazı tarîklerinin girişinde bulunan *"Rukye tedavisi, ancak göz değmesi ve zehirli hayvan sokmasına karşı yapılır."* hadisi, Buhârî tarîkinde (6 numaralı tarîk) Hz. Peygamber>*İmrân b. Husayn*>Âmir b. Şerâhîl>Husayn> İbn Fudayl… tarîkiyle; Müslim ve İbn Hanbel tarîklerinde (1, 2 ve 9 numaralaı tarîkler) Hz. Peygamber>Büreyde b. Husayb el-Eslemî>Şa'bî (Âmir b. Şerâhîl) >Husayn> Hüşeym… tarîkiyle nakledilmiş görünmektedir.

Sonuç olarak hadisin bu tarîkinin isnâdında şüpheler bulunsa da, bunlar açık bir şekilde ispatlanamadığı için hadis hasen derecesine çıkamasa bile reddetmeyi gerektirecek bir durum

[43] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 305.
[44] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 210.
[45] İbnu'l-Kayserânî, Muhammed b. Tahir; *Tezkiratu'l-Huffâz*, Dâru's-Samîî, Riyad, 1415. I, 143.
[46] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 193; Nesâî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn***,** s. 30.
[47] İbnu'l-Cevzi, Abdurrahman b. Ali b. Muhammed, *ed-Duafa ve'l Metrûkîn*, Thk.: Abdullah el-Kadî, Dâru'l-Kütübi'l Ilmiyye, Beyrut, 1406. I, 219; Ukaylî, Ebû Ca'fer; *Kitâbu'd-Duafâi'l-Kebîr*, (I-IV), Beyrut, 1404/1984. I, 314; Zehebî, *Siyer*, V, 423; *Mizânu'l İtidal fi Nakdi'r-Rical*, Dâru'l Kutubi'l Ilmiyye, Beyrut, 1995. II, 311.
[48] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, II, 397; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh***,** II, 532; Zehebî, *er-Ruvâtu's-Sikât el-Mutekellem fîhim bi mâ lâ Yûceb*, Thk.: Muhammed İbrahim el-Mavsılî, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1992. s. 85; Nesâî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn***,** s. 219.
[49] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 193.
[50] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, II, 397; Zehebî, *Siyer*, V, 423; *Mizânu'l İtidal,* II, 311; Alâî, Ebû Said b. Halil İbn Keykeldî; *Kitâbu'l-Muhtelitîn*, Mektebetu'l-Hâncî, Kahire, 1996, s. 21; Ukaylî, *ed-Duafâ*, I, 314
[51] Zehebî, *Siyer*, V, 423; İbn Hacer, *Mizânu'l-İ'tidâl*, II, 311.
[52] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, II, 397.
[53] Zehebî, *Siyer*, V, 423.

bulunmamaktadır. Zira İbn Mesûd ve İmrân b. Husayn'dan nakledilen metinler bu hadise ait metinleri desteklemektedir.

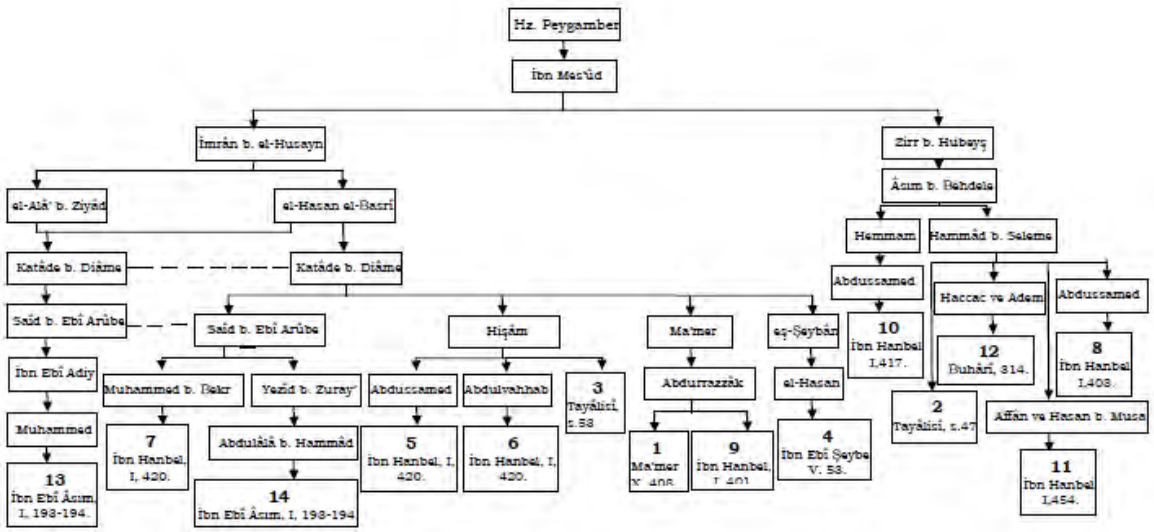
Hadis metinlerinin birbirinden farklı sözler içermesi, bizi ya Husayn b. Abdurrahman'ın her talebesine hadisi farklı naklettiği, ya sonraki râvîlerden bazılarının metni iyi ezberleyemedikleri, ya da metinler üzerinde tasarrufta bulundukları sonucuna götürmektedir. Ancak bu ihtimaller arasında tercih zordur.

1.3.İbn Mesud'dan Gelen Rivayetler

a)Rivayetlerin Kaynakları

1	Ma'mer b. Râşid (ö. 151/767), *el-Câmi'*.[54]	2	Tayâlisî (ö. 204/819), *el-Müsned*.[55]
3	Tayâlisî, *el-Müsned*, s. 53	4	İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *el-Musannef*.[56]
5	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, I, 420.*	6	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 420
7	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 420.	8	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 403.
9	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 401.	10	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 417.
11	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 454.	12	Buhârî (ö. 256/870), *el-Edebu'l-Mufred*.[57]
13	İbn Ebî Âsım (ö. 287/900) *el-Âhâd ve'l-Mesânî*, I, 193.	14	İbn Ebî Âsım, *el-Âhâd ve'l-Mesânî*, I, 194.

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 3: İBN MES'ÛD'DAN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad şemasında da görüldüğü üzere rivayeti İbn Mes'ûd'dan Zirr b. Hubeyş ve İmrân b. Husayn nakletmişlerdir. Zirr b. Hubeyş tarîkinde rivayeti ondan sadece Âsım b. Behdele, ondan da iki râvî nakletmiştir. Bu tarîkin müşterek râvîsi Âsım b. Behdele'dir. Râvîlerin güvenilirlik durumlarına gelince;

[54] Ma'mer b. Râşid el-Ezdî**,** *el-Câmi'*, el-Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1403, X, 408.
[55] Tayâlîsî, Süleymân b. Dâvud Ebû Davud, *el-Müsned*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut t.y. s. 47.
[56] İbn Ebî Şeybe; *el-Musannef* , (I-VII), Mektebetu'r-Ruşd, Riyad,1409, V, 53.
[57] Buhârî, Muhammed b. İsmail, *el-Edebü'l-Müfred*, Beyrut 1409/1989, s. 314.

1.Zirr b. Hubeyş Tarîki: Zirr b. Hubeyş, Ebû Meryem el-Esedî el-Kûfî cahiliye döneminde doğmuş, Hz. Osman'ın hilafetinde Kûfe elçisi olarak Medine'ye gelmiş ve bazı ünlü sahâbîlerle görüşmüştür.[58] İbn Maîn[59], el-Iclî[60] ve İbn Sa'd'a[61] göre sikadır. 120, 122[62] veya 127[63] yaşında Cemâcim Olayı öncesinde 82/701 yılında Kûfe'de vefat etmiştir.[64] Hakkında Hz. Ali yanlısı[65] olması dışında herhangi bir eleştiri bulunmamaktadır.

1.a) Âsım b. Behdele: Tâbiînden, ünlü yedi kıraat imamından biri olan Âsım b. Behdele el-Kûfî (ö. 127/745 veya 128/746), İbn Maîn'e göre *lâ be'se bih*/*zararsız*, Ebû Zur'a (ö. 264/877) ve İbn Hanbel'e göre sikadır. İbn Hanbel, onun hıfzının iyi olmadığını ilave etmiştir. Yine, İbn Uleyye[66], İbn Sa'd[67], ed-Dârakutnî (ö. 385/995), en-Nesâî[68] ve İbn Hırâş (ö. 283/896) gibi pek çok münekkit onun hıfzının kötü ve zayıf olduğunu söylemişlerdir. İbn Kâni' (ö. 351/961) onun ömrünün sonuna doğru ihtilâta uğradığını bildirmiş,[69] Yahyâ b. Ukbe de hadislerinin zayıf olduğunu belirtmiştir.[70] Bazı münekkitlere göre o; Saîd b. Ebî Arûbe, el-Hakem b. Uteybe, Amr b. Dînâr, Zeyd b. Eslem ve diğer bazı kişilerden hadis işitmemiştir.[71] Yani bu râvîlerden naklettikleri mürseldir.

Bu değerlendirmelerden anlaşıldığı kadarıyla Âsım b. Behdele adalet yönünden sika, ancak zabt yönünden zayıf bir râvîdir. Bu nedenle ondan nakledilen hadisler zayıf sayılmıştır. Zirr b. Hubeyş-Âsım b. Behdele kanalıyla gelen 2, 8, 10, 11 ve 12 numaralı tarîklere ait metinlerin, İmrân b. Husayn'dan gelenlere göre oldukça kısa olması da bu râvinin zabt konusundaki yetersizliğini ortaya koyan bir gösterge sayılabilir. Bunları, İmrân b. Husayn tarîkinin farklı bir kopyası olarak görmek te mümkündür.

2. İmrân b. Husayn Tarîki: Rivayeti İbn Mes'ûd'dan nakleden diğer râvî İmrân b. Husayn da bir sahabedir. Bu tarîkte hadisi İmrân b. Husayn'dan, el-Alâ b. Ziyâd ve el-Hasan el-Basrî nakletmiş, ondan da Katâde rivayet etmiştir. Katâde bu tarîkin müşterek râvîsi konumundadır. Zira hadis ondan itibaren tarîklere ayrılarak, dört ayrı râvî tarafından nakledilmiş, sonuçta dokuz farklı tarîk ile kaynaklardaki yerini almıştır.

2.a) el-Alâ' b. Ziyâd b. Matar b. Şureyhel-Basrî el-Adevî Ebû Nasr (ö. 94/712): Kaynaklarda aynı isimle anılan fakat haklarında verilen bilgilerden, aslında ikisinin de aynı kişi olabileceği anlaşılan iki râvî bulunmakta ve bu ikisi üzerinde kimlik tartışması yapıldığı görülmektedir.[72] Bazı rivayetlere göre el-Alâ' son derece zahidâne bir hayat yaşamış[73], Şam'da

[58] Zehebî, *Siyer*, IV, 167.
[59] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 622; Zehebî, *Siyer*, IV, 168.
[60] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 370.
[61] İbn Sa'd, Muhammed; *et-Tabakatu'l Kübrâ*, (I-VIII), Dâru Sâdır, Beyrut, ty., VI, 105.
[62] İbn Sa'd, *et-Tabakatu'l-Kübrâ*, VI, 105; İbn Hacer, Siyer, IV, 170.
[63] Suyûtî, Abdurrahman b. Ebî Bekr; *Takabâtu'l-Huffâz*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1403, I, 26.
[64] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 269.
[65] İbn Sa'd, *et-Tabakatu'l-Kübrâ*, VI, 105; İbnu'l-Kayserânî, *Tezkiratu'l-Huffâz*, I, 57; Zehebî, *Siyer*, IV, 167-168.
[66] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 340.
[67] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VI, 320.
[68] Zehebî, *Siyer*, V, 260.
[69] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 35.
[70] İbn Ebî Hâtim, *el-Ilel*, I, 195.
[71] Alâî, *el-Muhtelitîn*, s. 182.
[72] Kaynaklarda aynı isimle anılan iki farklı râvînin varlığından söz edilmektedir. Bu iki râvî hakkındaki bilgiler incelendiğinde, ikinci el-Alâ'nın, gerçek bir şahsiyet olmayıp, muhtemelen, Ashabu'l-Hadis'ten olan Hammâd b. Zeyd'i irsal yapan bir râvî olmaktan kurtarmak için üretilmiş olduğu görülecektir. Bu iki râvî hakkındaki bilgileri karşılaştırmak için Bkz., İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 217; Buhârî, *et-Tarihu'l-Kebîr*, VI, 511, 5077; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 355; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 246; VII, 264; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXII, 497-500; Zehebî, *Siyer*, IV, 206; *el-Kâşif*, II, 104; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, VIII, 161.

bulunmuş ve orada vefat etmiştir.[74] İbn Sa'd[75] ve İbn Hıbbân[76], onu sika görmüşlerdir. Hakkında başka değerlendirme bulunmamaktadır. Dönemindeki pek çok hadis âliminin, onun zühd hayatına vurgu yaptıkları, ancak hadis râvîsi olarak değerlendirmeye tabi tutmadıkları görülmektedir. Diğer taraftan el-Alâ'nın Hz. Peygamber'den,[77] Şeddâd b. Evs, Ubâde b. es-Sâmit, Muâz b. Cebel ve Ebû Zerr'den mürsel hadisler rivayet etiği bildirilmiştir. Ancak onun İmran b. Husayn ile görüşmesi konusunda, olumsuz bir iddia bulunmamaktadır.[78]

2.b) el-Hasan el-Basrî: Tanınmış bir tâbiî olan el-Hasan el-Basrî b. Ebi'l-Hasan (Yesâr) (ö. 110/728) mevâlîdendir.[79] Ali b. el-Medînî (ö. 234/848),[80] Tirmizî,[81] Ahmed b. Hanbel,[82] Yûnus ve Şu'be (ö. 160/777) mürsel hadislerine dikkat çekmiştir. Cerîr b. Hâzim ve Gaylân b. Cerîr onun, hadislerde eksiltme ve ilave yaparak rivayet ettiğini söylemişlerdir.[83] İbn Sa'd,[84] İbn Maîn[85] ve ed-Dârakutnî (ö. 385/995)[86] de onu övmüşler, ancak mürsel hadislerinin huccet olamayacağını; bir değerlerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Hakkındaki bu değerlendirmelere göre el-Hasan, şahsı itibarıyla güvenilir bir râvîdir. Muhtemelen, yaşadığı dönemde isnâd sorma geleneği henüz tam yerleşmediği için rivayet ettiği hadisleri, aldığı râvîleri atlayarak, Hz. Peygamber'den veya sahâbeden bizzat duymuş gibi rivayet etmiştir. Ancak hadis aldığı râvîlerin tamamı güvenilir bulunmadığı için, onun *işitmediği sahabîlerden* naklettiği *munkatı'rivayetler* zayıf sayılmıştır. Bu hadis de onlardan biridir. Zira Ali b. el-Medînî ve İbn Hanbel'in verdiği bilgilere göre o İmrân b. Husayn'dan hadis işitmemiştir.[87]

2.b) Katâde b. Diâme: İmrân b. Husayn tarîkinin müşterek râvîsi olan Katâde b. Diâme Ebu'l-Hattâb es-Sedûsî el-Basrî (ö. 117/735), görme engelli idi.[88] Bazı hadis âlimleri onun hafızasının güçlülüğüne işaret etmişler; onun, özellikle el-Hasan el-Basrî'den hadis nakledenlerin en iyisi olduğunu iddia etmişlerdir.[89] Kimi âlimler de bir taraftan onun sika bir râvî olduğuna işaret ederken, diğer taraftan davetçi olmasa da bir Şîî ve Kaderci olduğunu ve tedlîs yapmakla meşhur olduğunu söyleyerek, kendilerinden hadis işitmediği râvî isimlerinden bazılarını sıralamışlardır.[90] Zehebî (ö. 748/1347), onun aleyhinde olan bu bilgileri naklettikten sonra, buna rağmen onun güvenilir biri olduğunu ve bunda ittifak edildiğini söylemiştir.[91] Katâde'nin sika bir râvî olmadığına ilişkin başka değerlendirmeler de bulunmaktadır: Ebû Amr b. el-Alâ', zayıf, sika ayırımı

---

[73] İbnu'l-Cevzi, Abdurrahman b. Ali b. Muhammed Ebu'l-Ferac, *Safvetu's-Safve*, Thk.: Mahmud Fâhûrî, Dr. Muhammed Revvâs Kal'acî, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1399/1979, III, 254-256; Zehebî, *Siyer*, IV, 202-205; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, 498-504.

[74] Buhârî, *et-Tarihu'l-Kebîr*, VI, 5077; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 355.

[75] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 217.

[76] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V. 246.

[77] Ebû Davud, Suleyman b. Eş'as es-Sicistânî, *el-Merâsîl*, Thk.: Şuayb el-Arnavut, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1408, s. 74; Zehebî, *Siyer*, IV, 202.

[78] İbnu'l-Cevzî, *Safvetu's-Safve*, III, 256; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, 497.

[79] İbnu'l-Kayserânî, *Tezkiratu'l-Huffâz*, I, 71.

[80] Alâî, Ebû Said b. Halil İbn Keykeldî, *Camiu't-Tahsîl*, Âlemu'l-Kutub, Beyrut, 1407/1986, s. 163.

[81] Tirmizî, *es-Sunen*, 48, Tefsîru Sûrati'l-Hadîd, 58, h. no: 3298, (V, 403).

[82] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 41.

[83] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 158-59.

[84] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 157.

[85] Zehebî, *Siyer*, IV, 571.

[86] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, II, 235.

[87] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 41; Alâî, Ebû Said b. Halil İbn Keykeldî, *Camiu't-Tahsîl*, Âlemu'l-Kutub, Beyrut, 1407/1986, I, 163.

[88] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VII, 185-86.

[89] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 134.

[90] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 229; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 322; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, I, 254-55; İbnu'l-Kayserânî, *Tezkiratu'l-Huffâz*, I, 122.

[91] Zehebî, *Siyer*, V, 271.

yapmaksızın herkesten hadis aldığı için onu eleştirmiş, eş-Şa'bî de; "Katâde *hâtıbu'l-leyl* (gece oduncusu/karanlıkta ne topladığını bilmeyen)dir." sözleriyle onun zayıflığına işaret etmiştir.[92] Bir başka muhaddis Tâvûs'a, "O fakîhtir." denilince; "İblîs ondan fakîhtir." şeklinde sert bir cevap vermiştir.[93]

Bu değerlendirmelere göre Katâde zayıf râvîlerden hadis rivayet ettiği halde onları gizlemesi (tedlîs) ve hadis rivayetinde ciddiyetsiz olması gibi adalet vasfını zedeleyecek davranışların nedeniyle zayıf bir râvîdir.

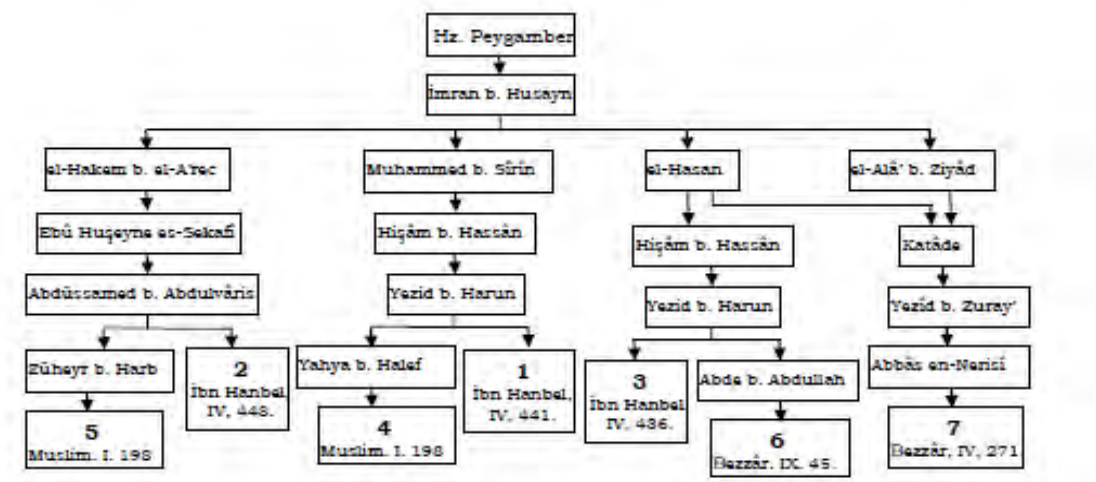
Sonuç olarak, İbn Mes'ûd'dan gelen rivayetlerin tamamı zayıf görünmektedir.

1.4.İmran b. Husayn'dan Gelen Rivayetler

b)Rivayetlerin Kaynakları

1	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, IV, 441.*	2	İbn Hanbel, *el-Müsned, IV, 443.*
3	İbn Hanbel, *el-Müsned, IV, 436.*	4	Müslim (ö. 261/875), *es Sahîh,* 1, İman, 94, H. No: 371 (I,198)
5	Müslim, *es Sahîh*, 1, İman, 94, H.No: 372 (I,198)	6	Bezzâr (ö. 292/906), *el-Müsned, IV, 45.*[94]
7	Bezzâr, *el-Müsned, IV, 271.*		

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 4: İMRAN B. HUSAYN'DAN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemalarının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Üstteki isnâd şemasında bulunan yedi numaralı tarîk ile üç numaralı şemadaki İmrân b. Husayn tarîklerinin senetleri karşılaştırıldığında, İmrân b. Husayn kanalıyla nakledilmiş görünen bu hadislerin senetlerinden İbn Mes'ûd'un düşürülmüş olduğu görülecektir. Yani İbn Mes'ûd tarikına göre İmrân b. Husayn bu hadisi bizzat Hz. Peygamber'den değil İbn Mes'ûd'dan işitmiştir.

[92] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, VIII, 317.
[93] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 215.
[94] Bezzâr, Ebû Bekr Ahmed b. Amr, *el-Müsned*, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Medîne 1405, IX, 45.

Şemada görüldüğü üzere el-Hakem ve İbn Sîrîn haricinde rivayetin iki farklı tarîki daha bulunmaktadır. Bunlar, İmrân'dan sonra üç kuşak boyunca her kuşakta birer râvî tarafından nakledilmiştir.

Rivayetin el-Alâ' ve el-Hasan tarîklerini önceki hadisin analizinde ele almış ve zayıf olduklarını görmüştük. Bu iki tarîkte hadisi Katade'den nakleden râvînin Yezîd b. Zuray' olduğu görünmektedir. Oysa İbn Mes'ûd'dan gelen rivayetler içinde Yezîd b. Zuray'ın, rivayeti Saîd b. Ebî Arûbe'den aldığı görülmektedir. Yani bu senette biri İbn Mes'ûd, diğeri de Saîd b. Ebî Arûbe olmak üzere iki râvî düşürülmüştür. Bu tarîkten sözkonusu iki râviyi düşüren kişi, Yezîd b. Zuray'dan sonraki râvi ya da musannıf olmalıdır. Öte yandan, el-Hasan tarîkinin Hişam b. Hassân ile desteklendiği görülmektedir. Hişâm, İbn Sîrîn ve el-Hasan tarîklerinin müşterek râvîsidir. Dolaysıyla öncelikle bu râvînin güvenilirliğini analiz edeceğiz.

1.Muhammed b. Sîrîn Tarîki: a) Hişâm b. Hassân: Hişâm b. Hassân Ebû Abdullah el-Kurdusî el-Basrî (ö. 147/764 veya 148/765) mevâlîdendir. İbn Maîn,[95] el-Iclî,[96] İbn Hıbbân[97] ve İbn Sa'd'ın[98] sika gördüğü Hişâm b. Hassân'ın güvenilirliği konusunda çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Bu tartışmaların en yoğun olduğu konu da, incelediğimiz hadisin ilgili tarîklerini naklettiği iki hocası; el-Hasan el-Basrî ve Muhammed b. Sîrîn ile hoca-talebe ilişkilerinin niteliğidir. Kimilerine göre her ikisi de onun hadis rivayetinde bulunduğu hocaları arasındadır ve hadis alıp-verme konusunda şüphe bulunmamaktadır.[99]

Kimilerine göre ise Hişâm henüz çocuk olduğu için Hasan el-Basrî ile görüşmesi, hadis rivayeti açısından sağlıklı değildir. Dolayısıyla Hişâm, Hasan el-Basrî'den naklettiği hadislerle büyük bir vebal yüklenmiş bulunduğu söylenmiştir.[100] İbnu'l-Medînî'ye göre Hişâm'ın, Hasan el-Basrî'den naklettiği hadislerin arka planında Havşeb[101] bulunmaktadır.[102] Yani bu hadisler doğrudan değil, Havşeb vasıtasıyla el-Basrî'den nakledilmiştir. İsmail b. Uleyye'ye göre de Hişam, el-Hasan el-Basrî'den naklettiği hadisler konusunda *mecrûh* bir râvîdir.[103]

İbn Sîrîn ile olan hoca-talebe ilişkisine gelince; Hammâd b. Seleme ve İbn Maîn gibi kimilerine göre İbn Sîrîn'in hadislerini hıfz ve nakil konusunda Hişam'dan daha iyisi bulunmamaktadır.[104] Ancak Ebû Hâtim, Hammâd b. Zeyd ve İbn Avn gibi kimilerine göre o, İbn Sîrîn'in mevkûfen rivayet ettiği hadisleri ref' etmiştir.[105]

Hişâm'ın, mevkûf hadisleri merfû', merfû'ları da mevkûf yapma durumunun sadece İbn Sîrîn hadisleriyle sınırlı kalmadığı görülmektedir. İbn Hanbel'e göre o bu fiili alışkanlık haline getirmişti.[106] Hadisleri her defasında başka râvîlere nisbet etmesi,[107] hafızasının zayıf olması ve

[95] İbn Adîy, *el-Kâmil fi Duafâir-Ricâl*, VII, 113.
[96] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 328.
[97] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 566.
[98] İbn Sa'd, et-*Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 271.
[99] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VIII, 197; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 54; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 193.
[100] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 55. Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 185.
[101] Havşeb b. Muslim: Basralı abid bir şahıs olan Havşeb el-Hasan'dan hikâye ve hadisler nakleden biridir. Haccac b. Yusuf'un mevlasıdır.(Mizzi, *Tehzîbu'l-Kemâl*, VII, 464.) İbn Sa'd'ın "sika inşallah" (İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VII, 270.) diyerek değerlendirdiği Havşeb hakkında el-Ezdî, onun hadis rivayeti açısından değersiz biri olduğunu belirtmiştir. (Zehebî, *Mizânu'l-İ'tidâl*, II, 399; İbn Hacer, el-Askalani; *Lisânu'l Mizan*, (I-VII), Müessesetü'l-Ilmî li'l-Matbuat, Beyrut, 1406/1986, VII, 206.)
[102] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 55; Ukaylî, *ed-Duafâ*, IV, 335; Zehebî, *Siyer*, VI, 358;İbn Hacer; *Tabakâtu'l-Mudellisîn*, Mektebetu'l-Menâr, Amman, 1303/1983, 47.
[103] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 55; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 185; Zehebî, *Siyer*, VI, 357.
[104] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 54, 55; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 185; Zehebî, *Siyer*, VI, 356-358.
[105]İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 55; Ukaylî, *ed-Duafâ*, IV, 337; Mizzî, Tehzîb, XXX, 189; Zehebî, Siyer, VI, 359.
[106] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 437.

rivayette sahîh zayıf ayrımı yapmaması da[108] onun cerhine neden olan konular arasında sayılmaktadır. Hadisçiliğini değerlendiren Ebu'l-Velîd et-Tayâlisî, onu rivayette *leyyin* (gevşek/özensiz) görmüş,[109] Ebû Hâtim de hadislerinin, ancak itibar için yazılabileceğini ifade etmiştir.[110] Kayınpederi Şu'be b. el-Haccâc, onun, hadislerini ezberlemediğini söylemiş[111] ve onlardan uzak durulmasını tavsiye etmiştir.[112]

Bu değerlendirmelere göre hadisin, içinde Hişâm b. Hassân'ın yer aldığı 1, 3, 4 ve 6 numaralı tarîkleri de zayıftır.

2. el-Hakem b. el-A'rec Tarîki: el-Hakem b. Abdullah b. İshak el-A'rec el-Basrî, hadisi kendisinden rivayet eden Ebû Huşeyne'nin amcasıdır ve İmran b. Husayn, onun hadis rivayet ettiği sahabeler arasında görünmektedir.[113] O, İbn Hanbel, el-Iclî[114] ve İbn Hıbbân'a[115] göre sika bir râvîdir.[116] Yakub b. Süfyan ise "lâ be'se bihi/zararı yok"[117]; Zehebî de "sadûk",[118] diyerek onun güvenilirliğine işaret etmişlerdir. Ebû Zür'a ise bir keresinde "sikadır" derken, bir başka defa onda "leyyinlik/gevşeklik var" demiştir.[119] İbn Hacer, rivayetlerinde bazen yanılgıya düşebildiğini (vehm) nakletmiştir.[120]

Bu değerlendirmelere göre hadisin 2 ve 5 numaralı tarîkleri da zayıf olmaktan kurtulamamıştır. Zira bir râvî için *vehim* ve *leyyinlik* cerh sebebidir. Ayrıca bu tarîkle gelen metinler diğerlerine göre oldukça kısadır. Bununla ilgili olarak üç ihtimal bulunmaktadır; ya İmrân b. Husayn ona bu şekliyle nakletmiş -ki bu oldukça zayıf bir ihtimaldir- ya el-Hakem hadisi iyi ezberleyememiş, ya da sadece bu kadarını nakletmeyi tercih etmiştir.

Sonuç olarak, rivayetimizin İmrân b. Husayn'dan nakledilmiş olan hiçbir tarîki sahîh ya da hasen mertebesine ulaşamamıştır.

1.5.Ümmü Kays bt. Mıhsan'dan Gelen Rivayetler

a) Rivayetin Kaynakları

Rivayetin Ümmü Kays tarîkinin incelediğimiz dönem içinde bulabildiğimiz tek kaynağı, Tayâlisî'nin (ö. 204/819), *el-Müsned*'idir.[121]

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Ümmü Kays bt. Mıhsan>Nâfi'>Ümmü Kays bt. Mıshan'ın Mevlası Nâfi'in mevlası Âsım el-Medenî>Ebû Davud et-Tayâlisî> Yunus b. Habîb[122]

---

[107] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 190-192; Zehebî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, VI, 360.
[108] İbn Ebî Hâtim, el-Cerh ve't-Ta'dîl, IX, 55; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1169; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 185, 187; Zehebî,Şemsuddin Muhammed b. Ahmed Ebû Abdullah; *Zikru Esmâin Men Tükullime fîhî*, Mektebetu'l-Menâr, Zerkâ, 1406, s. 186; *er-Ruvâtu's-Sikât el-Mutekellem fîhim bi mâ lâ Yûceb*, Thk.: Muhammed İbrahim el-Mavsılî, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1992, s. 174.
[109] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1228.
[110] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IX, 55.
[111] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*, VII, 112.
[112] Ukaylî, *ed-Duafâ*, IV, 334; Zehebî, Siyer, VI, 361.
[113] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 120.
[114] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 311.
[115] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 144.
[116] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 120; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, VII, 104.
[117] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, II, 369.
[118]Zehebî, Şemsuddin Muhammed b. Ahmed Ebû Abdullah; *el-Kâşif*, Dâru'l-Kıbleti li's-Sekâfeti'l-İslâmiyye, Cidde, 1412/1992, I, 344.
[119] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 120; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, VII, 104.
[120] İbn Hacer el-Askalânî; *Takrîbu't-Tehzîb*, Dâru'r-Ruşd, Suriye, 1406/1986**, s. 175.**
[121] Tayâlisî, *el-Musned*, s. 227.
[122] Tayâlisî, *el-Musned*, s. 227.

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Ümmü Kays bt. Mıshan, incelediğimiz hadisin pek çok tarîkinde adı geçen sahâbî Ukkâşe b. Mıhsan'ın kız kardeşidir.[123] Olayın kahramanının kardeşinin olaya ilişkin sözleri elbette değerlidir. Ne var ki hadisin bu tarîki incelediğimiz dönem içinde sadece Tayâlisî'nin (ö. 204/819) *el-Müsned*'inde yer almış, *Kütüb-i Sitte* musannıflarından hiçbiri, eserlerinde ona yer vermemişlerdir. Sonraki dönemlerde yazılan eserlerdeki tarîkleri da göz önüne alınırsa[124] hadisi Ümmü Kays'tan sadece bir râvî nakletmiştir. Buna göre hadis senet olarak *garîb* bir hadistir. Metin olarak da, benzerlerine aykırı içeriği nedeniyle *şâz*dır. Râvîlerinin güvenilirliğine gelince;

1.Nâfi': Senette sadece *Nâfi'* ismiyle anılan ikinci râvî, Hamne bt. Şucâ'ın mevlâsıdır ve Medinelidir.[125] Kaynaklarda bu râvî hakkında yeterli bilgi bulunmadığı gibi Nâfî' b. Ebî Nâfi' el-Bezzâz isimli bir başka râvî ile karıştırıldığı görülmüştür. Nâfî' ile ilgili bigi veren hadis âlimlerinin, onun hakkında ittifak ettikleri bilgi, onun Hamne bt. Şucâ'ın mevlâsı olması ve Ümmü Kays bt. Mıhsan'dan hadis rivayet etmiş olmasıdır.[126] İbn Ebî Hâtim ve İbn Hıbbân bunları iki farklı râvî olarak kaydetmişlerdir.[127] Ancak İbn Hıbbân, Nâfî' b. Ebî Nâfi' el-Bezzâz'ın biyografisinde "denilir ki..." ifadesiyle onun Hamne bt. Şucâ'ın mevlası olduğu bilgisini nakleder. Görülmektedir ki, İbn Hıbbân'ın *es-Sikât*'ta zikrettiği bu iki râvî'nin kimliklerinin tespiti bile sorun olmaktan çıkarılamamıştır. Ayrıca kısa da olsa onlar hakkında bilgi sunan müellifler, bu iki râvînin güvenilirlikleri hakkında bir değerlendirme yapmamış olmaları bizi, bunların bir râvî olarak meçhul oldukları şeklinde bir değerlendirmeye götürmektedir.

2. Âsım el-Medenî: Senette *Ümmü Kays bt. Mıshan'ın mevlası olan Nâfi'in mevlasıÂsım el-Medenî* adıyla yer alan sonraki râvî de yeterince tanınmış bir râvî değildir. Zira kaynaklara göre Nâfi'in, Âsım isimli bir mevlâsı bulunmamaktadır. İbn Ebî Hâtim, Nâfi'in biyografisinde, ondan hadis alan Sa'd Ebû Âsım isimli bir râvîden bahsetmiş[128], İbn Hıbbân da ilgili hadisin râvîsi olarak bu ismi "Benî Hâşim'in mevlâsı" ilavesiyle zikretmiştir.[129] İncelediğimiz dönem sonrası musannıflarından, hadisi nakleden Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*'de râvînin adını Sa'd Ebû Âsım olarak zikretmiştir.[130] Ayrıca et-Tayâlisî'nin hocaları arasında yukarıdaki isimle anılan biri bulunmamakta; Ebû Âsım künyesiyle anılan Sa'd b. Ziyâd yer almaktadır.[131] Hakkında pek az bilgi bulunan bu râvîyi,[132] İbn Hıbbân *es-Sikât*'ta zikretmiş[133], Abdurrahman b. Mehdî de (ö. 198/813) onun için; "Hadisi (itibar için) yazılır, sağlam biri değildir."[134] demiştir.

Görüldüğü üzere rivayetin sahabeden sonraki incelediğimiz iki râvîsinin kimlik bilgileri bile tam verilememiştir. Bu onların meçhul râvîler olduğunu göstermektedir. Ayrıca ikinci râvînin hadis rivayetinde sağlam biri olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla metin itibarıyla da şâz olan hadisin bu tarîki, senet itibarıyla da zayıftır.

[123] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, VIII, 242.
[124] Taberânî, Suleyman b. Ahmed; *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, Thk.: Hamdi b. Abdilmecîd, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Musul, 1404/1983. XXV, 181; Hâkim, Muhammed b. Abdillah en-Neysâbûrî; *el-Mustedrekale's-Sahîhayn*, (I-IV), Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1411/1990, IV,77.
[125] İbn Abdilberr; *el-İstîâb fî Ma'rifeti'l-Ashâb*, Dâru'l-Ceyl, Beyrut, 1410, IV, 1951.
[126] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VIII, 83; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 453.
[127] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 453; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 468, 470.
[128] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 453.
[129] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 378.
[130] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, XXV, 181.
[131] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 83; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 378.
[132] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, IV, 55.
[133] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 378.
[134] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 83.

1.6.Habbab b. el-Eret'ten Gelen Rivayetler

a)Rivayetin Kaynakları

Rivayet, sadece Bezzâr'ın (ö. 292/906) *el-Müsned* isimli eserinde aşağıdaki iki senetle bulunmakta, başka hiçbir kaynakta yer almamaktadır.

1	Bezzâr, *el-Müsned*, VI, 58.	2	Bezzâr, *el-Müsned*, VI, 83.

b)Rivayetlerin İsnad Zincirleri

1. Hz. Peygamber > Habbâb b. el-Eret > Ebû Ümâme el-Bâhilî > el-Kâsım > Ali b. Yezîd > Ubeydullah b. Zahr > Yahyâ b. Eyyûb > Abdullah b. Vehb > Ömer b. Hafs

2. Hz. Peygamber > Habbâb b. el-Eret > Ebû Ümâme el-Bâhilî > el-Kâsım > Ali b. Yezîd > Ubeydullah b. Zahr > Yahyâ b. Eyyûb > Amr b. er-Rebî' > Muhammed b. Miskîn

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Geç bir dönemde; Hicrî üçüncü asrın sonlarında tasnif edilen bir eserde yer alan bu hadis, isnâd zincirlerinde görüldüğü üzere sahabe Habbâb b. el-Eret'ten, yine sahabe olan Ebû Ümâme tarafından, daha sonra beş kuşak boyunca sadece birer râvî tarafından nakledilmiştir. Rivayetin başka hiçbir kaynakta yer almaması, beş kuşak boyunca râvîlerin hadisin rivayetinde tek kalmış olmaları ve Ebû Ümâme'nin, Habbâb'dan bu hadisten başka rivayetinin bulunmaması[135] rivayetin senedini ve metnin Hz. Peygamber'e nisbetini şüpheli kılmaktadır.

Râvîlerin güvenilirliklerine gelince;

1.el-Kâsım: el-Kâsım b. Abdurrahman Ebû Abdurrahman (ö. 112/730) eş-Şâmî, mevalîdendir. Ebû Ümâme'den hadis aldığı, Kostantıniyye kuşatmasına katıldığı ve sûfiyâne bir hayat yaşadığı rivayet edilmiştir.[136] Hz. Ali, Hz. Âişe ve İbn Mes'ûd'dan mürsel hadisler rivayet etmiştir. İbn Hanbel, onun *munkerul hadis* olduğunu; Ali b. Yezîd'in ona isnâden tuhaf hadisler rivayet ettiğini söylemiştir. Ona göre bu hadislerin kaynağı el-Kâsım'dır.[137] İbnu'l-Cevzî, el-Kâsım b. Abdurrahman adıyla anılan altı râvî bulunduğunu, bunlardan biri bu, diğeri de babası kanalıyla Ebû Hureyre'den nakilde bulunan râvî olmak üzere ikisinin cerh edildiğini, diğerlerinin ise sağlam olduğunu ifade etmiştir.[138] İbn Hıbbân onun, sahabeden *mu'dal* hadisler rivayet eden[139] oldukça *zayıf* bir râvî olduğunu söylemiştir.[140]

2. Ali b. Yezîd: Ali b. Yezîd Ebû Abdulmelik el-Elhânî ed-Dımeşkî'nin, oldukça zayıf bir râvî olduğu anlaşılmaktadır. Buhârî onu *munkeru'l-hadîs*[141]; en-Nesâî, *metrûku'l-hadîs*[142]; Ebû Hâtim, *zayıf*; el-Ezdî ve ed-Dârakutnî, *metrûk*[143] şeklinde değerlendirmişlerdir. İbn Hıbbân, kendisinin, hocası el-Kâsım b. Abdurrahman'ın ve talebesi Ubeydullah b. Zahr'ın da son derece zayıf olduğunu; bunların yer aldığı bir senede değer verilmesinin doğru olmadığını ifade etmiştir.[144]

[135] Bezzâr, *el-Musned*, VI, 83.
[136] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VII, 159.
[137] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 347; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 113.
[138] İbnu'l-Cevzî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, III, 14.
[139] İbn Hıbban, Muhammed; *el-Mecrûhîn*, Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb, t.y., II, 212.
[140] İbn Hıbbân, *el-Mecrûhîn*, II, 110.
[141] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VI, 301.
[142] Nesâî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, s. 77.
[143] İbnu'l-Cevzî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, II, 200.
[144] İbn Hıbbân, *el-Mecrûhîn*, II, 110.

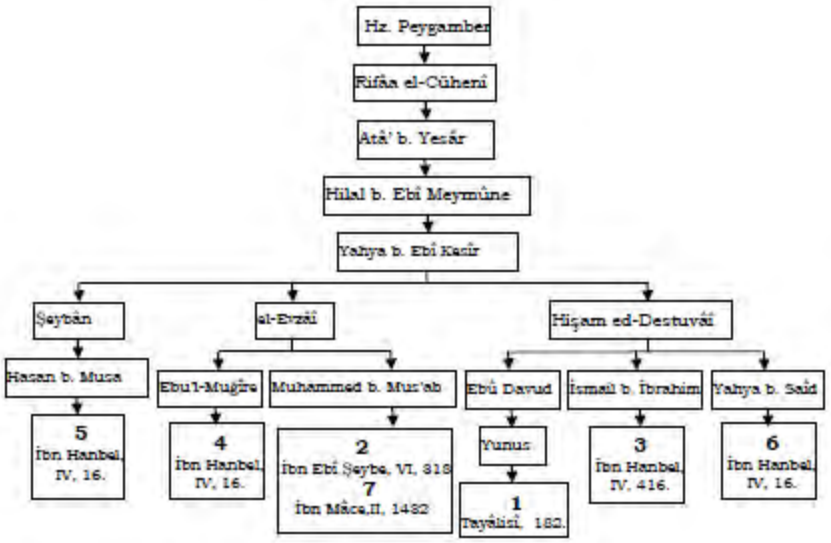
Sonuç olarak, rivayetin râvîlerinden Ali b. Yezîd *metrûku'l-hadîs* şeklinde ağır bir cerh ifadesi ile ta'n edilmiştir. Böyle râvîlerin hadisleri yazılmaz, i'tibar için dikkate alınmaz, istişhâda delil sayılmaz; terk edilir.

1.7.Rifâa el-Cühenî Bâhilî'den Gelen Rivayetler

a)Rivayetin Kaynakları

1	Tayalisi (ö. 204/819), *el-Müsned, s. 182.*	2	İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *el-Musannef, VI, 318.*
3	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, IV, 16.*	4	İbn Hanbel, *el-Müsned*, IV, 16.
5	İbn Hanbel, *el-Müsned*, IV, 16.	6	İbn Hanbel, *el-Müsned*, IV, 16.
7	İbn Mâce (ö. 275/889), *es-Sünen,* ez-Zühd, 34, H. No: 4285.[145]		

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 5: RİFÂA EL-CÜHENÎ BÂHİLÎ'DEN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Şemada görüldüğü üzere bu rivayet sahabeden sonra her kuşakta birer râvî tarafından nakledilmiş, Yahya b. Ebî Kesîr'den (ö. 129/746 veya 132/749) sonra üç tarîke ayrılmıştır. Rivayetin müşterek râvîsi Yahya b. Ebî Kesîr'dir. Yani hadis hicrî ikinci asrın ilk çeyreğinden sonra yayılmaya başlamıştır.

Rivayetin sıhhatini belirlemek için senedin müşterek râvîye kadar olan bölümündeki râvîlerin güvenilirlik durumlarını analiz edeceğiz.

1. Atâ' b. Yesâr: Atâ' b. Yesâr (ö. 103/721), Hz. Peygamber'in zevcesi Meymûne'nin mevlâsıdır. Bir müddet Medine'de, bir müddet de Şam'da ikamet ettikten sonra Mısır'a taşınmış; İskenderiye'de vefat etmiştir.[146] İbn Maîn, Ebû Zur'a,[147] el-Iclî,[148] İbn Hıbbân[149] ve İbn Sa'd[150]onun

[145] İbn Mâce, Muhammed b. Yezid, *es-Sünen*, Thk.: M. F. Abdulbaki, Dâru'l-Fikr, Beyrut, t.y., Kitâbu'z-Zühd, 34, H. No: 4285, (II, 1432)
[146] İbn Hıbban, Muhammed; *Meşâhîru Ulemâi'l-Emsar*, Dâru'l-Kutubu'l-Ilmiyye, Beyrut, 1959, I, 69; *es-Sikât*, V, 199.
[147] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 338.

sika olduğu görüşündedir. Ebu'd-Derdâ,[151] Hz. Ömer, Evs b. es-Sâmit[152] ve İbn Mes'ûd'dan[153] yaptığı nakillerin mürsel olduğu söylenmiştir. Rifâ'a el-Cuhenî'den hadis rivayet eden tek râvîdir.[154] Genel olarak güvenilir bir râvîdir.

2. Hilâl b. Ebî Meymûne: Hilâl b. Ebî Meymûne el-Medenî (ö.?), mevâlîdendir.[155] Hişâm b. Abdulmelik'in hilafetinde vefat etmiştir.[156] Ed-Dârekutnî[157] ile en-Nesâî onu güvenilir bulmuşlar,[158] Ebû Hâtim ise "Şeyhtir, hadisi yazılır." şeklinde değerlendirmiştir.[159] Ebû Hâtim'in değerlendirmesine göre onun hadisleri yeterince güvenilir olmadığı için huccet sayılamaz; itibar için yazılır.

3. *Yahyâ b. Ebî Kesîr* et-Tâî el-Basrî el-Yemâmî (ö. 129/747) kimi münekkitlere göre sika bir râvîdir[160] ve sadece sikalardan rivayet etmiştir.[161] Kimi münekkitler ise onu, pek çok sahabe ve tâbiînden mürsel rivayetleri bulunduğu,[162]*bu rivayetleri zayıf râvîlerden aldığı*[163] *ve kaynaklarını belirtmediği*[164] gerekçesiyle cerh etmiş, kimileri de bunları "*mislu'r-rîh/değersiz*" şeklinde değerlendirmiştir.[165]

Râvî değerlendirmelerinden çıkan sonuca göre, bu râvî zinciriyle gelen bir hadisin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Hilâl b. Ebî Meymûne hakkındaki değerlendirmeler, onun naklettiği bir hadisin sahîh olamayacağını göstermektedir. Ayrıca Yahya b. Ebî Kesîr'in sika zayıf ayrımı yapmaksızın mürsel rivayetler nakletmesi ve bunların kaynağını açıklamaması onun adaletine zarar verici bir durumdur.

Hadisin metinlerinden anlaşıldığı kadarıyla bu konuşma pek çok sahabenin katıldığı bir sefer sırasında gerçekleşmiştir. Tarihi kayıtlara göre Hz. Peygamber Kudeyd adı verilen ve Mekke yakınlarında bulunan bu mekânda Mekke'nin Fethi için yola çıktığında iftar vakti orucunu açmak için konaklamıştır ve bu sefere yanında on bin askerle çıkmıştır. Şayet böyle bir hadise yaşanmış ise bunu pek çok sahabe duymuş olmalıdır. Oysa bu haber sadece bir sahabeden nakledilmiş görünmektedir. Bu durum hadisenin gerçekliğine gölge düşürmektedir. Hadisin 4 numaralı tarîkinin başında bulunan "…Mekke'den yola çıktık…" ifadesi yukarıdaki tarihi bilgilerle uyuşmadığı gibi diğer tarîklere de aykırı durmaktadır.

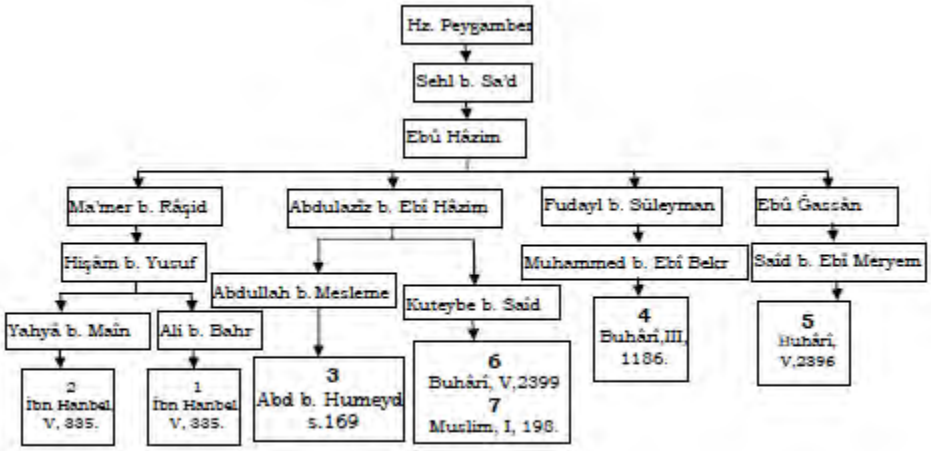
1.8.Sehl b. Sa'd'den Gelen Rivayetler

[148] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 137.
[149] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 199.
[150] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XX, 127; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, VII, 194.
[151] Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, V, 97.
[152] Alâî, *Camiu't-Tahsîl*, s. 38.
[153] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 156.
[154] Muslim b. el-Haccac; *el-Munferidât ve'l-Vuhdân*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1408/1988, s. 45.
[155] Zehebî, *Siyer*, V, 266.
[156] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1179.
[157] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, XI, 72.
[158] Zehebî, *Siyer*, V, 266.
[159] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXX, 344; Zehebî, *Siyer*, V, 266.
[160] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 357.
[161] İbn Hacer, *Lisânu'l-Mîzân*, VII, 436.
[162] İbn Ebî Hâtim, el-Merâsîl, s. 240-243; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 299; Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 357; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1226; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*; XXXI, 506-510; İbn Hacer, *Tabakâtu'l-Müdellisîn*, s. 36.
[163] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 466.
[164] Ukaylî, *ed-Duafâ'*, IV, 423.
[165] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1226; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, VII, 213.

a)Rivayetin Kaynakları

1	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, V, 335.*	2	İbn Hanbel, *el-Müsned*, V, 335.
3	Abd b. Humeyd, (ö. 249/864) *el-Müsned, s. 169.*[166]	4	Buhârî,(ö.256/870)*es-Sahîh,*Bed'u'l-Halk, 8, H. No: 3075.
5	Buhârî, *es-Sahîh*, 84, Rikâk, 50, H. No:6177.	6	Buhârî, *es-Sahîh*, 84, Rikâk, 50, H. No:6187 .
7	Müslim(ö.261/875),*es-Sahîh,* 1, İmân, 94, H. No: 373.		

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 6: SEHL B. SA'D'DAN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Rivayeti Sehl b. Sa'd'dan tâbiîn tabakasında sadece Ebû Hâzim nakletmiş, bir sonraki kuşakta râvî sayısı dörde yükselmiştir. Bu, rivayetin erken dönemde yayılmaya başladığını göstermesi açısından önemlidir. Rivayetin yer aldığı en eski kaynak İbn Hanbel'in (ö. 241/855), *el-Müsned* isimli eseridir. Ebû Hâzim'den rivayette bulunan râvîlerin hadisi Medine'de ondan alıp; Yemen, Basra ve Askalân'da talebelerine ulaştırdıkları görülmektedir. Hadisin râvîlerinin güvenilirliğine gelince;

Ebû Hâzim: Asıl adı Seleme b. Dînâr olan Ebû Hâzim, el-Esved b. Süfyân el-Mahzumî'nin mevlası, Medîne'nin vaiz ve zahitlerindendir. Babası Fars, annesi Rum asıllıdır.[167] Vefat tarihi olarak 133/750, 135/752, 140/757 veya 144/761 seneleri zikredilmiştir.[168] Sehl b. Sa'd (ö. 88/706), hadis aldığı sahabeler arasında yer almaktadır.[169] İbn Sa'd,[170] İbn Hanbel, Ebû Hâtim,[171] İbn Maîn,

[166] Abd b. Humeyd, *el-Müsned*, Mektebetu's-Sunne, Kahire 1408/1988; s. 169.
[167] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1127.
[168] Zehebî, *Siyer*, VI, 101.
[169] Buhârî, et-Târîhu'l-Kebîr, IV, 78.
[170] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ* (el-Kısmu'l-Mutemmim), Thk.: Ziyâd Muhammed Mansur, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hıkem, Medine, 1408, s. 332.
[171] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 159.

en-Nesâî, İbn Huzeyme,[172] İbn Hıbbân[173] ve el-Iclî[174] gibi pek çok münekkit tarafından sika kabul edilmiştir. Ancak hadis metninde yer alan ihtilaflı beyanı, onun hafızasının yeterince güçlü olmadığını göstermektedir. Hıfzında yanılmış olabileceğini belirtmesi de onun adalet yönünün sağlamlığına işaret kabul edilebilir.

1. Abdulaziz b. Ebi Hâzim Tarîki: Ebû Hâzim'in oğlu olan Abdulaziz (ö. 182/798 veya 184/800), kimi münekkitler tarafından sika görülürken,[175] kimileri de onu meçhul bazı kimselerden hadis aldığı iddiasıyla eleştirmiştir.[176] Onun itham edildiği bir nokta da işitmediği halde babası Ebû Hâzim'in hadislerini nakletmesidir.[177] Kimilerine göre o babasından hadis işitmemiş, onun Süleyman b. Bilâl'e bıraktığı kitabından nakletmiştir.[178] Kimilerine göre ise Abdulaziz, Süleyman ile birlikte babasından hadis dinlemiştir. Babası, kitaplarının Süleyman'a verilmesini vasiyet ettiği için kitaplar ona verilmiş, daha sonra da bu kitaplar Abdülaziz'e geçmiştir.[179] Burada ikinci görüş tercihe şayan görünmektedir. Zira oğulun babasından ders almadığı iddia edilirken yaş küçüklüğü gibi bir sebep ortaya konulmamıştır. Diğer taraftan ikinci görüşü ileri sürenler bu konudaki asıl sebebi açıklamışlardır. Abdülaziz'in naklettiği metnin diğerlerinden farkının bulunmaması, onun, bu hadis için güvenilir olduğunun bir delili sayılabilir.

2. Ebû Gassân Tarîki: Asıl adı Muhammed b. Mutarrif el-Leysî el-Medenî olan Ebû Gassân, Askalân'da ikamet etmiş,[180] 170/787 yılından önce vefat etmiştir. İbn Maîn, en-Nesâî ve Ebû Davud'un "Leyse bihi be's/Zararı yok."[181]; İbn Maîn'in, bir başka yerde "Umarım sikadır." değerlendirmesini yaptığı râvîyi; Ebû Hâtim,[182] İbnu'l-Medînî, Yakub, b. Şeybe[183], Yezîd b. Harun[184], İbn Hanbel[185] ve İbn Hıbbân[186] gibi pek çok münekkit sika görmüşlerdir.

2.a) Saîd b. Ebî Meryem Ebû Muhammed el-Cumahî el-Mısrî (ö. 224/838) mevâlîdendir. İbn Hanbel, Ebû Hâtim,[187] İbn Maîn, en-Nesaî,[188] el-Iclî,[189] İbn Hıbbân[190] gibi pek çok münekkit tarafından güvenilir bulunan Saîd'i cerh eden münekkit bulunmamaktadır. Dolayısıyla hadisin bu tarîki senet olarak sahîh görünmektedir.

3. Fudayl b. Süleyman Tarîki: Fudayl b. Süleyman Ebû Süleyman en-Numeyrî (ö. 186/802) İbn Hıbbân[191] hariç pek çok münekkit nazarında zayıf bir râvî[192] olduğu için bu tarîk zayıftır.

---

[172] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XI, 275; Zehebî, Siyer, VI, 97.
[173] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 316.
[174] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 420.
[175] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 382; Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 95; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, II, 900; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XVIII, 123, 124; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 117.
[176] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 382; Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, II, 900; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XVIII, 123.
[177] İbnu'l-Kayserânî, *Tezkiratu'l-Huffâz*, I, 268; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, IV, 361.
[178] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, II, 900; Ukaylî, *ed-Duafâ'*, III, 10; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, IV, 361.
[179] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 273.
[180] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, I, 236.
[181] Hatîb el-Bağdâdî,*Tarîhu Bağdâd*, (I-XIV), Beyrut, t.y., III, 297, Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXVI, 472.
[182] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 100.
[183] Hatîb el-Bağdâdî, *Tarîhu Bağdâd*, III, 296, 297.
[184] Hatîb el-Bağdâdî, *Tarîhu Bağdâd*, III, 296; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXVI, 472.
[185] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 386.
[186] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 426.
[187] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 13.
[188] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrih*, III, 1077; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 16.
[189] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 396.
[190] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VIII, 266.
[191] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 316.
[192] Nesâî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, s. 88; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 72; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, VIII, 262.

4. Ma'mer b. Râşid Tarîki: İlk yazılı hadis kaynaklarından *el-Câmi*'in musannifi olan *Ma'mer b. Râşid* (ö. 153/769), el-Iclî (ö. 261/875),[193] Saîd b. Ebî Arûbe, İbn Hanbel, İbn Cüreyc, İbn Maîn[194] Osman b. Ebî Şeybe (ö. 297/909),[195] en-Nesâî[196] İbn Hıbbân[197] gibi pek çok münekkit tarafından güvenilir bulunmuştur. Bazıları, hıfzını zayıf bulduklarından, ezberinden naklettiği rivayetler[198] ile el-A'meş, Sâbit, Âsım ve Hişâm b. Urve'den naklettiği rivâyetlerinhatalarla dolu olduğu,[199] tedlîs yaptığı[200] ve Şia yanlısı[201] olduğu gerekçeleriyle onu cerh etmişlerdir. Bu hadis de muhtemelen onun hıfzından naklettiği hadislerdendir ki, metni, diğer üç râvînin metinlerine göre daha kısadır.

Sonuç olarak, Sehl b. Sa'd'dan gelen hadislerden Abdülazîz b. Ebî Hâzim ve Ebû Ğassân tarîklerinin senetlerinin sahîh olduğunu söyleyebiliriz.

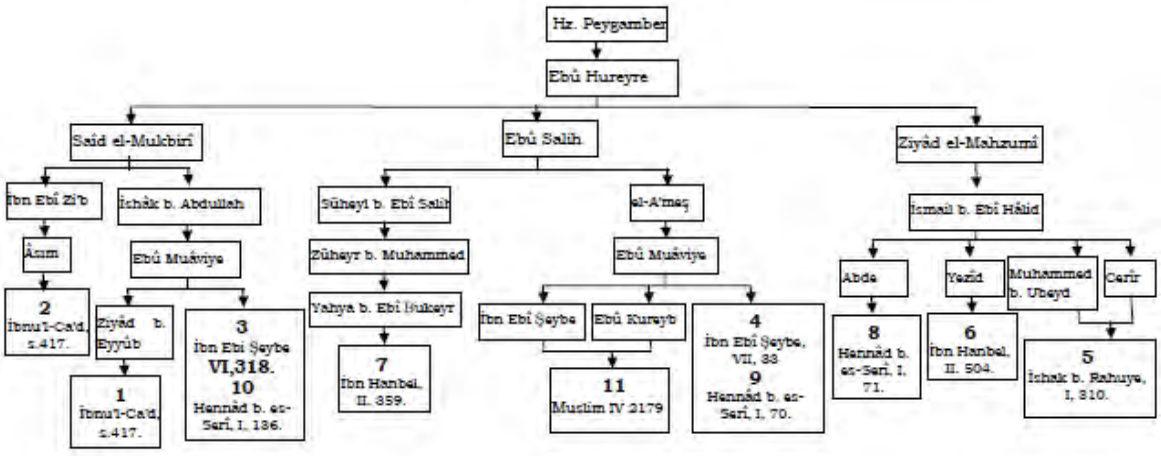
1.9.Ebû Hureyre'den Gelen Rivayetler (II. Grup)

a)Rivayetlerin Kaynakları

1	İbnu'l-Ca'd (ö. 230/845), *el-Müsned, s. 417.*	2	İbnu'l-Ca'd, *el-Müsned, s. 417*
3	İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *el-Musannef, VI, 318.*	4	bn Ebî Şeybe, *el-Musannef, VII, 33.*
5	İshak b. Râhûye (ö. 238/852), *el-Müsned, I, 310.*	6	bn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned*, II, 504.
7	İbn Hanbel, *el-Müsned*, II, 359.	8	Hennâd b. es-Serî (ö. 243/857), *e'z-Zühd*, I, 71.
9	Hennâd b. es-Serî, *ez-Zühd*, I, 70.	10	Hennâd b. es-Serî, *ez-Zühd*, I, 136.
11	Müslim (ö. 261/875), *es-Sahîh*, 51, Kitâbu'l-Cenne, 6, H. No: 16		

b)Rivayetlerin İsnad Şeması

[193] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 290.
[194] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 256.
[195] Zehebî, *Siyer*, VII, 10.
[196] İbn Hacer, *Lisânu'l-Mîzân*, VII, 394.
[197] İbn Hıbbân, *es-Sikât,* VII, 484.
[198] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 256.
[199] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, II, 742; Zehebî, *Siyer*, VII, 10-11.
[200] Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 283; Irâkî, Ebü'z-Zur'â; Tuhfetü't-tahsîl *fî zikri ruvâti'l-merâsîl*, Thk.: Abdullah Nevvâre, Riyad, 1999, s. 311.
[201] Zehebî, *el-Muğnî fi'd-Duafâ'*, Thk.: Nûruddin Itr, b.y., t.y., II, 671.



ŞEMA 7: EBU HUREYRE'DEN GELEN 2. GRUP RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Ebû Hureyre'den gelen II. grup rivayetlerden Saîd el-Mukbirî kanalıyla nakledilen hadis metinleri, Ebû Sâlih ve Ziyâd el-Mahzumî kanalıyla nakledilmiş olanlardan farklıdır. Önce Saîd el-Mukbirî tarîkinin güvenilirliği üzerinde duracağız.

1. Saîd el-Mukbirî Tarîki: Saîd b. Ebî Saîd el-Mukbirî Ebû Sa'd el-Medenî (ö. 123/740 veya 126/743) mevâlîdendir. Ebû Zür'a,[202] en-Nesâî, İbn Hırâş[203], el-Iclî[204] İbn Adiy[205] ve İbn Hıbbân[206] onun güvenilir olduğunu beyan etmişler, Ebû Hâtim[207] ve İbn Hanbel de[208] onun için bir ta'dîl lafzı olan "Zararı yok." sözlerini sarfetmişlerdir. Hz. Âişe'den nakillerinin mürsel olduğu söylenen[209] Saîd, ölmeden dört sene önce bunamıştır.[210] Ali b. el-Medînî'den nakledildiğine göre, İbn Aclân, onun, önceleri Ebû Hureyre hadislerini naklederken arada başka râvîler zikrettiğini, bunayınca doğrudan işitmiş gibi Ebû Hureyre'den nakletmeye başladığını ifade etmiştir.[211] Bu son bilgiye göre incelediğimiz rivayetin senedinden bir râvî düşmüştür. Zira o doğrudan Ebû Hureyre'den hadis işitmemiştir. Saîd'in bu hadisi kimden aldığı meçhul olduğu için rivayetin bu tarîki zayıftır.

2. Ziyâd el-Mahzûmî Tarîki: İncelediğimiz hadisin senetlerinde Ziyâd el-Mahzûmî ya da Ziyâd Mevlâ benî Mahzûm şeklinde sadece adı ve nisbesiyle zikredilen râvî hakkındaricâl kitaplarında, onun, Kûfeli ve Benî Mahzum'un mevlası olduğundan başka, ölüm tarihi dâhil biyografik bilgi bulunmamaktadır. İbn Maîn'in "*Lâ şey/bir şey değil/değersizdir*."[212] şeklinde değerlendirdiği râvî, İbn Hıbbân tarafından *es-Sikât*'ta zikredilmiştir.[213]

[202] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 57.
[203] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, X, 470.
[204] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 399.
[205] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, III, 391.
[206] İbn Hıbbân *es-Sikât*, IV, 284.
[207] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 57.
[208] İbn Hanbel, Ahmed; *el-Ilel ve Ma'rifeti'r-Ricâl*, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut, 1408/1988, III, 285.
[209] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 75.
[210] İbn Hıbbân *es-Sikât*, IV, 284.
[211] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1079.
[212] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 549; İbnu'l-Cevzî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, I, 298; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 142.
[213] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 259.

Sonuç olarak, İbn Maîn'in değerlendirmesinden dolayı Ziyâd el-Mahzumî'nin yer aldığı 5, 6 ve 8 numaralı senetlerin zayıf kabul edilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

3. Ebû Sâlih: Bu künye ile isnâd şemasında yer alan râvî, Zekvân b. Abdillah es-Semmân el-Medenî el-Gatafânî (ö. 101/719)'dir. Hadis münekkitlerinin, onun -özellikle Ebû Hureyre'den nakillerinde- güvenilirliği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.[214] Hakkında iki olumsuz yorum bulunmaktadır: Birincisi; "Bâzân'dan rivayette bulunduğu için Mansûr, ondan hadis almamıştır."[215] İkincisi ise; Ebû Bekr ve Omer'den rivayetlerinin mürsel olduğu söylenmiştir.[216]

Bu değerlendirmelere göre Ebû Sâlih, incelediğimiz hadis açısından güvenilir bir râvîdir. Çünkü hem adaleti konusunda, hem de Ebû Hureyre'den hadis işitmesi konusunda bir şüphe bulunmamaktadır.

3.a) Süheyl b. Ebî Sâlih Zekvân es-Semân, Süfyân b. Uyeyne[217], İbn Sa'd[218] ve el-Iclî[219] tarafından sika kabul edilmiştir. en-Nesâî[220] ve İbn Adiy'e,[221] göre o *lâ be'se bih*/zararsızdır. İbn Hıbbân'a göre o sikadır, ancak rivayetlerinde hataları bulunmaktadır.[222] İbn Hanbel onun hadislerinin "*sâlih/düzgün olmadığı"*nı,[223] Ebû Hâtim de hadislerinin huccet olamayacağını söylemiştir.[224] İbn Maîn bir defasında onu güvenilir sayarken,[225] bir başka defasında onun zayıf olduğunu ve Ashâbu'l-Hadis'in, onun hadislerinden kaçındığını belirtmiştir.[226] Ayrıca o da, Süheyl'in hadislerinin huccet olamayacağını ifade etmiştir.[227] Sonuç olarak, Süheyl b. Ebî Sâlih, hadis rivayetinde kendisine güvenilecek biri olarak kabul görmemiştir. Dolayısıyla bu tarîk zayıftır.

3.b) el-A'meş tarîkine gelince; asıl adı Suleymân b. Mihrân (ö. 148/765 veya 149/766) olan el-A'meş mevâlîden Kûfe'li muhaddis, fakih ve kıraat âlimidir. İbn Maîn, Ebû Zur'a, Ebû Hâtim[228], en-Nesâî, Amr b. Ali[229] Sufyân b. Uyeyne[230] İbn Sa'd[231], el-Iclî[232] ve İbn Hıbbân[233] tarafından güvenilir bulunmuştur. Ancak bazı münekkitler el-A'meş'i ve hadislerini eleştirmişlerdir. Buhârî, onun, Mucâhid'den yaptığı nakillerin tamamının boş ve değersiz olduğunu,[234] Ahmed b. Hanbel de, hadislerinde çok *ıztırâb* bulunduğunu söylemiştir.[235] Abdullah b. el-Mubârek'e göre "Kûfeli'lerin hadisini fesâda uğratan A'meş ve Ebû İshak (Amr b. Abdillah es-Sebîi) (ö. 127/745)'tır." Benzer bir rivayet de Cerîr b. Abdilhamîd kanalıyla, Muğîra'dan gelmiştir.

[214] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, V, 301; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 450; Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 345; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 221; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, III, 189.
[215] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 450.
[216] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 57.
[217] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XII, 225.
[218] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 231.
[219] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 440.
[220] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 231.
[221] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*, III, 448-449.
[222] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 417-418.
[223] İbn Hanbel, *el-Ilel*, s. 62.
[224] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 246.
[225] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*, III, 448.
[226] Bâcî, *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, III, 1150.
[227] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 246.
[228] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 146.
[229] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 195.
[230] Hatîb el-Bağdâdî, *Târîhu Bağdâd*, IX, 9.
[231] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VI, 342.
[232] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 432-34.
[233] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 302.
[234] Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 189.
[235] Zehebî, *Siyer*, VI, 236; *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 316.

Bu iki rivayeti kaydeden ez-Zehebî: "[Onlar bu sözleriyle] kendisinden rivayet edenleri kasdetmiş olmalıdır. Yoksa el-A'meş adil, sâdık, sebt ve sâhıbu sunnetdir."[236] diyerek onu savunmuştur.

Verilen bilgilere göre o gördüğü veya görmediği bazı sahabe ve tabiînden tedlîs yaparak hadisleri nakletmiş, bunun yanında mürsel hadisler de rivayet etmiştir.[237] Örneğin, Enes b. Malik'i görmüş, fakat hadis işitmediği halde ona istinaden elli kadar hadis nakletmiştir.[238] Ebû Dâvûd; "Enes'den rivayetleri onun zayıf yönüdür."[239] diyerek, belki de onun Enes'den rivayet ettiği hadisleri aslında zayıf ya da tanınmayan bir râvîden naklettiğini, fakat bunu gizlediğini anlatmak istemiştir.

Özetlemek gerekirse, bazı münekkit ve râvîler el-A'meş'i güvenilir bulurken, bir kısım münekkitler de, mudellis olduğu, mürsel rivayetlerinin bulunduğu ve zayıf râvilerden de rivayette bulunduğu gerekçesiyle eleştirmişlerdir. Onun, işitmediği halde hadis naklettikleri arasında incelediğimiz rivayetin râvîsi olan Ebû Sâlih'in de bulunması, bu rivayetin senedinde kopukluk bulunduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla el-A'meş tarîki zayıf görünmektedir.

Sonuç olarak, hadisin Ebû Sâlih tarîkinin de zayıf olduğu söylenebilir.

1.10.Hz. Ebû Bekir ve Oğlu Abdurrahman b. Ebî Bekr'den Gelen Rivayetler

a)Rivayetlerin Kaynakları

A	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, I, 6.*	B	İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 197.

A)Hz. Ebû Bekir'den Gelen Rivayet:

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Ebû Bekr es-Sıddîk>Bir adam>Bükeyr b. el-Ahnes>el-Mesûdî>Hişâm b. el-Kâsım>İbn Hanbel>Abdullah[240]

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad zincirinde görüldüğü üzere rivayet Hz. Peygamber'den, tasnif edildiği esere kadar her kuşakta bir râvî tarafından nakledilmiştir ve Hz. Ebû Bekir ile Bükeyr b. el-Ahnes arasındaki râvînin kimliği meçhuldür. Kimliği meçhul olan bir râvînin adalet ve zabt durumu bilinemeyeceğinden hadis illetlidir; zayıftır.

Bükeyr b. el-Ahnes el-Kûfî**,** İbn Maîn, Ebû Zür'a[241] ve el-Iclî,[242] Ebû Dâvûd[243] ve en-Nesâî'ye[244] göre güvenilir bir râvidir. İbn Abdilberr ise, Bükeyr'in rivayet ettiği bir hadisin şerhinde, onun rivayette tek kaldığı hadislerinin huccet olamayacağını söyleyerek tenkît etmiş;[245] Tahâvî de, onun naklettiği bir kaç hadisten biri olan *korku namazının bir rekât olduğu*na dair hadisi "Kitâb'ın (Kur'an) nassının reddettiği bir hadis ile amel edilmez." diyerek reddetmiştir.[246] Ukaylî de, onun ve Şu'be'nin İbn Mes'ûd'dan naklettikleri aynı konuyu ihtiva eden hadisin iki farklı

[236] Zehebî, *el-Muğnî fi'd-Duafâ'* I, 283; *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 316.
[237] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 146; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 188-89; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 316.
[238] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 302.
[239] Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 316.
[240] İbn Hanbel, *el-Musned*, I, 6.
[241] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, II, 401.
[242] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 253.
[243] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, I, 429.
[244] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, IV, 236.
[245] İbn Abdilberr; *et-Temhîd*, (I-XXIV), Mağrib, 1387, XV, 273.
[246] Tahâvî, *Şerhu Meâni'l-Âsâr*, Thk.: Muhammed Zuhrî en-Neccâr, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1399, I, 309.

tarîkinden "Şu'be'ninki evlâdır."[247] diyerek, Bükeyr'in rivayetine karşı güvensizliğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak bu rivayet, hem senedinde kopukluk bulunması, -bu râvinin kim olduğunun bilinmemesi (*cehaletu'r-râvî*)- hem de hadisi bu meçhul râvîden alan râvînin cerh edilmiş olmaları nedeniyle zayıf bir rivayettir.

B)Abdurrahman b. Ebû Bekir'den Gelen Rivayet:

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Abdurrahman b. Ebî Bekr>Meymun b. Mihrân>Musa b. Ubeyd>el-Kâsım b. Mihrân>Hişâm b. Hassân>Abdullah b. Bekr es-Sehmî> İbn Hanbel> Abdullah[248]

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad zincirinden de anlaşılacağı üzere bu rivayet de bir önceki gibi el-munferidât ve'l-vuhdân türünden; başından sonuna kadar her kuşakta tek râvînin naklettiği bir rivayettir.

1.Meymun b. Mihrân Ebû Eyyûb el-Cezerî, Kûfeli bir kadının mevlası iken azat edildikten sonra el-Cezîre bölgesinde Rakka'ya yerleşmiş; orada kadılık ve haraç memurluğu yapmıştır. Devrinin sûfî şahsiyetlerindendir.[249] Ebû Hâtim, Ebû Zür'a[250] İbn Hanbel[251], en-Nesâî,[252] İbn Sa'd[253] ve İbn Hıbbân'a[254] göre sika bir râvîdir. Hakkında, mürsel rivayetlerinin bulunduğundan başka olumsuz bir değerlendirme yapılmamıştır.[255]

2.Musa b. Ubeyd: Musa b. Ubeyd'in baba adı ihtilaflı görünmekte; Ubeyd ya da Ubeyde olduğu konusunda rivayetler bulunmaktadır. Hadisi ondan nakleden el-Kâsım b. Mihrân'ın biyografisini veren bazı kaynaklarda onun hocası olarak Musa b. Ubeyde ismi zikredilmiştir. Musa b. Ubeyd'le ilgili olarak şu bilgiler bulunmaktadır: Halid b. Abdullah b. Esîd'in mevlâsıdır. Abdulaziz b. Mervan ya da Ömer b. Abdulaziz'i ziyaret etmiştir. Hocaları arasında Meymun b. Mihrân; talebeleri arasında da el-Kâsım b. Mihrân vardır.[256] İbn Hıbbân onu *es-Sikât*'ta zikretmiş,[257] Ebu'l-Mehâsin el-Huseynî (ö. 765/1364) ise, onun meçhûl bir râvî olduğunu söylemiştir.[258]

Mûsâ b. Ubeyde ile ilgili bilgilere baktığımızda; nisbelerinin er-Rabzî ve el-Medenî, künyesinin ise Ebû Abdulaziz olduğunu, 153 yılında vefat ettiğini ve hiç de güvenilir bir râvî olmadığını görüyoruz. Münekkitlerin, onun hakkındaki değerlendirmeleri şöyledir: Yahyâ el-Kattân; "Bugünlerde biz onun hadislerinden kaçınıyoruz."[259] İbn Maîn; "Onun hadisi huccet olmaz. O zayıftır; çünkü Abdullah b. Dînâr'dan münker hadisler rivayet eder." Ebû Hâtim; "Hadisleri münkerdir." Ebû Zür'a; "Hadisi sağlam değil."[260] İbn Hanbel; "Bana göre onun rivayetini almak

[247] Ukaylî, *ed-Duafâ'*, I, 121.
[248] İbn Hanbel, *el-Musned*, I, 197.
[249] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXIX, 210-226; Zehebî, *Siyer*, V, 75-78.
[250] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 233.
[251] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 424.
[252] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXIX, 214.
[253] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, VII, 477.
[254] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 417.
[255] Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 289.
[256] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VII, 291; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 151.
[257] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 403.
[258] Ebu'l-Mehâsin el-Hüseyni, Şemseddin Muhammed b. Ali b. Hasan ed-Dımaşkî, *el-İkmâl fî Zikri men lehu Rivâye Fî Musned'i Ahmed b. Hanbel Mimmen Leyse fî Tehzîbi'l-Kemâl*, Thk.: Abdulmuattî Emin Kal'acî, Câmiatu Dirâsâti'l-İslâmiyye, Karaçi, 1409/1989, s. 425.
[259] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, VII, 291.
[260] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VIII, 151.

helal değildir."[261] "Mûsa b. Ubeyde'nin hadisi huccet olmaz; onun hiçbir hadisini yazmadım, çünkü hadisi münkerdir."[262]

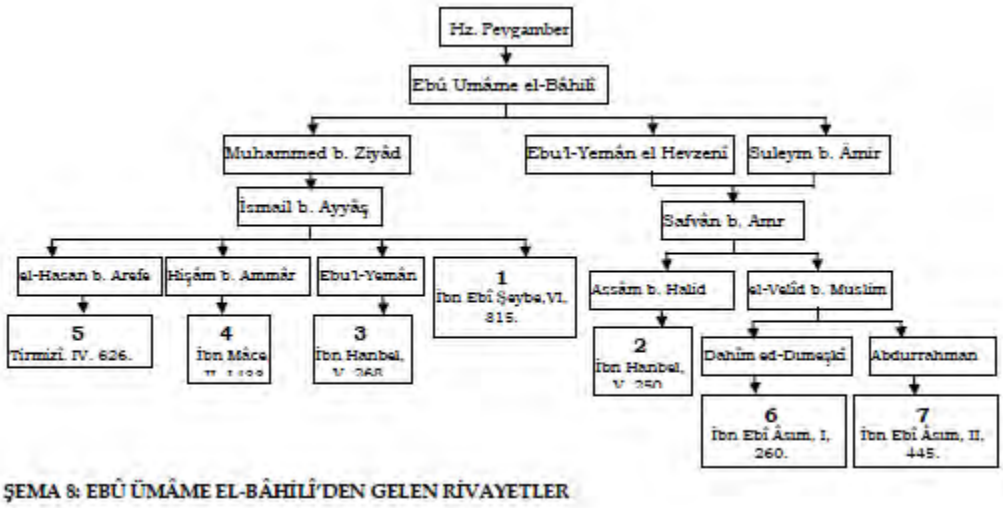
Sonuç olarak, râvîmizin ismi Mûsa b. Ubeyd de olsa, Mûsa b. Ubeyde de olsa sonuç değişmeyecektir. Zira her iki râvî de zayıf râvîlerdir.

1.11.Ebû Ümâme el-Bâhilî'den Gelen Rivayetler

a) Rivayetin Kaynakları

1	İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *el-Musannef, VI, 315.*	2	İbn Hanbel (ö. 241/855), *el-Müsned, V, 250.*
3	İbn Hanbel *el-Müsned*, V, 268.	4	İbn Mâce (ö. 275/889), *es-Sünen.* Zühd, 34, H. No: 4286 (II, 1433)
5	Tirmizî (ö. 279/893), *es-Sünen,* H. No: 2437, IV, 626.	6	İbn Ebî Âsım, (ö. 287/900) *es-Sünne, I, 260.*[263]
7	İbn Ebî Âsım, *el-Âhâd ve'l-Mesânî, II, 445.*		

b)Rivayetlerin İsnad Şeması



ŞEMA 8: EBÛ ÜMÂME EL-BÂHİLÎ'DEN GELEN RİVAYETLER

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Şemada görüldüğü üzere hadisi Ebu Ümâme'den; Muhammed b. Ziyâd, Ebu'l-Yemân ve Süleym b. Âmir olmak üzere üç râvî nakletmiştir. Sonraki kuşakta Muhammed b. Ziyâd'dan, İsmail b. Ayyâş ve diğer iki râvîden de sadece Safvân b. Amr hadisi aktarmışlardır. Bu iki râvi, hadisin kısmî müşterek râvîleridir.

1. Muhammed b. Ziyâd Ebû Süfyân el-Elhânî el-Humsî (ö. 53/672 veya 57/676), İbn Hanbel,[264] İbn Maîn,[265] Ebû Dâvud, et-Tirmizî, en-Nesâî[266] ve Ebû Hâtim[267] gibi pek çok münekkide göre sika bir râvîdir. Hakkında olumsuz bir değerlendirme yoktur.

[261] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 420.
[262] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl*, VI, 334.
[263] İbn Ebî Âsım, Amr, ed-Dahhâk eş-Şeybânî, *Kitâbu's-Sünne*, el-Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1400; I, 260.
[264] İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 370.
[265] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 257.
[266] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IX, 150.

1.a)İsmail b. Ayyâş Ebû Atıyye el-Ansî (ö. 182/798), Ashâbu'l-Hadîs'tendir ve Humus'ta yaşamıştır.[268] Bazı münekkitler onu Şamlılardan naklettiği rivayetlerde sika görmüş; Irak ve Hicaz bölgesi râvilerinden naklettiği rivayetler söz konusu olduğunda eleştirmiş; zayıf bulmuşlardır.[269] Vekî'ın ifadesine göre o, İsmâîl b. Ebî Hâlid'in kitaplarını almış; ancak o kitaptan naklettiklerini hep karıştırmıştır. İbn Maîn bir taraftan onu; "*Leyse bihi b'es/zararsızdır*" şeklinde ta'dîl ederken, diğer taraftan onun hadislerinden uzak durduğunu söyleyerek cerh etmiştir. Ebû İshak el-Fezârî de ondan uzak durduğunu ifade edenlerdendir. Ebû Zür'a'ya göre o "*sadûk*"; Ebû Hâtim'e göre de "*leyyin/gevşek/özensizdir*."[270] İbn Hırâş[271] ve en-Nesâî'ye[272] göre o, *zayıf* bir râvîdir. el-Fesevî, sika olduğu halde eleştirildiğini; İbn Hanbel, sika râvîlerden münker hadisler rivayet ettiğini söylemiştir. İbnu'l-Medînî, Şamlılardan naklettiklerinde güvenilir olduğunu; ancak onun, hadisleri birbirine karıştırması nedeniyle o hadislerin de zayıflıktan kurtulamadığı görüşündedir.[273] Kaynaklarda onun cerh edilen rivayetlerinden pek çok örnek bulunmaktadır.[274]

Bu değerlendirmelere göre İsmail b. Ayyâş, hadis rivayetinde özensiz davranması; hadislerin senet veya metinlerini karıştırması ve açıklanmayan başka nedenlerle zayıf görülen bir râvîdir.

2. Ebu'l-Yemân el-Hevzenî el-Humsî eş-Şâmî Âmir b. Abdullah b. Luhay, el-Iclî,[275] İbn Hıbbân[276] tarafından sika kabul edilmiştir. Yahyâ el-Kattân onun *leyyin*/gevşek olduğunu ve *irsal* yaptığını belirtmiş,[277] bir başka yerde onu *mechûlü'l-hâl* olarak nitelendirmiştir.[278] İbn Ebî Hâtim *el-Cerh ve't-Ta'dîl*'de ona yer vermiş ancak lehte veya aleyhte herhangi bir yorum yapmamıştır.[279] Bu durum Yahyâ el-Kattân'ın yorumunu güçlendirmekte; onun yeterince tanınmayan bir râvî olduğunu göstermektedir.

*3. Süleym b. Âmir*Ebû Yahyâ el-Habâirî el-Humsî el-Kelâî eş-Şâmî (ö. 130/747), İbn Sa'd[280], İbn Hıbbân[281], el-Iclî[282], Yakub b. Süfyân ve en-Nesâî[283] tarafından sika görülmüştür. Ebû Hâtim ise *lâ be'se bih/zararı yok* şeklinde ta'dîl etmiş, ancak bazı sahâbîlerden mürsel rivayetlerinin bulunduğunu ilave etmiştir.[284]

2-3.1)Safvân b. Amr: Hadisi bu iki tâbiînden nakleden Safvân b. Amr es-Seksekî el-Humsî (ö. 155/771 veya 158/774) ise İbn Hanbel, Ebû Hâtim[285] İbn Sa'd,[286] Amr b. Ali,[287] İbn Hıbbân,[288]

[267] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 257.
[268] Zehebî, *Siyer*, VIII, 316.
[269] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, I, 369; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, II, 191.
[270] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, II, 191.
[271] Bağdâdî, *Târîhu Bağdâd*, VI, 226.
[272] Nesâî, *ed-Duafâ ve'l-Metrûkîn*, s. 16.
[273] İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*, I, 292-300; Ukaylî, *ed-Duafâ*, I, 89-90; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, III, 169-181; Zehebî, *Siyer*, VIII, 316-320; *Mîzânu'l-İ'tidâl*, I, 401-404.
[274] Zehebî, *Siyer*, VIII, 322-326
[275] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 437
[276] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 188.
[277] Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, VII, 447.
[278] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 65.
[279] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 326.
[280] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, VII, 464.
[281] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 328.
[282] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 424.
[283] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XI, 345.
[284] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 85; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 191.
[285] Zehebî, *Siyer*, VI, 382.
[286] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, VII, 467; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XIII, 205; Zehebî, *Siyer*, VI, 381.
[287] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 422.
[288] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 469.

el-Iclî[289] tarafından güvenilir bulunmuştur. en-Nesâî onu sika olarak nitelendirmiş, ancak münker bir hadisinin bulunduğunu belirtmiştir.[290] Ebû Hâtim, onun İkrime ve Enes b. Mâlik'ten rivayetlerinin mürsel olduğu söylenmiştir.[291] Bu rivayetin, onun mürsel ya da münker olarak nitelendirilen bir hadisi olduğuna dair bir bilgi bulunmamaktadır. Sahabe veya tabiin döneminde henüz isnâd kullanımının yaygın olmadığı bir dönemde mürsel hadis rivayetini anlamak mümkündür, ancak artık isnâd kullanmanın bir gereklilik olarak görüldüğü ve isnâdsız hadis rivayetine sıcak bakılmadığı bir dönemde yaşamış olan Safvân'ın, mürsel hadis rivayeti sıradan görülecek bir durum değildir. Münker ve mürsel hadis rivayet edebilen Safvân'ın, bu hadisi Ebu'l-Yeman ve Süleym'den nakletmede tek kalmış olması hadisin sıhhatine gölge düşürmektedir. Netice itibarıyla, onun rivayet ettiği bu hadis, her ne kadar sahîh seviyesine ulaşamasa da, zayıf ta görünmemektedir.

2-3.1.a)Assâm b. Hâlid; Assâm b. Hâlid Ebû İshâk el-Hadramî el-Humsî (ö. 211-215/826-830 arası) hakkında en-Nesâî; *lâ be'se bih* değerlendirmesini yapmış;[292] İbn Hıbbân da onu *es-Sikât*'ta zikretmiştir.[293] Buna göre Assâm zirvede olmasa da güvenilir bir râvîdir. Ancak Ebû Hâtim'in, onu zikrettiği halde hakkında yorum yapmaması ve talebesi olan İbn Hanbel'in onunla ilgili bir değerlendirmede bulunmamasını ilginç bulduğumuzu belirtmeliyiz.

Sonuç olarak bu hadis, hasen seviyesinde değerlendirilebileceğini düşünüyoruz.

1.12.Ebû Saîd el-Enmârî'den Gelen Rivayetler

a)Rivayetlerin Kaynakları

1	İbn Ebî Âsım(ö. 287/900)*el-Âhâd vel-Mesânî*, V, 297-298.	2	İbn Ebî Âsım, *el-Âhâd ve'l-Mesânî*, IV, 226.
3	İbn Ebî Âsım, *es-Sünne, II, 385.*		

b)Rivayetlerin İsnad Zincirleri

1-3.Hz. Peygamber>Ebû Saîd el-Enmârî>Kays b. el-Hâris Sinân>Abdullah b. Âmir el-Yahsubî>ez-Zebîdî>Abdullah b. Sâlim>Abdülhamîd b. İbrahim>Muhammed b. Avf

2. Hz. Peygamber>Ebû Saîd el-Enmârî>Kays b. el-Hâris Sinân>Abdullah b. Âmir el-Yahsubî>Ebû Selâm>Zeyd b. Selâm>Muâviye b. Selâm>Rabî' b. Nâfi'>Muhammed b. Sehl

c)İsnad Şemasının Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Şemada da görüldüğü gibi hadis iki ayrı tarîk ile sadece İbn Ebî Âsım'ın iki eseri; *Kitâbu's-Sünne* ve *el-Âhâd ve'l-Mesânî* isimli eserlerinde yer almıştır. Hadis Ebû Saîd el-Enmârî'den sonra iki kuşak boyunca sadece birer râvî; sonraki kuşakta iki ayrı râvi tarafından nakledilerek ilgili eserlerdeki yerini almıştır.

1. Ebû Saîd: Hadisin sahabe tabakasındaki râvisi olan Ebû Saîd, 1 numaralı rivayette *Ebû Saîd el-Hayr el-Enmârî*, 2 numaralı rivayette *Ebû Saîd el-Ensârî el-Hayr* ve 3 numaralı rivayete ise *Ebû Saîd el-Hubrânî el-Enmârî* şeklindedir. Ricâl kitaplarında verilen bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla iki râvî hadisin senedinde de olduğu gibi birbirleriyle karıştırılmıştır. Bunlardan birincisi, çok az hadis rivayeti bulunan ve Ebû Sa'd/Saîd el-Hayr adıyla anılan bir sahâbîdir. İkincisi de, Ebû

[289] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 467.
[290] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 376.
[291] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 93; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 198.
[292] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XX, 57; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, VII, 175
[293] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 301.

Saîd el-Hubrânî adıyla anılan, tâbiînden meçhul bir râvîdir.[294] Bu durum ilgili sahâbînin yeterince tanınmayan biri olduğu anlamına gelebileceği gibi, bu hadisi nakleden meçhul râvîye kimlik kazandırma çabasının ürünü olan hayâlî bir râvî olduğu şeklinde anlaşılma ihtimali de bulunmaktadır. Zira biyografi yazarları bu sahâbîyi tanıtma konusunda sadece rivayet ettiği birkaç hadisi sözkonusu etmektedirler.

2.Kays b. el-Hâris Sinân: Bu râvî,1 ve 3 numara ile verilen tarîklerde Kays Sinân, 2 numaralı tarîkte ise, Kays b. el-Hâris olarak zikredilmektedir. Ricâl kaynaklarına baktığımızda bu râvînin adı ve kimliği konusunda bir ittifak bulunmadığını görmekteyiz. Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr* isimli eserinde birbirine benzer iki ayrı "Kays"dan bahsetmektedir; birincisi, Kays b. el-Hâris el-Ğâmidî, el-Müzhıcî'dir; Ebû Saîd'den hadis işitmiş, Abdullah b. Âmir de ondan hadis almıştır.[295] İkincisi ise, Kays b. Hacer Sinân'dır; Ebû Saîd el-Hayr'dan hadis işitmiş, yine Abdullah b. Âmir ondan hadis almıştır. Buhârî, babasının adının el-Hâris de olabileceğini söylemiştir.[296] İbn Ebî Hâtim, babasına istinaden sadece birinci Kays'ın özelliklerine sahip bir râvîye yer vermiş;[297] el-Iclî[298] de onun Şamlı ve sika bir râvî olduğunu söyletmiştir. İbn Hıbbân, biri el-Ğâmidî, eş-Şâmî, el-Humsî nisbeli ve Ebû Saîd el-Hudrî'den rivayette bulunan;[299] diğeri de nisbesi el-Müzhıcî, el-Humsî olan ve es-Sanâbihî nisbeli bir râvîden rivayette bulunan[300] ve birbirine yakın nitelikte iki ayrı Kays b. el-Hâris ismine yer vermiştir. Mizzî ise râvî hakkında kendinden önceki yazılanları derleyerek bir kişide birleştirmiş, onu "Deniliyor ki…" şeklinde meçhul sigasıyle tanıtmıştır. Mizzî'nin verdiği bilgilere göre; Kays b. el-Hâris'in babasının adı el-Hârise Sinân, nisbeleri el-Müzhıcî, el-Ğâmidî, el-Ezdî, eş-Şâmî ve el-Humsî de olabilir. Hadis aldığı sahabeler arasında Ebû Saîd el-Hayr ve Ebû Saîd el-Hudrî; ondan hadis alanlar arasında Abdullah b. Âmir el-Yahsubî de bulunmaktadır. Ömer b. Abdülaziz döneminde Ürdün kadısı olarak görev yapmıştır. Ebû Dâvud ve en-Nesâî onun birer hadisini eserlerine almışlardır.[301]

Kaynaklarda râvinin ölüm tarihine de yer verilmediği gibi, hakkında el-Iclî ve İbn Hıbbân gibi râvîlerin güvenilirlik değerlendirmesinde mütesahil münekkitler haricinde yorum yapılmamış olması, bu râvînin yeterince tanınmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu tarîk sahabeden sonraki ilk iki râvîsi de haklarında adalet ve zabt şartlarına haiz oldukları kanaati oluşturacak yeterli bilgi bulunmaması nedeniyle zayıf görünmektedir.

1.13.Ebû Eyyûb el-Ensârî'den Gelen Rivayetler

a)Rivayetlerin Kaynakları

Rivayet, *Kütüb-i Tis'a* ve bu dönemde yazılan hadis kaynakları içinde yalnızca İbn Hanbel'in (ö. 241/855) *el-Müsned'*inde bulunmaktadır.[302]

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Ebû Eyyûb el-Ensârî>Ebû Rehm (Şam halkının kıssacısı)>Abdullah b. Nâşire (Benî Serî'den)>Ebû Kubeyl>Abdullah b. Lehîa>Hasan b. Musa>İbn Hanbel> Abdullah[303]

[294] Râvi hakkındaki farklı bilgiler ve tartışmalar için bkz. İbn Abdilberr, *el-İstîâb*, IV, 1672; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXXIII, 347, 353; Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, VII, 372; İbn Hacer, el-Askalani; *el-İsâbe, fî Ma'rifeti's-Sahâbe*, (I-VIII), Dâru'l-Ceyl, Beyrut, 1412/1992., VII, 171, 177; *Tehzîbu't-Tehzîb*, XII, 120; *Lisânu'l-Mîzân*, VII, 466.
[295] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr, VII, 151.*
[296] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr, VII, 153.*
[297] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 95.
[298] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 219.
[299] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 309.
[300] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 326.
[301] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXIV, 8-9.
[302] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 413.
[303] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 413.

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

Bu rivayet de başından sonuna kadar her kuşakta tek râvî tarafından nakledilen ve sadece bir kaynakta yer alan *garîb* bir hadistir.

1.Ebû Rehm: Hadisin senedinde Şam halkının kıssacısı olarak tanıtılan Ebû Rehm**'**in kimliği hakkında çelişkili bilgiler vardır. Onun bir sahâbî olduğunu iddia edenler[304] yanında, bunu kesinlikle reddedenler bulunmaktadır.[305] Buhârî ve İbn Ebî Hâtim gibi hadis âlimleri onun kimliği ile ilgili kısa ve ihtimalli bilgiler vermişlerdir.[306] el-Iclî'ye göre o, Şamlı, es-Semâî lakaplı bir tâbiîdir ve sika bir râvîdir.[307] İbn Hıbbân[308] ve İbn Hacer ise birbirine benzer niteliklere sahip iki farklı Ebû Rehm'den bahsederler, ancak verdikleri bilgilerde bu râvînin güvenilirlik durumu hakkında herhangi bir yorum bulunmamaktadır.[309] Kısacası bu bilgilerle Ebû Rehm'in ne adalet, ne de zabt durumunu belirlemek mümkün görünmemektedir.

2.Abdullah b. Nâşir: Hadisin senedinde *Benî Serî'den* kaydı düşülen Abdullah b. Nâşir hakkında da yeterli bilgi bulunmamaktadır. Buhârî ve İbn Ebî Hâtim, Abdullah b. Nâşir el-Kinânî isimli bir râvî bulunmaktadır. Bu râvî, Saîd b. Süfyân el-Kâri'den hadis almış ve Yahya b. Ebî Amr es-Seybânî isimli bir râvî de kendisinden hadis almıştır.[310]

Hadisin, incelediğimiz dönemden sonra tasnif edilen iki eserde bulunan tarîklerinin[311] senetlerinde *Abdullâh b. Nâşir* yerine *Abbâd b. Nâşire* adı bulunmaktadır. Mizzî, Ebû Rehm'den hadis alan râvîler arasında onun ismini *Abbâd b. Nâşire el-Mısrî* olarak zikretmiştir.[312] Ne var ki, kaynaklarda bu isim ve nisbeye sahip bir râvî bulunmamaktadır. Sonuç olarak, râvînin kimliğini tanımamıza imkân sağlayacak yeterli bilgi bulunmadığı gibi, güvenilirliği hakkında hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

3.Ebû Kubeyl: Adı Huyey b. Hâni' el-Meâfirî (ö. 127/744 ya da 128/745) olan Ebû Kubeyl, asıl memleketi Yemen'den, Mısır'a gelerek orada ikamet etmiştir.[313] İbn Maîn, Ebû Zür'a[314], İbn Hanbel[315] ve el-Iclî'ye[316] göre *sika*; Ebû Hâtim'e göre *salihu'l-hadis*'tir.[317]; İbn Hıbbân onu *es-Sikât*'ta zikrederek onu güvenilir bulanların varlığına, *kâne yuhtıü* (Hata ederdi.) diyerek de zabt yönünden zayıf olduğuna işaret etmiş olmalıdır.[318] Diğer taraftan Zekeriyyâ bin Yahyâ es-Sâcî (ö. 307/919) *Kitâbu'd-Duafât* isimli eserinde onu zikrederek, İbn Maîn'in, yukarıdaki değerlendirmesinin tersine onu "zayıf" saydığını belirtmiştir.[319]

Sonuç olarak, bu hadis te incelediğimiz ilk iki râvînin meçhul olması ve üçüncü râvînin zayıf olması nedeniyle zayıftır ve şâz bir rivayettir.

1.14.Sevbân'dan (Hz. Peygamber'in Azatlı Kölesi) Gelen Rivayet

[304] İbn Hacer, *el-İsâbe*, VI I, 143.
[305] İbn Hacer, *el-İsâbe*, I, 187.
[306] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, II, 64; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, II, 348.
[307] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 401.
[308] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 60; V, 585.
[309] İbn Hacer, *el-İsâbe*, I, 187; VII, 143.
[310] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, V, 214; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 185.
[311] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, IV, 127; Ebû Nuaym el-Isbahânî, Ahmed b. Abdillah; *Hılyetü'l Evliya*, (I-X), Dâru'l Kutubi'l Arabî, Beyrut, 1405, I, 362-363
[312] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, II, 281.
[313] Zehebî, *Siyer*, V, 214.
[314] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 275.
[315] İbn Hanbel, *el-Ilel ve Ma'rifetu'r-Ricâl*, II, 480.
[316] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 329.
[317] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, III, 275.
[318] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 178.
[319] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, III, 64.

a)Rivayetin Kaynakları

Bu rivayet de, *Kütüb-i Tis'a* ve bu dönemde yazılan hadis kaynakları içinde yalnızca İbn Hanbel'in (ö. 241/855) *el-Müsned'*inde bulunmaktadır.[320]

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Sevbân>Şureyh b. Ubeyd>Damdam b. Zür'a>İsmail b. Ayyâş>Ebu'l-Yemân>İbn Hanbel>Abdullah[321]

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

1.Şureyh b. Ubeyd Ebu's-Salt Ebu's-Savâb el-Hadramî eş-Şâmî el-Mukri', Humus'ludur. Hadis işittiği sahabeler arasında Muâviye b. Ebî Süfyan da bulunmaktadır.[322] el-Iclî,[323] Dühaym (ö. 245/859), en-Nesaî[324] ve İbn Hıbbân[325] onun sika bir râvî olduğunu söylemişlerdir. Ancak pek çok hadis âlimine göre o, hiçbir sahâbîden hadis işitmemiştir; sahabeden nakilleri mürseldir.[326] Bu bilgiden anlaşıldığı kadarıyla Sevbân (r.a) ile Şureyh arasında bir ravî düşmüştür.

*2. Damdam b. Zür'a*el-Hadramî el-Humsî, İbn Maîn[327] ve İbn Hıbbân[328] tarafından sika görülmüştür. Damdam hakkında *Târîhu'l-Humsiyyîn* isimli eserin müellifi Ahmed b. Muhammed b. İsâ, *lâ be'se bih*[329]derken; Ebû Hâtim "*zayıf"* yorumunu yapmıştır.[330] Bu nedenle onun adı zayıf râvîlerin bulunduğu eserlerde yer almıştır.[331]

Sonuç olarak Sevbân tarîki; a) Sahabeden sonraki râvînin düşmüş olması ve bu râvînin kimliğinin meçhul olması, b)Damdam b. Zür'a'nın zayıf bir râvî olması nedeniyle zayıf bir isnâda sahiptir.

1.15.Huzeyfe b. el-Yemân'dan Gelen Rivayet

a)Rivayetin Kaynağı

Rivayet öncekinde olduğu gibi, Kütüb-i Tis'a ve bu dönemde yazılan hadis kaynakları içinde yalnızca İbn Hanbel'in (ö. 241/855) *el-Müsned'*inde[332] yer almıştır.

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Huzeyfe b. el-Yemân>Saîd>Ebû Temîm el-Ceyşânî>İbn Hubeyre>İbn Lehîa>Hasan>İbn Hanbel>Abdullah[333]

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

1.Saîd b. el-Müseyyib: Bu râvîyi Ebû Hureyre'den nakledilen I. grup rivayetlerin senet incelemesinde ele almış ve güvenilir bir râvî olduğunu görmüştük. Şunu belirtmeliyiz ki, İbnu'l-

[320] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 280.
[321] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 280.
[322] Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, IV, 230; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 334.
[323] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, I, 452.
[324] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XII, 447.
[325] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, IV, 353.
[326] İbn Ebî Hâtim, *el-Merâsîl*, s. 90; Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XII, 446-447; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 195; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, IV, 288.
[327] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 468.
[328] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VI, 485.
[329] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XIII, 327.
[330] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, IV, 468.
[331] Zehebî, *Mîzânu'l-İ'tidâl*, III, 453; Zehebî, *el-Muğnî fi'd-Duafâ', I, 549;* İbnu'l-Cevzî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, II, 61.
[332] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 393.
[333] İbn Hanbel, *el-Musned*, V, 393.

Müseyyib ünlü bir âlim olmasına rağmen bu hadisi kendisinden Ebû Temîm'den başka rivayet eden kimsenin bulunmaması, bu hadis hakkında olumsuz bir durumdur.

2.Ebû Temîm el-Ceyşânî: Asıl adı Abdullah b. Mâlik el-Mısrî (ö. 78/697) olan râvînin, Hz. Peygamber hayatta iken henüz çocuk olduğu, Muaz b. Cebel Yemen'e vali olarak görevlendirildiğinde ondan Kur'an öğrendiği, Hz. Ömer zamanında bir müddet Medine'de ikamet ettikten sonra Mısır'a taşındığı ve oraya yerleştiği söylenmektedir.[334] Mısır'ın en âbid kişileri arasında sayılmıştır.[335] Pek çok münekkide göre güvenilir bir râvî olan Ebû Temîm aleyhinde görüş beyan eden bulunmamaktadır.[336]

3. Abdullah b. Hubeyre es-Sibâî el-Hadramî el-Mısrî Ebû Hubeyre (ö. 126/743), İbn Hanbel[337] ve İbn Hıbbân[338] göre sika bir râvidir. Ebû Davud, onun *marûf* olduğunu söyleyerek hadis râvîsi olarak tanınan biri olduğunu ifade etmiştir.[339]

4. Abdullah b. Lehîa: Ebû Abdurrahman el-Hadramî el-Gâfikî (ö. 174/790), Mısır kadılığı da yapmış olan fakih muhaddislerdendir. Hadislerini daha çok yazarak koruyan İbn Lehîa'nın kitapları vefatından dört sene önce eviyle birlikte yanmış, fakat o ezberinde kaldığı kadarıyla hadis rivayetini sürdürmüştür.[340] Ayrıca o ömrünün sonlarına doğru bunamış; bu dönemde hem hatalı rivayetleri, hem de telkinlere kanması nedeniyle şiddetle eleştirilmiştir.[341] Kimi münekkitler onu; a)Hem sika hem de zayıf râvîlerden tedlîs yaptığı, b)Telkin kabul ettiği, c)Hıfzına değil, yazdıklarına güvendiği; onları da yangında kaybedince rivayetlerinde hata ettiği, d)Bazı mevkûf hadisleri merfû' yaptığı, e)Ömrünün sonlarına doğru ihtilata uğradığı halde hadis rivayetine devam ettiği gerekçeleriyle zayıf saymışlardır.[342]

Bir râvîde bu ithamlardan biri bile bulunsa, bu onun zayıf sayılması için geçerli bir neden olurdu. Bu nedenle onun rivayet ettiği hadisler zayıftır.

Sonuç olarak, Saîd b. el-Müseyyib gibi ünlü bir tâbînden bu hadisi başka hiçbir râvînin nakletmemiş olması ve İbn Lehîa'nın zayıf olması nedeniyle bu hadis te zayıf bir isnâda sahiptir.

1.16.el-Filtân b. Asım el-Enmârî'den Gelen Rivayetler

a)Rivayetin Kaynakları

Kütüb-i Tis'a musanniflerinin yaşadığı dönemde sadece Bezzâr (ö. 292/906) tarafından nakledilen[343] bu rivayet, sonraki dönemlerde iki farklı eserde yer almıştır.[344]

b)Rivayetlerin İsnad Zinciri

Hz. Peygamber>Âsım'ın Dayısı>Babası>Âsım b. Küleyb>Abdulvâhid b. Ziyâd>Affân b. Muslim>Muhammed b. Abdurrahîm[345]

---

334 Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XV, 504.
335 Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, V, 203.
336 İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, VII, 510; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 171; Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 391; İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 49.
337 İbn Hanbel, *Bahru'd-Dem*, s. 250; *el-Ilel ve Ma'rifetu'r-Ricâl*, II, 481; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 194.
338 İbn Hıbbân, *es-Sikât*, V, 54.
339 Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XVI, 243.
340 İbn Hıbbân, *el-Mecrûhîn*, II, 11; Zehebî, *Siyer*, VIII, 23.
341 İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 146-47.
342 Buhârî, Muhammed b. İsmail; *et-Târîhu'l-Kebîr*, V, 182; *ed-Duafâ'u's-Sağîr*, Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb, 1396, s. 66; İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, V, 146-47; Nesâî, *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn*, s. 64; İbn Adiy, *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*, IV, 145, 153; Cûzecânî, *Ahvâlu'r-Ricâl*, s. 155; Alâî, *Câmiu't-Tahsîl*, s. 215; Zehebî, *Siyer*, VIII, 15, 16, 20; *Mîzânu'l-İ'tidâl*, IV, 168;
343 Bezzâr, *el-Musned*, IX, 145.
344 Bkz. İbn Hıbbân, *es-Sahîh*, XIV, 542; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, XVIII, 332, 333.

c)İsnad Zincirinin Analizi ve Râvî Güvenilirlikleri

İsnad zincirinde Âsım b. Küleyb'in dayısı olarak yer alan râvî el-Filtân (ya da el-Feletân) b. Âsım,[346] Âsım'ın babası da Küleyb b. Şihâb'dır. İncelediğimiz dönem sonrasında yazılmış olan eserlerdeki tarîkleri de dikkate alınırsa bu rivayet, Âsım b. Küleyb dâhil her kuşakta bir râvî tarafından nakledilmiştir.

1.Küleyb b. Şihâb el-Kûfî el-Cermî, dayısı olan el-Filtân b. Âsım'dan hadis nakleden tek tâbiîdir**.** Rivayet edildiğine göre o, henüz çocuk iken Hz. Peygamber'i gördüğünü söylediği için onu sahabe sayanlar bulunmaktadır.[347] Ancak Ebû Hâtim, Buhârî, Ebû Zür'a, İbn Sa'd ve İbn Hıbbân gibi pek çok hadis âlimi, muhtemelen o vakit henüz temyiz çağına ulaşamadığı için onu tâbiîn arasında saymaktadır.[348] İbn Sa'd,[349] İbn Hıbbân[350] ve Ebû Zür'a'ya[351] göre sikadır. İbn Ebî Hâtim, Hz. Peygamber'den rivayetlerinin mürsel olduğunu söylemiştir.[352]

2. Âsım b. Küleyb b. Şihâb el-Kûfî el-Cermî (ö 137/754), İbn Hanbel, Ebû Hâtim,[353] İbn Maîn, en-Nesaî,[354] İbn Hıbbân[355] ve İbn Sa'd'a[356] göre güvenilir bir râvîdir. Mürciî olmakla itham edilmiştir.[357] Ebû Dâvud, onun babası aracılığıyla dedesinden naklettiği hadisler için, "*leyse bi şey'/bir değeri yoktur."* demiş,[358] bir başka münekkit Ali b. el-Medînî de, onun teferrüd ettiği hadislerin huccet olamayacağını söylemiştir.[359] Bu hadis de onun, rivayette tek kaldığı hadislerdendir.

3. Abdulvâhid b. Ziyâd Ebû Bişr el-Abdî (ö. 177/793), mevâlîden, Basralı bir râvîdir. İbn Sa'd[360] Ebû Zür'a, Ebû Hâtim, İbn Main[361] en-Nesâî, Ebû Davud, ed-Dârekutnî, İbn Abdilberr[362] ve el-Iclî[363] onu güvenilir bulmuşlardır. Yezîd b. Zuray', kendisiyle aynı hocadan ders aldığı Abdulvahid'i, hocası Yunus'a isnâden yaptığı nakillerden dolayı yalancılıkla itham etmiştir.[364] Yahyâ el-Kattân (ö. 198/813) kendisini yakından tanıyan biri olarak, onun bir hadis talebesinde bulunması gereken azim ve bilgiden mahrum olduğunu ifade etmiş[365] ve onun için *Leyse bişey'/bir değeri yok* şeklinde ağır bir cerh ifadesi kullanmıştır.[366] Ebû Davud et-Tayâlisî ise onu, el-A'meş'in mürsel olarak rivayet ettiği hadisleri kasten merfû' yapmakla suçlamıştır.[367] Zehebi, bu ithamlara dayanarak onun, *el-A'meş-Ebû Sâlih-Ebû Hureyre* zinciriyle, sema sigasıyla naklettiği hadislerden uzak durduklarını ifade etmiştir.[368]

---

[345] Bezzâr, *el-Musned*, IX, 145.
[346] Bkz. İbn Hıbbân, *es-Sahîh*, XIV, 542.
[347] İbn Abdilber, *el-İstîâb*, III, 1329.
[348] İbn Hacer, *el-İsâbe*, V, 668.
[349] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VI, 123.
[350] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, III, 356.
[351] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 167.
[352] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VII, 167.
[353] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 349.
[354] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XIII, 538.
[355] İbn Hıbbân, *es-Sikât*, VII, 256.
[356] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, VI, 341.
[357] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XIII, 538.
[358] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XXIV, 212.
[359] Zehebî, *Men tukullime fîh*, s. 104.
[360] İbn Sa'd, *et-Tabakatu'l-Kubrâ*, VII, 289.
[361] İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-Ta'dîl*, VI, 20.
[362] İbn Hacer, *Tehzibu't-Tehzîb*, VI, 385.
[363] Iclî, *Ma'rifetu's-Sikât*, II, 607.
[364] İbn Hanbel, *el-Ilel*, s. 355.
[365] Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, XVIII, 453.
[366] Ukaylî, *Kitâbu'd-Duafâ*, III, 55.
[367] İbnu'l-Cevzî, *ed-Duafâ ve'l-Metrûkîn*, II, 155.
[368] Zehebî, *Mizanu'l-İtidal*, IV, 424.)

Sonuç olarak bu tarîk, hem Âsım b. Küleyb'in, hem de Abdulvâhid b. Ziyâd'ın cerh edilmesi, hem de hadisin metninden olayın başka şahitleri bulunduğu anlaşıldığı halde sadece bir sahabeden nakledilmiş olması nedeniyle problemli görünmektedir.

B) Genel Değerlendirme ve Sonuç

1)Rivayetlerin Senet-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi

Hadislerin tedvin ve tasnif dönemlerinde râvîler ya da musannifler tarafından rivayet sürecinin herhangi bir aşamasında, bazı hadislerin senet veya metinlerine kasden ya da sehven, bireysel ya da organize bir şekilde müdahale etmiş oldukları hadis ilmiyle iştigal edenler tarafından zaman zaman dile getirilmiştir. Bu bağlamda söz konusu kişilerin bazı mevkûf hadisleri merfû' hale getirdikleri, metinlere ekleme veya çıkarmalar yaptıkları, bazı tereddütlü ifadeleri kesinleştirdikleri,[369] hatta kendi siyasi, itikadî, ahlâkî vb. mezheplerini ya da görüşlerini desteklemek amacıyla hadis uydurdukları bilinmektedir. İncelediğimiz hadislerde de bu tür uygulamalar bulunduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bunlardan birkaç örnek verilecektir.

İbn Abbas tarîkinde, bazı râvîlerin kendi hocalarından aldıkları yanında, diğer râvîlerden de etkilenerek metinlerini oluşturdukları yönünde bilgiler bulunmaktadır. Örneğin; bu tarîklerin çoğunda Hz. Peygamber'in, Ukkâşe'nin mezkûr *yetmiş bin* kişi içinde yer alması için dua ettiği zikredilirken; 2, 3, 6 ve 8 numaralı tarîklerde onun kesinlikle cennetlik olduğunu bildirdiği anlamına gelecek ifadeler bulunmaktadır. Bunlardan 2 ve 3 numaralı tarîkler Hüşeym'e, 6 numaralı tarîk İbn Fudayl'a, 8 numaralı tarîk ise her ikisine isnâd edilmiştir. Aynı kesin ifade İmran b. Husayn'dan nakledilen rivayetlerin 3 ve 4 numaralı tarîklerinde de bulunmaktadır. Tarîklerin çoğunda bulunan, Cennet'e hesapsız gireceklerin özelliklerinin sayıldığı bölümde yer alan "…dağlatmazlar…" ifadesi; 4, 5, 9 ve 10 numaralı rivayetlerde bulunmamaktadır. Bunlardan 4 ve 5 numaralı tarîkler Şu'be'ye, 9 numaralı tarîk Hüşeym'e, 10 numaralı tarîk ise Muhammed b. Fudayl'a isnâd edilmiştir. Diğer taraftan, 1 ve 10 numaralı tarîkler İbn Ebî Şeybe'den nakledilmesine karşın, onun el-*Musannef*'inde yer alan metin ile Müslim'in *es-Sahîh*'inde yer alan metin de farklı içeriklere sahiptir. Yine, İmrân b. Husayn'dan nakledilen 1, 3, 4 ve 6 numaralı hadis metinlerinin, yer aldığı kaynağa en yakın ortak râvîsi Yezîd b. Hârûn olmasına rağmen metin içerikleri oldukça farklıdır. İfadelerdeki bu benzerlikler, metinler nakledilirken diğer râvîlerle etkileşim içinde olduklarının bir göstergesi olarak anlaşılabilir.

Rifâa el-Cühenî'den nakledilen hadisin, 3 ve 6 numaralı tarîklerinde bulunan; "*Rasûlullah şöyle devam etti:"Gecenin ilk yarısı (veya üçte biri) geçince (…) Bu, sabah olana kadar sürer*." ilavesi Hişâm ed-Destuvâî'ye ait görünmektedir. Ancak aynı senetle hadisi nakleden et-Tayâlisî'nin bu bölüme yer vermemesi, diğer metinleri gördüğü ve bu bölümün hadisin aslından olmadığına karar vererek nakletmediği anlamına gelebilir.

Ebû Saîd el-Enmârî'den nakledilen üç rivayetin, sahabe ve sonraki iki kuşak râvileri, hatta 1 ve 3 numaralı tarîklerinin tüm râvîleri aynı kişiler olmasına rağmen üç farklı metinle tasnîf edilmişlerdir. Bunlardan birinci metin Ebû Ümame'den; ikincisi Ebû Hureyre'den (II. grup rivayetlerin 6 numaralı metin); üçüncüsü ise yine Ebû Hureyre'den (II. grup rivayetlerin 1 numaralı metin) alınarak oluşturulmuş metinler gibi durmaktadır.

Ebû Hureyre'den nakledilen II. grup hadislerin Saîd el-Mukbirî tariklerinin metinleri, Enes b. Mâlik'ten nakledilen rivayetin[370] metni ile neredeyse aynıdır. Aynı grup içinde yer alan, Ziyad el-Mahzumî'ye ait; 5, 6, 8 numaralı metinler ile Ebû Sâlih'e ait 4, 9, 11 numaralı metinler aynı

[369] Örneğin Bkz. Erul; Bünyamin, *Hicrî II. Asırda Rivayet Üslûbu (II)*, AÜİFD, Cilt XLIII (Sayı 2), 2002, s.67-70.

[370] Ma'mer, *el-Câmi*, XI, 286. (Bu metin "*yetmiş bin"* yerine "*dört yüz bin"* rakamını içermesi nedeniyle burada incelenmemiştir.)

konu içeriğine sahiptir. Buna rağmen, *yetmiş bin* rakamının sadece Ziyâd el-Mahzumî'ye ait 5 ve 6 numaralı tarîklerde bulunması, bizi, bu rakamın rivayete sonradan derc edilmiş/eklenmiş olabileceği sonucuna götürmektedir.

Bu hadisleri nakleden râvîlerin coğrafi dağılımına bakıldığında; Habbâb b. el-Eret, Ebû Ümâme, Ebû Saîd, Ebû Eyyûb ve Sevbân'a atfedilen hadisleri, Hicrî II. asrın ilk yarısına kadar sadece Şam bölgesinde yaşayan râvîlerin naklettiği görülmektedir. Yine İbn Mesûd'dan gelen rivayetleri nakledenler içinde Şamlı bir râvî bulunmaktadır. Bu durum, çoğunluğu her kuşakta tek râvîlerin bulunduğu sözkonusu hadislerin organize bir şekilde bu bölgede üretilmiş olabileceği konusunu gündeme getirmektedir.

2)Rivayetlerin Güvenilirlikleri Açısından Değerlendirilmesi

Rivayetlerin güvenilirlik durumuna gelince; yetmiş bin kişinin Cennet'e sorgusuz girmesiyle ilgili rivayetlerin metin incelemesini ele aldığımız makalede, bu hadisleri genel olarak üç gruba ayırmıştık. Bunlardan birinci grubun; Ebû Hureyre'den gelen I. grup rivayetler ile İbn Abbâs, İbn Mes'ûd, İmrân b. Husayn, Ümmü Kays ve Habbâb b. el-Eret'ten gelen; içinde Ukkâşe b. Mıhsan'ın dua isteği ve Cennet'e sorgusuz girecek olanların özelliklerinin açıklandığı rivayetler olduğunu belirtmiştik.

Bu grup içinde yer alan Ebû Hureyre'den nakledilen I. grup rivayetleden 11 numaralı tarîkin, senet incelemesi neticesinde en azından *hasen* derecesinde güvenilir bulunduğu tespit edilmiştir. Bu hadisin metnine göre Hz Peygamber; "*Ümmetimden yetmiş bin kişi cennete girecektir; onlara sorgu yoktur.*" dedikten sonra, dinleyenler arasında bulunan Ukkâşe b. Mıhsan kendisinin de onlar arasında bulunması için dua istemiş, Hz. Peygamber de onun için dua etmiştir.

İbn Mes'ûd tarîklerinin müşterek râvîleri Katâde b. Diâme'nin *adalet* ve Âsım b. Behdele'nin *zabt* yönünden itham edilmiş olmaları nedeniyle *zayıf* isnâdlara sahip olduğu görülmüştür. İmrân b. Husayn tarîkinin, aslında tek başına ayrı bir tarîk olmadığı; İmrân'ın, hadisi İbn Mes'ûd'dan naklettiği halde sonraki râvîlerin senetten onu düşürdükleri görülmüştür. Bu rivayetin, İbn Mes'ûd tarîkindeki râvîleri haricinde üç farklı tarîki daha bulunmaktadır, ancak senet incelemelerinde bunların tamamının *zayıf* oldukları anlaşılmıştır.

İbn Abbâs tarîki de, müşterek râvîsi Husayn b. Abdurrahman'ın cerh edilmiş olması nedeniyle isnâdı *zayıf* görünmektedir.

İbn Abbâs, İbn Mesûd ve İmrân b. Husayn tarîklerinin üçünde de İmran b. Husayn'ın adı yer almaktadır. O, İbn Mes'ûd tarîkinde hadisi ondan nakleden sahâbî, İmrân b. Husayn tarîkinde Hz. Peygamber'den nakleden sahâbî olarak ve İbn Abbâs tarîklerinin birinde de[371] Husayn b. Abdurrahman'ın, yaptırdığı rukyenin gerekçesi olarak naklettiği *"Göz değmesi ve akrep sokmasından başka hiçbir şey için rukye yaptırma yoktur."* hadisinin sahabe râvîsi olarak yer almıştır.

Öte yandan, bu rivayetlerde Cennet'e sorgusuz gireceği ifade edilen kişilerin özelliklerinden biri "dağlatma ile tedavi olmayan" olarak geçmektedir. Rivayete göre İmran b. Husayn'ın karnı su toplamış; bu dert ile otuz sene yaşayan İmran, tedavi olarak önerdikleri dağlamayı her defasında reddetmiş, ancak ölümünden iki sene önce kabul etmiştir. İbn Sa'd'ın naklettiğine göre o insanları dağlatma ile tedaviden nehyetmiş, "Ben dağlattım ama ne ağrım gitti, ne de hastalığıma şifa buldum." demiştir.[372] Sünnete uyma konusunda azminden şüphe edilmeyen bir sahâbînin, ilgili hadisten haberdar olması halinde bu tedaviden uzak duracağı muhakkaktır. Onun, bu tedaviden nehyine gerekçe olarak hadisi değil de kendi uygulamasından iyi netice

[371] Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, XVIII, 235.
[372] İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kubrâ*, IV, 288-289.

alamamasını göstermesini, bu hadisteki nehiyden habedar olmadığı şeklinde yorumlamak daha doğru görünmektedir. Dolayısıyla senetlerinde zayıf râvîler bulunan bu hadislerin Hz. Peygamber'e aidiyeti şüphelidir.

Ümmü Kays bt. Mıhsan tarîki ise hem metin yönüyle şâzdır, hem de sahabeden sonraki ilk iki râvisi, güvenilirliklerinin tespiti açısından meçhul râvîlerdir. Dolayısıyla hadis tekniği açısından kabul edilebilir görünmemektedir. Habbâb b. el-Eret tarîkinin de sahabeden sonraki ilk iki râvîsi, münekkitler tarafından hadislerinin reddedilmesine neden olacak ifadelerle cerh edilmiştir.

Bu grupta yer alan tüm tarîklerin ortak noktası "*Ümmetimden yetmiş bin kişi sorgusuz Cennet'e girecektir."* cümlesidir.

İkinci grupta yer alan Rifâa el-Cühenî ve el-Feletân b. Âsım'dan nakledilen rivayetlerin, incelediğimiz ikişer râvîsinin cerh edilmesi ve birkaç kuşak boyunca sadece birer râvî tarafından nakledilmiş olmaları nedeniyle huccet olamayacak durumda oldukları görülmüştür.

Bu iki grup dışında kalan tarîklerden Ebû Hureyre'den gelen II grup rivayetler ile Hz Ebû Bekir ve oğlu Abdurrahman, Ebû Saîd, Ebû Eyyûb, Sevbân ve Huzeyfe b. el-Yemân'a isnâd edilen rivayetlerin senetleri zayıf ve meçhul râvîlerle doludur ve bazılarının senetlerinde inkıtalar bulunmaktadır. Bu özellikleriyle sözkonusu tarîklere, bir İslâmî bilgi kaynağı olarak değer atfetmek zordur. Sehl b. Sa'd ve Ebû Ümâme'den nakledilen hadislerin bazı tariklerin de senetleri sahîh görünmektedir. Bunların metinleri de şöyledir:

Sehl b. Sa'd tarîki: "*Ümmetimden yetmiş bin kişi Cennet'e sorgusuz girecektir. (Rasûlullah), yedi yüz bin de demiş olabilir. Onların ilki, sonuncusu da girmedikçe (cennete) girmez. Yüzleri dolunay gecesindeki ay gibi (parlar).*"

Ebû Ümâme tarîki: "*Rabbim bana ümmetimden yetmiş bin kişiyi sorgusuz Cennet'e koyacağına söz verdi.*" Yezîd b. el-Ahnes es-Sülemî*:* "Allah'a ant olsun ki onlar, senin ümmetinin arasında sinekler arasındaki kırmızı sinek gibi az kalırlar." dedi. Rasûlullah: *"Rabbim bana, yetmiş bin kişiyi ve her bin kişiyle birlikte yetmiş bin kişiyi cennete koyacağına söz verdi. Rabbimin avucuyla üç avuç daha ilave etti."* buyurdu. "Havuzunun genişliği ne kadardır? Ey Allah'ın Elçisi!" diye sordular. *"Aden ile Ummân arası kadardır."* dedi ve eliyle işaret ederek; *"Hatta daha geniş, daha geniştir; onun, biri altından, diğeri gümüşten iki oluğu vardır." buyurdu.* "Havuzun nasıldır? Allah'ın Elçisi!" diye sordu. *"Beyazlığı sütten daha fazla, tadı baldan daha tatlı, kokusu miskten daha güzeldir; ondan içen bir daha susamaz ve yüzü ebediyen kararmaz."* buyurdu.

Ebû Ümâme'den gelen hadislerin, 2 numaralı; *Hz. Peygamber>Ebû Ümâme>Süleym b. Âmir>Safvân b. Amr> Assâm b. Hâlid* isnâd zinciriyle nakledilen tarîki yapılan râvî analizleri sonucunda en azından *hasen* seviyesinde güvenilir bir senede sahip olduğu görülmüştür. Zira Safvân b. Amr, her ne kadar güvenilir olduğu söylense de, mürsel hadis rivayet eden bir râvîdir. Ayrıca bu tarîkin senedinde tek kalmıştır. Onun kanalıyla nakledilen bu metin başka hiçbir râvî tarafından rivayet edilmemiştir. Bir başka deyişle bu metin, garîb bir senetle nakledilmiştir. Klasik hadis tenkîdi usulünde garîb hadisler, eğer râvîleri sika ise sahîh hadisler kategorisinde değerlendirilmiştir. Ancak içerikten de anlaşılacağı gibi hadise konu olan diyalog, sadece Hz. Peygamber ile Ebû Ümame arasında geçmemiş, aralarında Yezîd b. el-Ahnes es-Sülemî'nin de bulunduğu bir topluluk önünde cereyan etmiştir. Oysa bu önemli olay, ne Yezîd, ne de bir başka sahabî tarafından nakledilmemiştir. Bu ise, her ne kadar senet sağlam görünse de, haber açısından problem teşkil etmektedir. Bu grupta yer alan hadislerin de ortak noktasını "*Ümmetimden yetmiş bin kişi Cennet'e sorgusuz girecektir."* cümlesi teşkil etmektedir.

3)Rivayetlerin Senet Metin Bütünlüğünde Değerlendirilmesi

Rivayetlerin sıhhat/güvenilirlik durumu ile ilgili bu değerlendirmeler ışığında önceki makalemizde tenkît edilen konuları yeniden ele almamız gerekmektedir. Buna göre çok zayıf olduğunu belirlediğimiz metinleri kapsam dışı tutarak önceki makalede tenkît edilen bazı konuları yeniden değerlendirmeye tabi tutacağız.

a) Kur'an'a aykırılık: Kur'an ayetlerinden anlaşıldığına göre kolay sorgu mümkün, ancak sorgusuz cennete girmek mümkün olmadığını dolayısıyla rivayetlerdeki *sorgusuz cennete girme* konusunun Kur'an'a aykırı göründüğünü belirtmiştik. Rivayetlerin senet tenkîtlerinden anlaşıldığı kadarıyla Hz. Peygamber'in Cennet'e hesaba çekilmeksizin yetmiş bin kişinin gireceğinden bahsetmiş olması büyük bir ihtimaldir. Bu rivayetlerdeki *"Sorgusuz Cennet'e girme"* konusu "*kolay hesap verme*" şeklinde değerlendirilirse; *"Kime kitabı sağından verilirse, hesabı çok kolay bir şekilde görülecek; sevinçli olarak ailesine dönecektir."*[373] âyetlerinin anlamınauygun olacaktır. Nitekim bir rivayete göre Hz. Âişe'nin "Kıyamet günü hesaba çekilmeyen kişi Cennet'e girer." sözlerinin hemen akabinde bu âyeti (84. İnşikâk, 8) okuması[374] bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

Yine, hadisteki *yetmiş bin* rakamının kesretten kinaye olarak değerlendirilmesinin önünde hiçbir engel bulunmamaktadır. Bu durumda sözkonusu hadislerin ilgili bölümünü; "*Ümmetimden pek çok kişi kolay bir hesap vererek Cennet'e girecektir*." şeklinde anlamak mümkündür. Ancak Ebû Ümâme tarîkindeki; "*bunlar yanında her bin kişiyle birlikte yetmiş bin kişi"* "*Rabbimin avucuyla üç avuç"* ifadeleri, senetleri güvenilir râvîlerden oluşmasına rağmen, önceki makalemizde de belirttiğimiz gibi hem Allah'ı insana benzetmek gibi antropomorfik ifade içermekte, hem de *yetmiş bin* sayısındaki kesretten kinaye olduğu değerlendirmesine gölge düşürmektedir. Zira bu ifade tamamen mevhum bir ifadedir; ölçüsü bulunmamaktadır.

b)Sorgusuz Cennet'e girmeye engel görülen üç davranış: Önceki makalemizde, sadece bu konuyla ilgili hadislerin metinlerine bakarak, rukye yaptırma ve dağlatma ile tedavinin meşhur sünnetle de uyuşmadığı söylemiştik. Yaptığımız senet tenkîdi sonucunda bu bilgileri içeren rivayetlerin zayıf isnada sahip oldukları görülmüştür. Bu hadislerden bazılarının, Buhârî ve Müslim'in *es-Sahîh*'leri gibi sahih addedilen kaynaklarda da yer alması sözkonusu hadislerin senetlerinin onlar tarafından güvenilir bulunması nedeniyledir. Bir hadisin zayıf bir isnâda sahip olması metninin uydurma olduğu anlamına gelmemektedir. Bu hadislerde ilgili tedavi yöntemlerinden uzak durmak tavsiye edilmektedir. Zayıf hadislerle amel konusu âlimler nazarında ihtilaflı bir konudur. Bu konuda bazı âlimler terğîb ve terhîb, fedâil gibi haram helal ile ilgili olmayan konularda bu zayıf hadislerle amel edilebileceğini söylerken, bazıları da zayıf hadislerin hiçbir konuda delil olamayacağını ifade etmişlerdir.[375]Zayıf hadislerle amel etmeyi reddedenlerin görüşünü dikkate almamız halinde bu hadislerin bilgi değeri bulunmadığını söyleyebiliriz. Diğer grubun görüşünü dikkate aldığımızda ise karşımızda iki grup hadis bulunmaktadır. Bunlardan bir bölümü rukye ve dağlama ile tedaviyi yasaklarken, bir bölümü de Hz. Peygamber'in bunları kullandığı ve tavsiye ettiği görülmekte ve bunlar görünüşte bir tezat oluşturmaktadır. Hz. Peygamber'in bir davranışı hem yasaklayıp hem de serbest bırakamayacağına göre bu çelişkinin giderilmesi için muhtelifu'l-hadis ilmi çerçevesinde bir takım yollar aranmalıdır.

Önceki makalede görüşlerini alıntıladığımız, Ebû Hâtim (ö. 277/890), en-Nevevî (ö. 676/1277) ve İbn Receb (ö. 736/1335) gibi bazı âlimlerin verdikleri bilgiler buradaki çelişkiyi gidermeye yetecek niteliktedir.[376] Bu bilgilere göre hadiste işaret edilen yasaklama genel bir

[373] 84. İnşikak, 7-9.
[374] İbn Ebî Şeybe, *el-Musannef,* VII, 131.
[375] Yücel, Ahmet, *Hadis Usûlü*, İstanbul, 2011, s. 192-193.
[376] Nevevî, Ebû Zekeriyya Yahya; *Şerhu Sahihi Muslim*, (I-XVIII), Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut, 1392. III, 93; İbn Receb, Ebu'l-Ferac, *Câmiu'l-Ulûm ve'l-Hikem*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 1408, s. 438.

yasaklama değil, putperest Câhiliye âdetlerinden uzaklaştırmaya yöneliktir. Hz. Peygamber'in temel görevlerinin en başında İslam toplumunda sağlam bir tevhid inancını oluşturmak bulunmaktadır. Câhiliye halkı, putperest inanışları gereği kullandıkları rukyeleri anlamsız veya şirke götüren sözler içermekteydi. Onlar, hasta olmadıkları halde dağlama yoluyla hastalıklardan korunabileceklerine düşünüyor, dağlamanın kendisinin bizatihi tedavi kaynağı olduğuna inanıyorlardı. Hz. Peygamber bu tür Câhiliye inanışlarını içeren tedavi yöntemlerini yasaklamış; Allah'ın isimleri, Kur'an'dan seçilen dua âyetleri ve şirk içermeyen başka dualarla yapılan rukyeleri serbest bırakmıştır.[377]

İlgili hadislerde sözkonusu edilen bir başka Câhiliye inanışı da uğursuzluktur. Câhiliye Arapları kuşların yanı sıra bir kısım özellikler taşıyan insanlarla kulağı yarık, boynuzu kırık hayvanları ve bazı sesleri de uğursuz kabul ederlerdi. Araplar'ın başvurduğu yöntemlerin en yaygını kuş uçurtma şeklinde yapılanıydı. "İyâfetü't-tayr" denilen bu yönteme göre sabahleyin evinden çıkan kişi uçan bir kuşun uçtuğu yöne göre o günkü işini yorumlardı. Kuş soldan sağa doğru uçarsa (sânih) uğurlu, sağdan sola doğru uçarsa (bârih) uğursuz sayılırdı. Uçan kuş görülmediği takdirde bir kuşu uçurmak suretiyle aynı işlem uygulanırdı. Uğursuz addetmenin ikinci türü bazı hayvanların adından, sesi ve renginden hareketle olumsuz anlam çıkarma biçimindedir. Câhiliye inancına göre karga gurbete ve garipliğe, hüdhüd ise hidayete delâlet ederdi. Uğursuz saymanın üçüncü türü, ölü hayvanlara bakılması veya kesilirken gözlemlenmeleri sonucu tesbit edilen bulgulardan çıkarılan olumsuz anlamlar şeklindedir.[378]

Buna göre Hz. Peygamber'in birinci grup hadislerin konumuzla ilgili olan bölümünde kasdettiği durum şu sözlerle ifade edilebilir: *"Cennet'e kolay bir hesaba çekilerek girecek olan Mü'minler, Câhiliye âdetlerine uyarak efsunlama yapmayan/okutup üfletmeyen, şifanın dağlatmadan değil Allah'tan olduğuna inanan ve uğursuzluğa inanmayan, yani Câhiliye inanç ve âdetlerini terkeden ve her hususta Allah'a dayanıp güvenenlerdir."* Burada vurgulamamız gereken bir nokta daha vardır ki, bu hadisin Cennet'e kolay hesapla girecek olan Mü'minlerin sadece bu özelliklere sahip olan kişiler olarak algılanmaması gerektiğidir. Hz. Peygamber'in kullandığı din dilinin genel yapısına baktığımızda bu tür sözlerin tahsis ifade etmediğini görürüz. Hadiste kasdedilen anlam içinde son kısmını; "*Câhiliye inanç ve âdetlerini terkeden ve her hususta Allah'a dayanıp güvenenlerdir."* şeklinde meallendirmemizin nedeni böyle bir tahsisin bulunmadığını ifadeye matuftur. Nitekim Hz. Peygamber'in; "Dünyadan son sözü 'lâ ilâhe illallah' olan Cennete girer.",[379] "Kim, Allah'a şirk koşmadan ona kavuşursa Cennet'e girer.",[380] "Kim, Allah'tan başka ilâh olmadığına şahitlik ederek ölürse Cennet'e girer."[381], "Kıyâmet Günü'nde insanların en bahtiyar olanı, kalbi veya nefsi itibariyle gönülden 'lâ ilâhe illallah' diyendir."[382] vb. sözleri, bu tür sözlerdendir. Bu sözlerle Hz. Peygamber'in kasdettiği şey, sadece bu sözlerin söylenmesi değil; kişinin Allah'ın varlığını ve birliğini kabul etmesi ve tüm hayatına yön verici yegâne varlık olarak Allah'ı tanımasıdır.

c) Ukkâşe b. Mıhsan'ın dua isteği: Birinci grup rivayetlerin hemen hemen tüm tarîklerinde Ukkâşe b. Mıhsan ile Hz. Peygamber arasında geçen diyalog yer almıştır. Bu nedenle sözkonusu olayın yaşanmış olması büyük bir ihtimaldir. Ancak Hz. Peygamber'in kendisinde dua isteyen ikinci şahsa dua etmemiş olması sorunu çözülememiştir. Zira rivayetlerde Hz. Peygamber bu isteği geri çevirme nedenini söylemediği gibi, bu şahsın kimliği, inanç, ibadet ve ahlak durumu

[377] Yasaklanan ve serbest bırakılan rukyelerle ilgili rivayetler için bkz. Atmaca, Veli; *Hadislerde Rukye*, Rağbet Yay. İstanbul, 2010, s. 89-183.
[378] Çelebi, İlyas; Uğursuzluk md. *DİA*, İstanbul, 2012, XXXXII, 51.
[379] Hâkim, *el-Müstedrek*, I, 503, 678
[380] İbn Hanbel, *el-Müsned*, II, 170.
[381] İbn Hanbel, *el-Müsned*, III, 131.
[382] İbn Hanbel, *el-Müsned*, XIV, 446.

bilinmemektedir. Her ne kadar Şerh Edebiyatında kimi İslam âlimleri çeşitli görüşler ileri sürmüşlerse de bunlar subjektif değerlendirmeler olmaktan ileri gidememiştir. Dolayısıyla bu konuda karar vermek zor görünmektedir.

Sonuç

İncelediğimiz hadislerin bazılarının güvenilir râvîlerden oluşan bir senede sahip oldukları, bazılarının zayıf, bazılarının ise uydurma olarak nitelenebilecekleri görülmüştür. Rivayetlerin ortak noktası yetmiş bin Müslüman'ın Cennet'e sorgusuz girebileceği bilgisidir. Buradaki sorgusuz kelimesinin kolay bir hesapla şeklinde anlaşılabileceği görülmüştür. Birinci grup metinlerdeki ortak noktalardan birinin de Cennet'e sorgusuz gireceği müjdelenen Müslümanlarda bulunması gereken ortak özellik te her türlü Câhili inançtan uzak durmak ve her hususta Allah'a dayanıp güvenmek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu hadislerin günümüz Müslümanları için ifade ettiği anlam ve bilgi değeri şu şekilde formüle edilebilecektir: *Hz. Peygamber, inancını şirkten ve her türlü şirk şüphesinden, davranışlarını müşrik/Câhiliye inanışlarına benzer davranışlardan uzak tutarak her hususta Allah'a dayanıp güvenen her Müslüman'ın, kolay bir hesapla Cennet'e girebileceğini müjdelemiştir.*

Son olarak, bu çalışma göstermiştir ki, hadislerin senet analizleri yapılmadan sadece metinlerine bakılarak yapılacak olan tenkît ameliyesi, araştırmacıyı/tenkitçiyi hadisleri yanlış değerlendirmelere, hatalı çıkarımlar yapmaya götürebilmektedir.

KAYNAKÇA

ABD B. HUMEYD, *el-Müsned*, Mektebetu's-Sunne, Kahire 1408/1988.

ALÂÎ, Ebû Said b. Halil İbn Keykeldî, *Camiu't-Tahsîl*, Âlemu'l-Kutub, Beyrut, 1407/1986.

……; *Kitâbu'l-Muhtelitîn*, Mektebetu'l-Hâncî, Kahire, 1996.

ATMACA, Veli; *Hadislerde Rukye*, Rağbet Yay. İstanbul, 2010, s. 89-183.

BÂCÎ, Suleymân b. Halef; *et-Ta'dîl ve't-Tecrîh*, Dâru'l-Livâ', Thk.: Ebû Lubâbe Huseyn, Riyad, 1406/1986.

BUHÂRÎ, Muhammed b. İsmail; *ed-Duafâ'u's-Sağîr,* Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb, 1396.

……; *el-Edebü'l Müfred*, Beyrut 1409/1989.

……; *es-Sahîh*, Thk.: Mustafa Dîb el-Buğâ, Dâru İbn Kesîr, Beyrut 1410/1990.

……; *et-Tarihu'l Kebîr,* Thk.: es-Seyyid Hâşim en-Nedvî, Dâru'l Fikr, Beyrut, t.y.

BEZZÂR, Ebû Bekr Ahmed b. Amr, *el-Müsned*, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Medîne 1405.

CÛZECÂNÎ, İbrâhim b. Ya'kûb; *Ahvâlu'r-Ricâl*, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1405.

ÇELEBİ, İlyas; Uğursuzluk md. *DİA*, İstanbul, 2012.

DÂRİMÎ, Abdullah b. Abdirrahman; *es-Sünen*, Dâru'l-Kutubi'l-Arabî, Beyrut 1407.

EBÛ DAVUD, Suleyman b. Eş'as es-Sicistânî; *el-Merâsîl*, Thk.: Şuayb el-Arnavut, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1408.

EBU'L-MEHÂSİN el-Hüseyni, Şemseddin Muhammed b. Ali b. Hasan ed-Dımaşkî; *el-İkmâl fî Zikri men lehu Rivâye fî Müsned'i Ahmed b. Hanbel Mimmen Leyse fî Tehzîbi'l-Kemâl*, Thk.: Abdulmuattî Emin Kal'acî, Câmiatu Dirâsâti'l-İslâmiyye, Karaçi, 1409/1989.

EBÛ NUAYM el-Isbahânî, Ahmed b. Abdillah; *Hılyetü'l Evliya*, Dâru'l Kutubi'l Arabî, Beyrut, 1405.

ERUL; Bünyamin, *Hicrî II. Asırda Rivayet Üslûbu (II)*, AÜİFD, Cilt XLIII (Sayı 2), 2002

HÂKİM, Muhammed b. Abdillah en-Neysâbûrî; *el-Mustedrekale's-Sahîhayn*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1411/1990.

HATÎB el-Bağdâdî, *Tarîhu Bağdâd*, Beyrut, t.y.

HENNÂD b. es-Serî, *Kitâbu'z-Zühd*, Dâru'l-Hulefâ li'l-Kitâbi'l-İslâmî, Kuveyt 1406.

ICLÎ, Ahmed b. Abdillah*; Ma'rifetu's-Sikât*, Medine, 1405/1985.

IRÂKÎ, Ebü'z-Zur'â; Tuhfetü't-tahsîl *fî zikri ruvâti'l-merâsîl*, Thk.: Abdullah Nevvâre, Riyad, 1999.

İBN ABDİLBERR; *el-İstîâb fî Ma'rifeti'l-Ashâb*, Dâru'l-Ceyl, Beyrut, 1410.

……; *et-Temhîd*, Mağrib, 1387.

İBN ADİY, Abdullah, el-Curcânî; *el-Kâmil fî Duafâir-Ricâl,* Dâru'l-Fikr, Beyrut. 1409/1988.

İBN EBÎ ÂSIM, Amr, ed-Dahhâk eş-Şeybânî, *Kitâbu's-Sünne*, el-Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1400.

İBN EBÎ HÂTİM, Abdurrahman; *Kitâbul-Cerh ve't-Ta'dîl*, İhyâu't-Turâs el-Arabî, Beyrut, 1271/1952.

…….; *el-Merâsîl*, Thk.: Şükrullah Nimetullah Kûcânî, Muessetu'r-Risâle, Beyrut, 1397.

İBN EBÎ ŞEYBE; *el-Musannaf*, Mektebetu'r-Ruşd, Riyad,1409.

İBN HACER, el-Askalani; *el-İsâbe fî Ma'rifeti's-Sahâbe*, Dâru'l-Ceyl, Beyrut, 1412/1992.

……; *Lisânu'l Mizan*, Müessesetü'l-Ilmî li'l-Matbuat, Beyrut, 1406/1986.

……; *Tabakâtu'l-Mudellisîn*, Mektebetu'l-Menâr, Amman, 1303/1983.

……; *Takrîbu't-Tehzîb*, Dâru'r-Ruşd, Suriye, 1406/1986.

……; *Tehzîbu't-Tehzîb*, Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1404/1984.

İBN HANBEL, Ahmed; *Kitâbu Bahru'd-Dem*, Thk.: Ebû Üsâme Vasiyyullah, Dâru'r-Râye, Riyâd, 1989.

……..; *el-Ilel ve Ma'rifeti'r-Ricâl*, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut, 1408/1988.

……..; *el-Müsned*, Muessesetu Kurtuba, Mısır t.y.

İBN HIBBAN, Muhammed, *Kitâbu's-Sikât*, Dâru'l Fikr Thk.: es-Seyyid Şerefuddin Ahmed, Beyrut, 1395/1975.

…….; Muhammed; *el-Mecrûhîn*, Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb, t.y.

…….; *Meşâhîru Ulemâi'l-Emsar*, Dâru'l-Kutubu'l-Ilmiyye, Beyrut, 1959.

İBN MÂCE, Muhammed b. Yezid, *es-Sünen*, Thk.: M. F. Abdulbaki, Dâru'l-Fikr, Beyrut, t.y.,

İBN RECEB, Ebu'l-Ferac, *Câmiu'l-Ulûm ve'l-Hikem*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 1408, s. 438.

İBN SA'D, Muhammed; *et-Tabakatu'l Kübrâ*, Dâru Sâdır, Beyrut, ty.

……..; *et-Tabakâtu'l-Kubrâ* (*el-Kısmu'l-Mutemmim*), Thk.: Ziyâd Muhammed Mansur, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hıkem, Medine, 1408.

İBN ŞAHİN, Ömer b. Ahmed Ebû Hafs; Thk.: Subhi es-Sâmirî, *Târih-i Esmâ-i Sikât mimmen Nukile anhüm'ül-Ilm*,Dâru's-Selefiyye, Kuveyt, 1404/1984.

İBNU'L-CA'D, Ali b. el-Ca'd b. Ubeyd el-Cevherî, *el-Müsned*, Thk.: Âmir Ahmed Haydar, Müessesetu Nâdir, Beyrut 1410/1990.

İBNU'L-CEVZİ, Abdurrahman b. Ali b. Muhammed, *ed-Duafa ve'l Metrûkîn*, Thk.: Abdullah el-Kadî, Dâru'l-Kütübi'l Ilmiyye, Beyrut, 1406.

……., *Safvetu's-Safve*, Thk.:Mahmud Fâhûrî, Dr. Muhammed Revvâs Kal'acî, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1399/1979.

İBNU'L-KAYSERÂNÎ, Muhammed b. Tahir; *Tezkiratu'l-Huffâz*, Dâru's-Samîî, Riyad, 1415.

İSHAK B. RÂHÛYE, *el-Müsned*, Mektebetu'l-Eymân, Medîne 1995.

MA'MER B. RÂŞİD el-Ezdî, *el-Câmi'*, el-Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1403.

MİZZÎ, Yusuf b. ez-Zekî; et-*Tehzîbu'l-Kemâl*, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1400/1980.

MUSLİM b. el-Haccac; *el-Munferidât ve'l-Vuhdân*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1408/1988.

…….; *es-Sahîh*, Thk.: M. F. Abdulbaki, Dâru İhyâi't- Turâsi'l-Arabî, Beyrut t.y.

NESAÎ, Ebû Abdurrahman, *es-Sünenu'l-Kubrâ*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut 1411/1991.

……..; *ed-Duafâ' ve'l-Metrûkîn,* Thk.: Mahmûd İbrahim Zâyed, Dâru'l-Va'y, Haleb,1369.

NEVEVÎ, Ebû Zekeriyya Yahya; *Şerhu Sahihi Muslim*, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut, 1392.

SUYÛTÎ, Abdurrahman b. Ebî Bekr; *Takabâtu'l-Huffâz*, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1403.

TABERÂNÎ, Suleyman b. Ahmed; *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, Thk.: Hamdi b. Abdilmecîd, Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, Musul, 1404/1983.

TAHÂVÎ, Ebû Cafer Ahmet b. Muhammed; *Şerhu Meâni'l-Âsâr*, Thk.: Muhammed Zuhrî en-Neccâr, Dâru'l-Kutubi'l-Ilmiyye, Beyrut, 1399.

TAYÂLÎSÎ, Süleymân b. Dâvud Ebû Davud, *el-Müsned*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut t.y.

TİRMİZÎ, Muhammed b. Îsâ, *es-Sünen (el-Câmiu's-Sahîh)*, Thk.: A. M. Şakir, Dâru İhyâi't-Türâs el-Arabî, Beyrut t.y.

UKAYLÎ, Ebû Ca'fer; *Kitâbu'd-Duafâi'l-Kebîr*, Beyrut, 1404/1984.

YÜCEL, Ahmet, *Hadis Usûlü*, İstanbul, 2011.

ZEHEBÎ, Şemsuddin Muhammed b. Ahmed Ebû Abdullah, *el-Kâşif*, Dâru'l-Kıbleti li's-Sekâfeti'l-İslâmiyye, Cidde, 1412/1992.

……..; *Mizânu'l İtidal fi Nakdi'r-Rical*, Dâru'l Kutubi'l Ilmiyye, Beyrut, 1995.

…….; *el-Muğnî fi'd-Duafâ'*, Thk. Nûruddin Itr, b.y., t.y.

……..;*er-Ruvâtu's-Sikât el-Mutekellem fîhim bi mâ lâ Yûceb*, Thk.: Muhammed İbrahim el-Mavsılî, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1992.

……..; *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*, Beyrut, 1413.

……; *Zikru Esmâin men Tukullime fîhî*, Mektebetu'l-Menâr, Zerkâ, 1406.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1175-1195, ANKARA-TURKEY

TİRMİZÎ ve EL-İLELÜ'L-KEBÎR'İNİN İLEL İLMİNDEKİ YERİNE GENEL BİR BAKIŞ*

*Veysel ÖZDEMİR***

ÖZET

İlelu'l-Hadîs İlmi, Hadîs İlimleri'nin bir alt kolu olmakla birlikte üzerinde ihtisaslaşılması en zor alanlardan biridir. Nitekim bu alanda çok az kişi söz söyleyebilmiştir. Bunların içinde özellikle de İlelu'l-Hadîs'in doğuş ve kurumsallaşma dönemi diyebileceğimiz dönemde yani rivâyet döneminin en parlak zamanı olan hicri üçüncü asırda önemli eserler veren İmam Tirmizî de bulunmaktadır. İlelu'l-Hadîs uzun süreli hoca-talebe ilişkisine dayanan bir öğrenim süreciyle kazanılan bir ilimdir. Tirmizî de bu ilmi silsile yolu ile bu alanın önemli şahsiyetlerinden öğrenmiştir. Bunların içinde ise hadîs ilimlerinin birçoğunda olduğu gibi ilel ilminin de otoritesi olan Buhârî'den en fazla istifade etmiş tâbir-i câizse onun bu alandaki halifesi olmuştur.

Tirmizî'nin biri *el-İlelü's-Sağîr* diğeri *el-İlelü'l-Kebîr* veya *el-İlelü'l-Müfred* adıyla bilinen bu alana ait iki eseri bulunmaktadır. *el-İlelü's-Sağîr*, *el-Câmi* adlı eserinin sonunda yer alan hacmi küçük olmakla birlikte yazıldığı zaman göz önünde bulundurulduğunda spesifik olarak ilel ilminden ziyâde genel anlamda hadis ilimlerinin tümünü ilgilendiren bilgiler içermesi açısından çok önemlidir. *el-İlelü'l-Kebîr* ise tamamen ilel ilmi ile alâkalıdır. Tirmizî bu eserinde hadislerin illetlerine ve daha başka bir çok konuya temas etmiştir. İlelü'l-Hadîs ile ilgili içerdiği zengin bilgi ve özellikle hocası Buhârî'den öğrenmiş olduğu bilgilerin sonraki nesle aktarılması açısından bu eser oldukça önemlidir. Bu çalışmamızda Tirmizî'yi ve bu alanda telif etmiş olduğu *el-İlelü'l-Kebîr* adlı eserini ilel ilmindeki önemi açısından incelemeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Tirmizî, İlel, Muallel, Hadîs, el-İlelü'l-Kebîr

A GENERAL APPROACH TO THE POSITION OF TIRMIDHI AND HIS AL-ILAL'UL KEBIR IN THE SCIENCE OF ILAL

ABSTRACT

Although it's considered as a branch of Sciences of Hadith, Science of Defective Hadith is one of the most difficult areas to specialize on. Indeed very few people in this area could utter words. Among these was Imam Tirmidhi who wrote important works especially in the period of emergence and institutionalization of science of

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

** Yrd. Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Hadis Anabilim Dalı, El-mek: veysel23@gmail.com

Defective Hadith, namely in the third Hijra century which was the most brillant period of narrating hadith. Science of Defective Hadith is a knowledge earned through a learning process that bases a long term teacher-student relationship. Tirmidhi has learned that science with the way silsila (sequence) from important personages from this area. Among these from whom he benefited mostly on this science was Buhari who was the authority of ilnesses of the hadith like other hadith sciences, as the phrase goes he became Buhari's caliph.

Tirmidhi has two works belong to this area: one of them is named Ilalu's-Sağîr and the other is known Ilalu'l-Kabir or Ilalu'l-Mufred. Ilalu's-Sagir, although it's placed at the end of the book named el-Cami and it's minör from the aspect of volume, when the time in which it's written and it contains knowledges relating to all of the hadith science more than defective hadith is considered, is very important. Ilalu'l-Kebir is completely related to the ilnesses of the hadith. In this work, Tirmidhi dealt with defects of hadith and a lot of other issues. This work is very important because it contains reach information about ilnesses of hadith and in particular from the aspect of transferring to the next generation the knowledge he learned from his teacher Buhari. In this study, we will try to investigate Tirmidhi and "Ilal-ul Kebir", the work he compiled in this field, from the point of the science of Ilal.

Key Words: Tirmidhi, Ilal, Defective/Defected Hadith, Hadith, al-Ilal al Kabir.

GİRİŞ

İslâm ümmetinin fazîletlerinden biri olan hadîs ilimleri eşine az rastlanır bir orjinalliktedir. Bu ilimlerin içerisinde uzmanlaşması en zor alanlardan birisi ise İlelü'l-Hadîs'tir. Hadîs tarihinin seyri içerisinde doğan ve birçok eser meydana gelen bu ilmin öncüleri ve katkı sunanları içerisinde İmam Tirmizî de vardır. Tirmizî, doğuşu itibariyle hicri ikinci yüzyılın ortalarına kadar giden ve hicri üçüncü yüzyıldan itibaren kurumsallaşan bu alanın mutekaddim ulemasındandır. Yaşadığı zaman dilimi ve ilel ilminin ilk mütehassıslarına yakın olması itibariyle bu alanda üstlendiği misyon, sunduğu katkı kendisinden sonrasına ışık tutmuştur. Böylesine müfîd bir şahsiyetin ve bu alandaki eseri olan *el-İlelü'l-Kebîr*'inin ilel ilmindeki yerine geçmeden önce ilel ilmi ile ilgili genel bilgiler verilmesinde fayda vardır.

İlelu'l-Hadîs ve Muallel Hadîs kavramları

İlel, illet (علة) kelimesinin çoğuludur. Sözlükte "hastalık"[1] anlamına gelen illet kavramı hadîs ilminde; "Hadîsin sıhhatini yok eden (kâdıh) ve hemen anlaşılmayan gizli bir sebep"[2] olarak tanımlanmıştır. İlelu'l-Hadîs ise Ulûmu'l-Hadîs'in yani hadîs ilimlerinin bir alt koludur ve hadîslerin sıhhatlerini zedeleyeci mahiyetteki gizli sebepleri inceleyen ilim dalıdır[3]. Muallel Hadîs

[1] Ebû'l-Fazl Cemaleddîn Muhammed b. Mükerrem İbn Manzûr, "'İll/علل", *Lisânu'l-Arab*, I-LV, Dâru'l-Meârif, Kahire, tsz., IV, 3078.

[2] Ebû Amr Osman b. Abdirrahmân eş-Şehrzûrî İbnu's-Salâh, *Ulûmu'l-Hadîs (el-Mukaddime)*, (thk. Nûruddîn Itr), Dâru'l-Fikr, Dımeşk, 2008, s. 90; Şemsuddîn Ebi'l-Hayr Muhammed b. Abdirrahmân es-Sehâvî, *Fethu'l-Muğîs bi-Şerhi Elfiyeti'l-Hadîs*, (thk. Abdulkerim b. Abdillah, Muhammed b. Abdillah b. Fuheyd), I-V, Mektebetü Dâri'l-Menâhic, Riyâd, 1426, II, 47; Abdurrahmân b. Ebî Bekr es-Suyûtî, *Tedrîbu'r-Râvî fî Şerhi Takrîbi'n-Nevâvî*, (thk. Ahmed Ömer Hâşim), Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, 1427/2006, s. 125; Tâhir el-Cezâirî, *Tevcîhun'n-Nazar İlâ Usûli'l-Eser*, (thk. Abdulfettâh Ebû Ğudde), I-II, Mektebu'l-Metbû'ati'l-İslâmiyye, Beyrût, 1430/2009, II, 600.

[3] Ayhan Tekineş, "İlelü'l-Hadîs", *DIA*, XXII, 84.

de İlelu'l-Hadîs'in esas konusunu teşkil etmekte "Dış görünüş itibariyle sağlam görünen ancak sıhhatini zedeleyen gizli bir kusurun olduğu ortaya çıkan hadîs" olarak tanımlanmaktadır[4].

İlelu'l-Hadîs ilminin amacı ve önemi

Hata yapmak insanların doğasında vardır ve hadîs rivâyeti ile meşgul olan kişilerin rivâyetlerinde – gerek isnâdda gerekse metinlerde – hataların olması tâbiî bir durumdur. Ekseriyetle sika râvîlerin rivâyetlerinde bulunan hatalar[5] hemen anlaşılmayacak bir şekilde, sadece mütehassıslar tarafından algılanabilir ise bu tür hataların ortaya çıkarılması bu ilmin ana alanlarından birisini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle rivâyet sırasında oluşan hata ve vehimlerin ortaya çıkarılması ilel ilminin gayelerinden birisidir[6]. Bununla birlikte klasik hadîs usulünde şöhret kazanmış sahih hadîsin tanımında[7] yer alan beş şarttan birisi olan illetten sâlim olma vurgusu göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husustur. Hadîslerin sıhhatlerine zarar verebilecek birçok illet sebebi vardır ancak bu sebeplerin neler olduğu hakkında muhaddisler arasında bir uzlaşının bulunduğunu söylemek zordur[8]. Buna rağmen belli başlı illet sebeplerinin irsâl, inkıta', i'dâl, ızdırâb, kalb ve idrâc olduğunu söyleyebiliriz[9]. Buna göre hadîslerin sıhhatine zarar veren bu illetlerin ortaya çıkarılması İlelu'l-Hadîs ilminin esas amacıdır.

Hadîs ulemâsı ilel ilminin hadîs ilimleri içerisinde en önemlisi olduğunu bildirmektedir. Zira hadîs ilimlerinin teşekkül etmeye başladığı bir zaman diliminin ricâlinden olan Abdurrahman b. Mehdî'nin (ö. 198) *"Bilmediğim yirmi hadîsi yazmaktansa, bildiğim bir hadîsin illetini öğrenmem benim için daha önemlidir."*[10] şeklinde söz söylemiş olması, bu ilmin önemini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Yine İbnu's-Salâh'ın *"Bu ilim, hadîs ilimlerin en yücesi, en zoru ve en şereflisidir. Bu ilme ancak ehli hıfz, uzman ve anlayışı keskin kişiler vakıf olabilirler."*[11] şeklindeki sözleriyle, İbn Hacer'in "*Bu ilim, hadîs ilimlerinin en zor ve en hassas nev'idir. Bu alanda ancak Allah'ın keskin bir anlayış, geniş bir hafıza, râvilerin mertebeleri hakkında tam bir bilgi, isnâd ve metinler hakkında kuvvetli meleke bahşettiği kimseler başarılı olabilirler.*"[12] ifadeleri ilel ilminin önemini belirtmektedir. Gerçekten de hadîs tarihine baktığımızda hadîs ilminde mümtaz şahsiyetlerden sadece bazılarının bu alanda söz söyleyebildiğini/şöhret kazandığını görmekteyiz. Ali b. el-Medînî (ö. 234), Ahmed b. Hanbel (ö. 241), Buhârî (ö. 256), Ya'kûb b. Şeybe (ö. 262), Tirmizî (ö. 279), Ebû Zür'a (ö. 264), Ebû Hâtim (ö. 277), Darekutnî (ö. 385) gibi bazı simalar bu ilmin önde gelenlerindendir[13].

İlelu'l-Hadîs ilminin tarihi

Hadîs ilimlerinin birçok alanında olduğu gibi bu ilmin nüvelerini de sahâbe çağında görmekteyiz. Nitekim ashabtan bazı kimselerin hadîs rivâyetlerindeki hataları düzeltme

[4] İbnu's-Salâh, *Ulûmu'l-Hadîs*, s. 90; Muhyiddîn b. Şeref en-Nevevî, *İrşâdu Tullâbi'l-Hakâik İlâ Ma'rifeti Süneni Hayri'l-Halâik*, (thk. Nûruddîn Itr), Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrût, 1412/1992, s. 101.

[5] Muhammed b. Abdillah el-Hâkimu'n-Nisâbûrî, *Ma'rifetu Ulumi'l-Hadîs*, (thk. Ma'zem Huseyn), Dâru İhyai'l-'Ulûm, Beyrût, 1417/1998, s. 175.

[6] Muhittin Düzenli, *Rivâyetlerin Sıhhatinin Tespitinde İllet ve Şâz Olgusunun Fonksiyonu*, (Basılmamış Doktora Tezi), Samsun, 2008, s. 39.

[7] "Adalet ve zabt sıfatına hâiz râvîlerin muttasıl isnâdla rivâyet ettikleri şâz ve muallel olmayan hadîs" İbnu's-Salâh, *Ulûmu'l-Hadîs*, s. 11-12.

[8] Tekineş, "İlelü'l-Hadîs", XXII, 84.

[9] Hemmâm Abdurrahîm Sa'îd, *el-İlel fi'l-Hadîs : Dirase Menheciyye fi Dav'i Şerhi İleli't-Tirmizi li-İbn Receb el-Hanbeli maa Tercemeti Dafiyye li-İbn Receb*, Dâru'l-Adevî, Amman, 1400/1980, s. 26.

[10] Hâkim, *Ma'rife*, s. 175.

[11] İbnu's-Salâh, *Ulûmu'l-Hadîs*, s. 90.

[12] Hâfız Ahmed b. Ali b. Hacer el-Askalânî, *Nuzhetu'n-Nazar fî Tavdîhi Nuhbeti'l-Fiker fî Mustalahi Ehli'l-Eser*, (thk. Nûruddîn Itr), Matbaatu's-Sabâh, Dımeşk, 1421/2000, s. 92.

[13] İbn Hacer, *Nuzhetu'n-Nazar*, 92; Suyûtî, *Tedrîbu'r-Râvî*, s. 125. İbn Hacer ve Suyûtî, Tirmizî'yi meşhur ilelciler arasında saymamıştır. Tirmizî'nin bu kişiler arasında yer aldığı bizim kanaatimizdir. Zira makalemiz bu vakıanın ilanıdır.

konusundaki uygulamaları bilinen bir husustur. Ömer b. Hattâb (ö. 23), Ubâde b. Sâmit (ö. 34), Ali b. Ebî Tâlib (ö. 40), Abdullah b. Ömer, Zeyd b. Sâbit (ö. 45), Hz. Aişe (ö. 57) Abdullah b. Abbâs (ö. 68) ve Enes b. Mâlik (ö. 93) bunlardan bazılarıdır[14]. İsmini verdiğimiz bu şahısların içerisinde ise Hz. Aişe'nin bu konuda temâyüz ettiğini söyleyebiliriz[15]. Tabi ashâbın yapmış olduğu bu faaliyet tam anlamıyla hadîslerin illetlerini tespit etmeden ziyade bir nev'i istidrâk faaliyetidir[16]. Ancak buna rağmen ashâbın, rivâyetlerin doğru bir şekilde aktarımına göstermiş olduğu bu titizlik, kendilerinden sonraki nesle yani tâbiûna da yansımıştır. Özellikle siyasi ve itikâdî bazı sebeplerden dolayı ortaya çıkan hadîs uydurma hareketleri ile birlikte sahih hadîsleri korumak ve sadece sıhhatli olanların naklini sağlamak amacıyla hicri birinci asrın ortalarından itibaren isnâd hareketi doğmuş[17], muhaddisler rivâyet ettikleri hadîsleri kendi zamanlarının en iyi bilinen ve en güvenilen râvîlerinden almaya gayret göstermişlerdir[18]. Bütün bunlar hatalı rivâyetlerin önüne geçme çabalarından ibarettir. Hadîs rivâyetinde dikkatli ve titiz davranan küçük sahâbîler ile genelde âdil ve sika olan büyük tâbiîlerin yaşadığı hicri birinci asırda, az da olsa, beşeri zaafiyetlerden kaynaklanan rivâyet hataları olmuştur[19]. Bunun sebebi rivâyet usûl ve kaidelerinin henüz tam olarak yerleşmemesidir. Dolayısıyla bu dönemde, zaman zaman muttasıl rivâyetin irsâl, mevkufun da ref' edildiği görülmektedir[20]. Az sayıda olmasına rağmen hatalı olan bu rivâyetler tabiûn münekkitleri tarafından tenkide tabi tutulmuştur[21].

Hicri II. yüzyıldan itibaren hadîs tedvîninin yaygınlaşması ile birlikte hadîsi şeyhten değil de doğrudan sahifelerden alan sahafîler ortaya çıkmış, rivâyetlerde hata yapma (tashîf ve tahrîfler) yükselmeye başlamıştır[22]. Özellikle hicri II. asrın ikinci yarısından itibaren hadîs rivâyetine ehil omayan kişiler de bu sahaya girince rivâyet hataları daha da çoğalmış, çoğu gizli olan bu hataları tespit etmek üzere yapılan faaliyet ilim dalı olma sürecine girmiştir. Bu dönemde hadîs tenkidi ve hadîslerin illetleri ile ilgilenen kişilerin aynı olduğunu görmekteyiz[23]. Zira "İlelu'l-Hadîs"in "Cerh

[14] Bu sahâbîlerin hatalı rivâyetleri düzeltme konusundaki örnekler için bknz. Nevzat Âşık, *Sahâbe ve Hadîs Rivâyeti (Tahammül, Nakil ve Tenkîdleri)*, İzmir, 1981, s. 250-67.

[15] Hz. Aişe'nin yapmış olduğu bu faaliyet bir kitabı kapsayacak derecede çoktur. Bknz. Bedruddîn ez-Zerkeşî, *el-İcâbe li Îrâdi me'stedrekethu Âişe ale's-Sahâbe*, (thk. Saîdu'l-Afğânî), el-Mektebu'l-İslâmî, Beyrût, 1390/1970.

[16] Ayhan Tekineş, "İlelü'l-Hadîs", XXII, 84.

[17] Talat Koçyiğit, "İslam Hadîsinde İsnad ve Hadîs Râvilerinin Cerhi", *A.Ü.İ.F.D.*, Ankara, 1961, IX, 49; Salahattin Polat, "İsnadın Menşei ve Hadîste Kullanımının Tarihi Seyri Üzerinde Tartışmalar", *Hadîs Araştırmaları*, İnsan Yayınları, İstanbul trsz., 36-37; Arif Ulu, "Hadîs Rivâyetinde İsnadın Başlaması ya da Fitnenin Tarihi (İbn Sîrîn'in İsnadla İlgili İfadelerinin Muhtevâsı Üzerine Bir İnceleme)", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 12, Sayı 1, 2012, s. 161.

[18] Raşit Küçük, "İsnad", *DİA*, XXIII, 157.

[19] Zehebî, *Zikru men Yu'temedu Kavluhu fi'l-Cerh ve't-Ta'dîl* (Erbeu' Resâil fi 'Ulumi'l-Hadîs içinde), (thk. Abdulfettâh Ebû Ğudde), Mektebetu Metbuâti'l-İslâmiyye, Beyrût, 1428/2007, s. 173; Ahmed Naîm, *Hadîs Usûlü*, s. 350.

[20] Babanzâde Ahmed Naim, *Hadîs Usûlü ve Hadîs Istılâhları*, (Yay. haz. Hasan Karayiğit), Düşün Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 350.

[21] Tâbiûnun ünlü münekkitlerinden bazıları şunlardır: Saîd b. el-Müseyyeb (ö. 93), Alî b. Hüseyn b. Alî (ö. 93), Urve b. Zubeyr b. Avvâm (ö. 94), Ebu Seleme b. Abdirrâhman b. Avf (ö. 94/102), Ebû Bekr b. Abdirrâhman b. Hâris b. Hişâm (ö. 94), Saîd b. Cübeyr (ö. 95), İbrâhim en-Nehâî (ö. 96), Ubeydullah b. Abdillah b. Utbe (ö. 98), Hârice b. Zeyd b. Sâbit (ö. 99), Kâsım b. Muhammed b. Ebî Bekr (ö. 101/106), Âmir eş-Şa'bî (ö. 104) Sâlim b. Abdillah Ömer (ö. 106), Süleymân b. Yesâr (ö. 107), Tâvus b. Keysân (ö. 106), Hasanu'l-Basrî (ö. 110). Muhammed b. Hibbân el-Bustî, *Kitâbu'l-Mecrûhîn mine'l-Muhaddisîn*, I-II, (thk. Hamdî b. Abdilmecîd es-Selefî), Dâru's-Semiî, Riyâd, 1420/2000, I, 39-40; İbn Receb, *Şerhu 'İleli't-Tirmizî*, (thk. Nuruddîn Itr), I-II, Dâru'l-Beyrûtî, 1429/2008, I, 43.

[22] Koçyiğit, *Hadîs Tarihi*, TDVY, Ankara, 1997, s. 169-170; Ahmet Yücel, *Hadîs Istılâhlarının Doğuşu ve Gelişimi Hicri İlk Üç Asır*, İFAV, İstanbul, 1996, s. 34. Bu dönemin tenkitçi âlimlerinden bazıları şunlardır: İbn Şihâb ez-Zührî (ö. 124), Saîd b. İbrâhîm (ö. 125), Eyyüb es-Sahtiyâni (ö. 131), Yahyâ b. Sa'îd el-Ensârî (ö. 143), Süleymân et-Teymî (ö. 143), Hişâm b. Urve (145), Abdullah b. Avn (ö. 151). İbn Hibbân, *Mecrûhîn*, I, 40; İbn Receb, *Şerhu 'İlel*, I, 43.

[23] Koçyiğit, *Hadîs Tarihi*, s. 170; Yücel, *Hadîs Istılâhlarının Doğuşu*, s. 105. Bu dönemin önde gelen tenkitçi âlimlerinden bazıları şunlardır: Hicaz'da Mâlik b. Enes (ö. 179) ve Süfyân b. Uyeyne (ö. 198), Irak'ta Süfyânu's-Sevrî (ö. 161), Şu'be b. Haccâc (ö. 160), Hammâd b. Zeyd (ö. 179), Şam'da ise el-Evzâî'dir (ö. 158). Ebu Abdillah

Ta'dil İlmi" ile birlikte geliştiğini ve müstakil bir ilim haline geldiğini hadîs tarihinden anlamaktayız. Hicri üçüncü asırdan itibaren ise İlelu'l-Hadîs'in kurumsallaştığını ve günümüze kadar ulaşan eserlerin vücuda geldiğini müşahede etmekteyiz.

İlel edebiyatı

İlel ilminin ilk büyük otoritesinin Şu'be b. Haccâc (ö. 160) olduğu kabul edilmektedir. Nitekim İbn Receb el-Hanbelî (ö. 795) *"İlel ilminin inceliklerini bilen ve bu konuda en detaylı araştırmalar yapan ilk kişi"*nin Şu'be, ondan sonra gelen ulemanın da bu alanda ona tabi olduğunu bildirmektedir[24]. Ancak eser anlamında ilk telifin, her ne kadar elimize ulaşmamış olsa da, Şu'be'nin öğrencisi Yahyâ b. Sa'îd el-Kattân'a (ö. 198) ait olduğunu görmekteyiz[25]. Yahya el-Kattân bu konuda çok uzmanlaşmış, hatta hocasının fevkine çıkmıştır. Bunu hocası Şu'be'nin itiraflarından anlamaktayız[26]. Yahyâ el-Kattân'dan sonra gelen ve onun talebelerinden olan Yahyâ b. Ma'în (ö. 233), Ali b. el-Medînî (ö. 234) ve Ahmed b. Hanbel'in (ö. 241) de ilel türüne ait telifleri vardır.

Yahyâ b. Ma'în'in kitabının ismi *"et-Târîh ve'l-İlel"*dir. Ahmed Muhammed Nûrseyf Ezher Üniversitesi Usûluddîn Bölümü'nde bu eserin tahkikini doktora çalışması adı altında yaptıktan sonra *"Yahyâ b. Ma'în ve Kitâbuhu't-Târîh Dirâse ve Tertîb ve Tahkîk"* adıyla 1979 yılında Mekke'de neşretmiştir[27]. Ali b. el-Medînî'nin eserinin ismi ise *"İlelü'l-Hadîs ve Ma'rifetü'r-Ricâl"*dir. Bu eser elimize kadar ulaşmış olup birçok baskısı yapılmıştır[28]. Ahmed b. Hanbel'in bu alandaki eserinin adı *"Kitâbu'l-İlel ve Ma'rifetü'r-Ricâl"*dir. Bu eserin de birkaç tahkiki olmakla beraber ilk kez tahkik edenler Talat Koçyiğit ve İsmail Cerrahoğlu'dur[29]. Buhârî'nin de bu alanda, bize ulaşmamakla beraber, *"el-İlel"* adıyla bir kitabının olduğu nakledilmektedir[30]. Müslim b. Haccâc'ın *"Kitâbu't-Temyîz"* adlı eserinin 106 rivâyet içeren bölümü, Muhammed Mustafa el-A'zamî tarafından hadîs tenkidi metotları ile ilgili geniş bilgi içeren bir bölüm ile neşredilmiştir[31]. Ya'kûb b. Şeybe'nin (ö. 262) tamamlayamadığı *"el-Müsnedü'l-Kebîri'l-Muallel"*inin ise sadece "*Müsnedu Ömer b. el-Hattâb"* bölümü günümüze kadar ulaşmış ve çeşitli baskıları yapılmıştır[32]. Tirmizî'nin biri *"el-İlelü's-Sağîr"* diğeri *"el-İlelu'l-Kebîr"* olmak üzere bu alanda iki eseri vardır. Ahmed b. Amr el-Bezzâr'ın (ö. 292) tamamlayamadığı *"el-Müsnedü'l-Kebîri'l-Muallel"*i[33], İbn Ebî Hâtim er-Râzî'nin (ö. 327) babası Ebû Hâtim er-Râzî (ö. 277) ve babasının teyzesi oğlu olan Ebû Zür'a er-Râzî'den (ö. 264) sorarak

---

Abdurrahmân b. Ebî Hâtim er-Râzî, *Kitâbu'l-Cerh ve't-Ta'dîl*, I-IX, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrût, 1371/1952, I, 10-11; İbn Hibbân, *Mecrûhîn*, I, 41.

[24] Zeynuddîn Ebî'l-Ferec Abdirrahmân b. Ahmed İbn Receb el-Hanbelî, *Şerhu 'İleli't-Tirmizî*, (thk. Nuruddîn Itr), I-II, Dâru'l-Beyrûtî, 1429/2008, I, 172.

[25] İbn Receb el-Hanbelî, *Şerhu 'İleli't-Tirmizî*, II, 805.

[26] İbn Ebî Hâtim, e*l-Cerh ve't-Ta'dîl*, I, 232.

[27] Muhakkik Ahmed Muhammed Nûrseyf eserin isminden İlel'i çıkarmasının gerekçesini kitabın Yahyâ b. Ma'în'e intisabı (nisbeti) ile ilgili birçok rivâyette; kitabın isminin "Târîhu Yahyâ b. Mâ'în" olarak geçtiğini, "et-Târîh ve'l-İlel" şeklinde isimlendirilmesinin ise eserin yazma nüshasında sadece bir defa bulunduğunu göstermektedir. Bknz. Ebû Zekeriyyâ Yahyâ b. Ma'în b. Avn*, Yahyâ b. Ma'în ve Kitâbuhu't-Târîh (Dirâse ve Tertîb ve Tahkîk)*, (thk. Ahmed Muhammed Nûrseyf), I-IV, Merkezü'l-Bahsi'l-İlmi ve İhyai't-Türasi'l-İslami, Mekke, 1399/1979, I, 159.

[28] Ebû Ömer Muhammed b. Ali el-Ezherî tarafından (Kâhire 1427/2006) ve Abdülmu'ti Emin Kal'aci tarafından (Haleb, 1980) yayımlanmıştır.

[29] İstanbul 1987'de yayınlanmıştır. Bir başka tahkik ise üç cilt halinde Vasiyyullah b. Muhammed Abbas tarafından yapılmış olup Beyrut'ta 1988'de yayımlanmıştır.

[30] Muhammed b. Ca'fer el-Kettânî, *Hadîs Literatürü*, (çev: Yusuf Özbek), İz Yayıncılık, İstanbul, 1994, s. 323.

[31] Muhammed Mustafa A'zami, *Menhecü'n-Nakd inde'l-Muhaddisin: Neş'etuhu ve Târîhuhu*, adıyla Riyâd, 1410/1990'da yayınlamıştır.

[32] Kemâl Yûsuf el-Hût tarafından yayımlanmıştır (Beyrût, 1405).

[33] Ahmed b. Alî Ebû Bekr el-Hatîb el-Bağdâdî, *Târîhu Bağdâd*, I-XIV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, trsz., XIV, 281; Mücteba Uğur, *Hadîs İlimleri ve Edebiyatı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996, s. 161; Tekineş, "İlelü'l-Hadîs", XXII, 86.

öğrenmiş olduğu ilel bilgilerini ihtiva eden *"İlelu'l-Hadîs"*i[34] ve son olarak da Dârekutnî'nin *"Kitâbu'l-İlel"*i[35] bu alanda yazılmış klasik eserlerdendir. Aslında ilel edebiyatı ile ilgili eserler yalınızca bunlar değildir. Ancak çalışmamızın hacmini artıracağından bu eserlerin en meşhurlarını vermekle iktifa ediyoruz.

Ülkemizde akademik alanda yüksek lisas düzeyinde Ayhan Tekineş'in *"İlelü'l-Hadîs İlmi"* (İstanbul, 1991), Halit Boz'un *"İbn Ebî Hâtim ve İlelu'l-Hadîs Adlı Eseri"* (Erzurum, 1997), Kudret Karaçam'ın *"İlel Edebiyatı ve Kuralları"* (Konya, 2004) tezleri ile doktora düzeyinde Muhittin Düzenli'nin *"Rivâyetlerin Sıhhatinin Tespitinde İllet ve Şâz Olgusunun Fonksiyonu"* (Samsun, 2008) adlı tezi bulunmaktadır.

Tirmizî'nin hayatı, hadîs ilmindeki yeri ve eserlerine kısa bir bakış

Hadîs ilminde büyük otoritelerden biri olan Muhammed b. Îsâ b. Sevre b. Mûsâ ed-Dahhâk H. 209 yılında bu günkü Özbekistan'ın sınırları içerisinde yer alan Tirmiz'de dünyaya gelmiştir. İlk önce doğduğu bölge olan Tirmiz'de daha sonra Horasan, Irak ve Hicaz'da hadîs tahsili yapmıştır. Mısır ve Şam'a ise gitmemiştir[36].

Hocaları arasında Kütüb-ü Sitte imamlarının hadîslerini aldığı Muhammed b. Beşşâr (252), Muhammed b. el-Müsennâ (ö. 252), Ziyâd b. Yahyâ (ö. 254), Abbâs b. Abdilazîm (ö. 246), Ebû Sa'îd el-Eşec el-Kindî (ö. 257), Amr b. Ali el-Fellâs (ö. 249), Ya'kûb b. İbrâhîm (ö. 252), Muhammed b. Ma'mer el-Kaysî (ö. 256), Nasr b. Ali el-Cehdamî (ö. 250)[37] gibilerinin yanında Kuteybe b. Sa'îd (ö. 240), İshâk b. Râhûye (ö. 238), Mahmûd b. Ğaylân (ö. 239), Ahmed b. Menî' (ö. 244), Ali b. Hucr (ö. 244), Yahyâ b. Habîb (ö. 248) ve daha birçok hadîs alimi vadır[38]. Ayrıca Müslim (ö. 264) ve Ebû Dâvud'dan (ö. 275) da hadîs dinlemiş[39], Buhârî (ö. 256), Dârimi (ö. 255) ve Ebû Zür'a er-Râzî'den (ö. 264) hadîs ilimleri ve ilel konusunda dersler almıştır[40].

Tirmizî'nin öğrencileri arasında Ebû'l-Abbâs el-Mahbûbî (ö. 346), Ebû Bekir Ahmed b. İsmâîl es-Semerkandî (ö. ?), Ebû Hâmid Ahmed b. Abdillah b. Dâvûd el-Mervezî (ö. 282), Ahmed b. Ali b. Hasneveyh (ö. ?), Ahmed b. Yûsuf en-Nesefî (ö. ?) ve daha birçok kişi bulunmaktadır[41].

Güçlü hafızası ile meşhur olan Tirmizî[42] hakkında İbn Hibbân (ö. 354); hadîsleri biraraya getiren/toplayan, tasnif eden, ezberleyen ve müzâkere eden biriydi, diyerek[43] hadîs ilmindeki yerine işaret etmiş, İmrân b. 'Alân ise; Muhammed b. İsmaîl el-Buhârî vefât ettikten sonra Horasan'da Tirmizî gibi âlim ve takvâ sahibi biri kalmadığını söylemiştir[44].

[34] Said b. Abdullah el-Humeyyid ve Halid b. Abdurrahman el-Cüreysi tarafından yayımlanmıştır (Riyad, 1427/2006).
[35] Mahfuzürrahmanallah Selefi tarafından yayımlanmıştır (Riyad, 1405/1985).
[36] Şemsuddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman ez-Zehebî, *Siyeru A'lâmi'n-Nübelâ*, (thk. Şuayb el-Arnâût), I-XXIX, Müessesetü'r-Risâle, Beyrût, 1402/1982, XIII, 270-71.
[37] Nûruddîn Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî ve'l-Muvâzenetü beyne Câmi'ihi ve beyne's-Sahîhayn*, Matbaatu'l-Cenneti't-Te'lîf ve't-Terceme ve'n-Neşr, 1390/1970, s. 12.
[38] Zehebî, *Siyeru A'lâm*, XIII, 271.
[39] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 16-17.
[40] Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ et-Tirmizî, *Sünen*, I-V, Çağrı Yayınları, 1992/1413, İlel, V, 738.
[41] Zehebî, *Siyeru A'lâm*, XIII, 271-72.
[42] Ahmed b. Ali İbn Hacer el-Askalânî, *Tehzîbu't-Tehzîb fî Ricâli'l-Hadîs*, (thk. Âdil Ahmed Abdu'l-Mevcûd, Ali Muhammed Muavved), I-VII, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, 1425/2004, V, 784.
[43] Muhammed b. Hibbân el-Bustî, *Sikât*, (thk. Şerefuddîn Ahmed), I-IX, Dâru'l-Fikr, y.y., 1395/1975, IX, 153.
[44] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 784.

Mevsukiyeti ittifakla kabul edilen Tirmizî'yi sadece İbn Hazm (ö. 456) meçhul olarak vasıflandırmıştır. İbn Hacer buna itiraz ederek, İbn Hazm'ın Tirmizî'yi tanımadığı ve eserlerine muttali olamadığı için bu iddiayı ileri sürdüğünü ifade etmiştir[45].

Hayatının son yıllarında âmâ olan Tirmizî, 13 Receb 279'da Tirmiz'e bağlı Buğ köyünde vefat etmiştir[46].

Tirmizî'nin günümüze kadar ulaşan eserleri şunlardır: *el-Câmiu's-Sahîh* veya *es-Sünen-i Tirmizî* olarak da bilinen eser, Tirmizî'nin tabir-i câizse temel eseridir. Tirmizî bu eserini hazırladıktan sonra Hicâz, Irak ve Horasan alimlerine sunmuş ve onların takdir ve tasviplerini almıştır[47]. *Şemâilu'n-Nebeviyye*[48], *el-İlelü'l-Kebîr* ve *el-İlelu's-Sağîr*[49], *Tesmiyetü Ashâbi'n-Nebî*[50] günümüze kadar ulaşan diğer eserleridir. *Kitâbu'z-Zühd, Kitâbu't-Târîh, Kitâbu'l-Esmâ ve'l-Küna* adlı eserleri ise ismi kaynaklarda geçmesine rağmen elimize ulaşmamıştır[51].

İlel ilmindeki temel kaynağı olan Buhârî ile ilişkisi

Tirmizî hadîs sahasında hocaları içerisinde en çok Buhârî'den istifade etmiştir. Buhârî'i ile uzun süre birlikte olmuş, ondan fıkhu'l-hadîsi öğrenmiş, tarz ve üslûp edinmiş[52], tabir-i caizse onun elinde yetişmiştir[53]. Buhârî H. 250-255 tarihleri arasında Nîsâbûr'da ikamet ettiği sıralarda Tirmizî onun derslerine devam etmiştir. Bu beş senelik süre zarfında Tirmizî, Buhârî'den ilel ilmi başta olmak üzere, cerh ta'dîl ve ricâl ilmi konularında üst düzeyde istifade etmiştir[54].

Hadîs ilimlerinde eşsiz bilgiye sahip Buhârî gibi bir hocaya talebe olan Tirmizî, onun dehasından adeta yudum yudum içmiştir[55]. Hocasının ardından da bu ilimleri hakkıyla taşıyarak halefi olma görevini îfâ etmiştir. Özellikle hadîslerin illetlerini aktarırken kaynağı olan hocasının ismini her defasında zikrederek onun bu alandaki otoritesini vurgulamıştır. Hadîslerdeki illetler, râvîler ve isnâdlar konusunda Irak ve Horasan'da Buhârî'den daha bilgili bir kimsenin olmadığını söyleyerek[56] bu davranışını teyit etmiştir. Buhârî'nin ilel ilmi konusundaki uzmanlığının Yahyâ b. Ma'în (ö. 233), Ali b. el-Medînî (ö. 234) ve Ahmed b. Hanbel (ö. 241) gibi bu alanın ilk

---

[45] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 783-84; Eb'u'l-Alâ Muhammed Abdurrahmân b. Abdirrahîm el-Mubârekfûrî, *Tuhfetu'l-Ahvezî bi-Şerhi Câmii't-Tirmizî (Mukaddime)*, (thk. Yûsuf el-Hâc Ahmed), Dâru'l-Feyhâ, Dımeşk, 1432/2011, s. 330.

[46] Yûsuf b. Abdurrahmân el-Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâi'r-Ricâl*, (thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf), XXXV, Müessesetü'r-Risâle, Beyrût, 1400/1980, XXVI, 252., V, 783-84.

[47] İsmâîl b. Ömer b. Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, (thk. Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî), Dâru'l-Hicr, 1419/1998, XIV, 649; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 784.

[48] Alanında ilk olan bu eserin birçok neşri yapılmıştır. Bunlardan bazıları: Fevvâz Ahmed ez-Zemerlî tarafından (Beyrût, 1417/1996), Muhammed Avvâme tarafından (Cidde, 1428-2007), Muhammed Afif ez-Za'bi tarafından (y.y., 1403/1983), Muhammed Vâil el-Habilî tarafından (Dımaşk, 1430/2009) ve Kâsım Muhammed en-Nûrî tarafından (Dımaşk, 1430/2009) neşredilmiştir. Tirmizî'nin bu eseri hakkında geniş bilgi için bknz. Ali Yardım, "Şemâil Nev'inin Doğuşu ve Tirmizi'nin Kitâbu'ş-Şemâili", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1983, sayı: 1, s. 349-410.

[49] Bunlar hakkında ayrıca bilgi verilecektir.

[50] İbn Kesîr, *el-Bidâye*, XIV, 647. Merhum Ali Yardım bu eserin Şehîd Ali Paşa (nr. 2840/2) ve Lâleli (nr. 2089/1) kütüphanelerinde bulunan iki yazma nüshasını tahkik ederek "Ashâb Bilgisinin Kaynakları ve Tirmizî'nin 'Tesmiyetü Ashâb'in-Nebî'si adı ile Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisin'de (1985, sayı: 2, s. 247-348) yayımlamıştır.

[51] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 784; Mubârekfûrî, *Tuhfetu'l-Ahvezî (Mukaddime)*, s. 329.

[52] Zehebî, *Tezkiretü'l-Huffâz*, (thk. Zekeriyya Umeyrât), I-IV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, 1419/1998, II, 154; Abdulazîz b. Ahmed b. Abdirrahim Ömeri Fârukî Abdulazîz Dihlevî, *Bustânu'l-Muhaddisîn fî Beyâni Kütübi'l-Hadîs ve Eshâbeha'l-Gırri'l-Meyâmîn*, (Farsçadan Arapçaya çev: Muhammed Ekrem en-Nedvî), Dârûl-Ğarbi'l-İslâmî, Beyrût, 2002, s. 84.

[53] Tirmizî, *Sünen*, nâşirin mukaddimesi, I, 98; Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 17.

[54] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 17.

[55] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 18.

[56] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 738.

uzmanlarının öğrencisi olmasından kaynaklandığının altını çizmek gerekmektedir. İşte Tirmizî, ilel ilmini, bu alanın otoritelerinden ihtisas yapan Buhârî'den öğrenmiştir.

Buhârî, öğrencisinin kendisine olan mülâzemetinin neticesinde, gayet nâzik bir üslûpla *"Senin benden istifade ettiğinden fazla ben senden istifade ettim"* demiş[57] ve yaşça büyük şehylerin kendilerinden küçük olanlardan hadîs sema etme âdeti üzerine ve öğrencisi Tirmizî'ye verdiği kıymeti göstermek için ondan bir hadîs sema etmiştir[58].

Netice olarak özellikle ilel ilmi konusunda Tirmizî'nin Buhârî'nin en meşhûr halifesi olduğunu söyleyebiliriz[59].

el-İlelü's-Sağîr

el-Câmi'nin veya *Sünen*'in 51. (başka bir nüshaya göre ise 47.) kitabıdır. Aslında *"Kitâbu'l-İlel"* şeklinde geçmekle beraber *el-İlelü'l-Kebîr*'den farkını ortaya koymak için zaman içerisinde *"el-İlelü's-Sağîr"* diye adlandırılmıştır. kitabın sonunda yer almasına rağmen el-Câmi'nin mukaddimesi niteliğinde olup, Tirmizî burada el-Câmi'de uygulamış olduğu usûlü ve metodu ile ilgili açıklamalarda bulunmuş, hadîs usulü, ricâl ve cerh ta'dîl başta olmak üzere hadîs ilmi ile ilgili değerli bilgiler vermiştir. Âlimler bu bölüm için "Üzerinde durulduğu vakit mutlaka kıymetinin anlaşılacağı"nı zikretmektedirler[60]. Yirmi yedi sayfa kadar olan bu bölüm üzerine İbn Receb el-Hanbelî (ö. 795) güzel bir şerh yapmıştır[61].

Tirmizî'nin Sahihân ile mukayesesi hakkında yapmış olduğu doktora çalışmasında Nûruddîn Itr'ın açıklamalarından[62] ve İbn Receb el-Hanbelî'nin şerhinden istifade ederek, Tirmizî'nin *İlelu's-Sağîr*'de değindiği konuları ana başlıklar halinde şöylece özetleyebiliriz:

1. *el-Câmi*'de geçen hadîslerin durumu ile ilgili kısa bir açıklama: İki hadîs dışındaki diğer hadîslerin fâkihlerin amel ettiği hadîsler olduğu[63].

2. Görüşlerine yer verdiği fâkihlerden gelen haberlerinin hangi kanallarla ulaştığına ve ilel ile ilgili bilgilerdeki kaynaklarının kimler olduğuna dair izahlar[64].

3. İlk musannıfların kimler olduğu ve kendisini bir hadîs kitabı tasnif etmeye ve hadîslerinin illetlerini beyan etmeye iten sebebin ne olduğu hakkındaki bilgiler[65].

4. Cerh ta'dîl ilmi ile ilgili bilgiler. Bu kısım iki ana başlıkta incelenmiştir:

4.a. Cerh ta'dîlin meşruiyyeti.

4.b. Râvilerin kısımları ve haklarındaki hükümler[66].

5. İsnâdın önemi[67].

6. Hadîs tahammülü ve edâsı ile ilgili bilgiler.

[57] İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 784.
[58] Tirmizî, *Sünen*, nâşirin mukaddimesi, I, 99. Ancak Tirmizî Sünen'inde tahric etmiş olduğu Tefsîr, 59 (hd. 3303) ve Menâkıb, 76 (hd. no: 3727)'daki iki hadîsin akabinde "Bu hadîsi Muhammed b. İsmâîl benden sema etmiştir/ سمع مني محمد بن إسماعيل هذا الحديث" şeklinde beyan etmek suretiyle Buhârî'nin kendisinden bir değil aslında iki hadîs sema ettiğini izhâr etmiştir.
[59] Mubârekfûrî, *Tuhfetu'l-Ahvezî (Mukaddime)*, s. 328.
[60] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 53; Tirmizî, *Sünen*, nâşirin mukaddimesi, I, 104.
[61] Nûruddîn Itr (Dımeşk 1429/2008) ve Subhi es-Semerrâî tarafından yayımlanmıştır (Beyrût, 1405/1985).
[62] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 50-52;
[63] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 736.
[64] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 736-38.
[65] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 738.
[66] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 738-46.
[67] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 740.

6.a. Manâ ile rivâyet[68].

6.b. Hadîs ilminde ileri gelenler[69].

6.c. Hadîs tahammülünde kıraat metodu ve edâ esnasında kullanılan sîgalar[70].

6.d. Hadîs tahammülünde icâzet metodu[71].

7. Cerh ta'dîlin ictihâdi oluşu ve ulemânın bazı ricâlin cerh ta'dîlindeki ihtilâflarına örnekler[72].

8. Bazı hadîs ıstılahlarına dair açıklamalar.

8.a. Mürsel hadîs ve hükmü[73].

8.b. Hasen hadîs[74].

8.c. Garîb hadîs, çeşitleri ve hükmü[75].

el-İlelü's-Sağîr içerdiği (hadîs usulüne dâir) bilgiler açısından Müslim'in (ö. 261) Sahîh'ine yazmış olduğu mukaddimesinden daha zengin ve daha derli topludur[76]. Ayrıca Buhârî'nin (ö. 256) *Câmiu's-Sahîh*'indeki "Kitâbu'l-İlm" ve "Kitâbu Ahbâri'l-Âhâd"da[77] ve Şâfiî'nin (ö. 204) *er-Risâle*'sinde[78] değinmiş olduğu hadîs usulü ve ilimlerine dair bazı bilgilerden de kapsamlı ve intizamlı olduğunu söyleyebiliriz. *el-İlelü's-Sağîr*'in yazıldığı zaman ve içeriği itibariyle ve de kendisinden sonra kaleme alınacak hadîs usulü ve ilimleri ile ilgili eserleri etkilemesi bakımından oldukça mühim bir rol oynadığı kanaatindeyiz.

el-İlelü'l-Kebîr

el-İlelü'l-Kebîr, el-İlelü'l-Müfred olarak da isimlendirilmektedir. Muhaddislerin "Tirmizî *İlel*'de rivâyet etmiştir" sözüyle kastettikleri ve referans gösterdikleri kitap budur[79]. Tirmizî bu eserini Semerkand'da telif etmiş ve H. 270 yılının kurban bayramında sonlandırmıştır[80]. Kanaatimizce Tirmizî bu eserini el-Câmi'den sonra telif etmiştir. Bu eserde 35 kitab (bölüm), 424 babta 667 hadîs bulunmaktadır. Bu gün elimizde olan *el-İlelü'l-Kebîr* nüshası Ebû Tâlib el-Kâdî vasıtasıyla gelmiştir. Bu nüshanın orjinali mahtut olarak Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nde (III. Ahmed nr. 530) bulunmaktadır. Ayrıca bu nüsha esas alınarak çeşitli neşirleri yapılmıştır[81].

el-İlelü'l-Kebîr'in Tirmizî'ye Aidiyeti

Tirmizî'nin ilel alanında müstakil bir eserinin olduğu hakkında alimler görüş birliği içerisindedirler[82]. Ancak bu eserin *el-İlelü's-Sağîr*'den farklı olduğu bir vâkıadır. Çünkü *el-İlelü'l-*

[68] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 746-47.
[69] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 747-51.
[70] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 751-52.
[71] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 752-53.
[72] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 756-58.
[73] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 753-55.
[74] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 758.
[75] Tirmizî, *Sünen,* İlel, V, 758-63.
[76] Bknz. Müslim b. Haccâc, *Sahîh*, I-III, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992, Mukaddime.
[77] Buhârî, *Sahîh*, (thk. Mustafa Dîb el-Buğâ), I-V, Dâru'l-Ulûmi'l-İnsâniyye, Dımeşk, 1413/1993, Kitâbu'l-İlm, Kitâbu Ahbâri'l-Âhâd.
[78] Bknz. Ebû Abdillah Muhammed b. İdrîs eş-Şâfi'î, *er-Risâle*, (thk. Abdulfettâh Kebbâre), Dâru'n-Nefâis, Beyrût, 1419/1999.
[79] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 428.
[80] İbn Kesîr, *el-Bidâye*, XIV, 649.
[81] Hamza Dîb Mustafa (Amman, 1986), Subhî es-Semerrâî, Ebû'l-Meâti en-Nûrî, Mahmud Muhammed Halil es-Sa'îdî (Beyrût, 1489/1989) ve Hâmid Abdullah el-Mehellâvî (Beyrût, 2011) tarafından yayımlanmıştır.
[82] İbn Kesîr, *el-Bidâye*, XIV, 649; İbn Receb, *Şerhu 'İlel*, II, 806; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, V, 784.

Kebîr'de çok sayıda illetli hadîs bulunmaktayken, *el-İlelü's-Sağîr*'de birkaç örnek dışında muallel hadîs bulunmamaktadır.

el-İlelü'l-Kebîr'in orjinalinin bilinmediği, Ebu Tâlib el-Kâdî (ö. 608) tarafından fıkıh bablarına göre yeniden derlendiği şeklinde bir kanaat bulunmaktadır. Bize göre el-Kâdî tarafından derlenmiş – bunu ileride ayrı bir başlık altında ele alacağız – olmasına rağmen içindeki bilgiler ve kitap olarak bu eser tamamıyla Tirmizî'ye aittir. Bu kanaatimizi şekillendiren katiyyet derecesinde deliller vardır. Bunları şöylece özetleyebiliriz:

1. Ebu Tâlib el-Kâdî eserin mukaddimesinde Tirmizî'den kendisine kadar bu eseri rivâyet eden râvîlerin isimlerini tek tek saymıştır. Bu rivâyet zinciri şöyledir:

Ebu Tâlib Akîl b. Atiyye el-Kâdî → Ebû'l-Kâsım Halef b. Abdilmelik b. Beşkuvâl el-Ensârî el-Kurtubî (ö. 578) → Ebû Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Sa'îd b. Yerbu' el-Hâfız (ö. 522) → Ebû Ali Hüseyn b. Muhammed b. Ahmed el-Ğassânî (ö. 498) → Ebû Şâkir Abdulvâhid b. Muhammed b. Mevhib et-Tucîbî el-Kubberî (ö. 456) → Ebû Muhammed Abdullah b. İbrâhîm el-Useylî (ö. 392) → Ebû Zeyd Abdurrahmân b. Ahmed el-Mervezî (ö. 380) → Ebû Hâmid Ahmed b. Abdillah b. Dâvud el-Mervezî et-Tâcir (ö. ?) → Tirmizî.

Eğer Ebû Tâlib el-Kâdî zikrettiği gibi eseri bu rivâyet silsilesi yolu ile almışsa bu kitap halindedir, değilse bu rivâyet zincirini vermenin bir anlamı olamaz.

2. Ebû Tâlib el-Kâdî birçok yerde eserin müstakil bir kitap şeklinde elinde olduğu izlenimini uyandıracak ifadeler kullanmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

"Bu hadîsi Tirmizî *el-Câmi*'sinde zikretmemiştir."[83], "Ebû Îsâ bu hadîsi *İlel*'de zikretmiş, ancak *el-Câmi*'de zikretmemiştir."[84], "Bu hadîsi Ebû Îsâ *Kitâbu'l-İlel*'de iki yerde zikretmiştir."[85], "Ebû Îsâ bu hadîsi *Kitâbu'l-İlel*'de birkaç kez tekrar etmiştir."[86], "Ebû Îsâ'nın *Kitâbu'l-İlel*'de zikrettiği bu babta bulunan başka bir hadîs daha vardır ki daha önce başka bir hadîsle beraber geçmişti."[87], "Enes'in hadîsini Ebû Îsâ *Kitabu'l-İlel*'inde, Kitâbu'l-Birr ve's-Sıla adlı bölümünün 'Komşuluk hakkı' babında başka hadîslerle birlikte zikretmiştir."[88], "Ebû Îsâ mezkûr hadîsi *Kitâbu'l-İlel*'de Yahyâ b. Ebî Kesîr'in rivâyet ettiği hadîsi mürsel olarak, *el-Câmi*'inde ise müsned olarak vermiştir. Burada (Tirmizî, Yahya b. Ebî Kesîr'in rivâyetinin mürsel olduğunu söyledikten sonra) Eyyub'un rivâyeti de öyle (yani mürsel) demiştir. Halbuki durum Eyyûb'un buradaki (*İlel*'deki) ve *el-Câmi*'deki rivâyetinin aksinedir (yani hatalıdır). Ancak *Kitâbu'l-İlel*'in başka sahih bir nüshasına daha bakılabilir. (Ebû Tâlib burada elindeki *el-İlelü'l-Kebîr* nüshasında bir hatanın var olabileceğinden söz etmektedir)"[89].

3. *el-İlelü'l-Kebîr*'de zikredilmiş bazı muallel hadîsler *el-Câmi*'de bulunmamaktadır. Yani sadece *el-İlelu'l-Kebîr*'de ele alınmıştır. Bununla ilgili örnekler[90] çok sayıda olmakla birlikte burada bir tanesiyle iktifa edeceğiz. Meselâ *el-İlelü'l-Kebîr*'in, Birr ve's-Sıla bölümünün "mâ câe fî hakki'l-civâr/ما جاء في حق الجوار" babında bulunan şu hadîs Sünen'in aynı bölüm ve babında bulunmamaktadır:

[83] Ebû Tâlib Akîl b. Atiyye el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, (thk. Subhî es-Semerrâî, Ebû'l-Meâti en-Nûrî, Mahmud Muhammed Halil es-Sa'îdî), Âlemü'l-Kutub, Beyrût, 1489/1989, s. 99, 170, 295, 369, 370.
[84] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 341, 350.
[85] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 110.
[86] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 189, 262, 314.
[87] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 306. Yine bu manaya gelen başka bir ifadesi için bknz. a.g.e., s. 366, 369.
[88] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 334.
[89] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 187.
[90] Bu şekilde çok sayıda muallel hadîs vardır, örnek için şunlara bakılabilir: el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 139, 341, 369, 378-82.

Abdulvâris b. Abdissamed b. Abdilvâris (ö. 252) → Babası (Abdussamed b. Abdilvâris ö. 206) → Muhammed b. Sâbit b. Eslem el-Bünânî (ö. ?) → Sâbit b. Eslem el-Bünânî (ö. 127) → Enes b. Mâlik (ö. 93) → Hz. Peygamber (s.a.s.) : *"Kim Allah'a ve ahiret gününe inanıyorsa misafirine ikram etsin. Kim Allah'a ve ahiret gününe inanıyorsa ya hayır konuşsun ya da sussun!"*[91]

4. Bazen aynı konudaki hadîsin *el-Câmi*'de sahihi verilirken *el-İlelü'l-Kebîr*'de illetlisi verilmektedir.

Mesela Sünen'de, Ahmed b. Muhammed el-Mervezî (ö. 238) → Abdullah b. Mübârek (ö. 181) → Şu'be b. Haccâc (ö. 160) → Adîy b. Sâbit (ö. 116) → Abdullah b. Yezîd (ö. ?) → Ebû Mes'ûd el-Ensârî (ö. 39) → Hz. Peygamber (s.a.s.) isnâdıyla zikredilen *"Kişinin ailesine yaptığı harcalamalar sadakadır."*[92] hadîsi aynı bab altında Kitâbü'l-İlel'de Ahmed b. Muhammed b. Nîzek (ö. 248) → Muhammed b. Kesîr Mevlâ Benî Hâşim (ö. ?) → İsmâîl b. Ebî Hâlid (ö. 146) → Abdullah b. Ebî Evfâ (ö. 87) → Hz. Peygamber (s.a.s.) şeklinde illetli isnâdla zikredilmiştir[93].

5. Mutekaddim ve müteahhir ulemanın kitaplarında *el-İlelü'l-Kebîr*'in içerisindeki bazı bilgileri olduğu gibi vererek veya referans göstermeleri de bu eserin orijinal olduğuna dair kanaatimizi güçlendirmektedir. Bununla ilgili birkaç örneği şöyle verebiliriz:

a. Nasbu'r-Râye'deki atıflar: ez-Zeyla'î (ö. 762) hanefî alimlerinden Burhâneddin el-Merğinânî'nin (ö. 593) *el-Hidâye*'si üzerine yapmış olduğu tahrîc çalışması olan *Nasbu'r-Râye li Ehâdîsi'l-Hidâye*'sinde birkaç defa *el-İlelü'l-Kebîr*'deki bilgileri olduğu gibi zikretmiş ve bu esere atıflarda bulunmuştur. Meselâ:

"Tirmizî *el-İlelü'l-Kebîr*'inde şunu söylemektedir: Muhammed b. İsmâîl'e Ebû Sifâl'i sordum, tanımadığını söyledi. Sonra Hasen b. Alî el-Ḥelâl'i sordum, 'Onun ismi Sümâme b. Huseyn'dir', dedi."[94] Bu bilginin aynısını *el-İlelü'l-Kebîr*'de görmekte[95], *Sünen*'de ise görmemekteyiz. Yine başka bir yerde Zeyla'î, Tirmizî'nin *İlel*'ini referans göstermektedir: "Bil ki bu hadîste başka bir illet var. Tirmizî *el-İlelü'l-Kebîr*'inde şöyle söylemektedir: Muhammed b. İsmâîl'e Alkame'nin babasından semaı'nın olup olmadığını sordum, o da; 'Alkame babasının vefatından altı ay sonra dünyaya gelmiştir' diye cevap verdi."[96] Bu bilgi de *el-İleü'l-Kebîr*'de aynen geçmekte, *Sünen*'de ise bulunmamaktadır[97]. Bu şekilde *Nasbu'r-Râye*'de birkaç örnek daha vardır[98].

Zeyla'î'nin Tirmizî'den naklettiği ilel ile ilgili bilgilerden bazısı da hem *el-İlelü'l-Kebîr*'de hem de *Sünen*'de bulunmaktadır. Ancak Zeyla'î'nin naklettiği bu bilgiler kelimesi kelimesine el-*İlelü'l-Kebîr*'indeki ile aynıdır[99]. Dolayısıyla Zeyla'î'nin bu bilgileri *Sünen*'den değil de *el-İlelü'l-Kebîr*'den aldığını söyleyebiliriz.

---

[91] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 313.

[92] Tirmizî, *Sünen*, Birr ve's-Sıla, 42 (hd. no: 1965).

[93] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 110, 314.

[94] Ebû Muhammed Abdullah b. Yûsuf ez-Zeyla'î, *Nasbu'r-Râye li Ehâdîsi'l-Hidâye*, (thk. Muhammed Avvâme), I-IV+Fihrist, Müessesetü'r-Reyyân, Beyrût, 1418/1997, I, 4.

[95] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 32.

[96] Zeyla'î, *Nasbu'r-Râye*, I, 370.

[97] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 201.

[98] Zeyla'î, *Nasbu'r-Râye*, I, 4. Karşılaştır: el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 33; Zeyla'î, *a.g.e.*, I, 370. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 201; Zeyla'î, *a.g.e.*, III, 309. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 228; Zeyla'î, *a.g.e.*, III, 311. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 224; Zeyla'î, *a.g.e.*, IV, 23. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 179; Zeyla'î, *a.g.e.*, IV, 51. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 195; Zeyla'î, *a.g.e.*, IV, 97. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 204; Zeyla'î, *a.g.e.*, IV, 340. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 220; Zeyla'î, *a.g.e.*, IV, 366. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 220.

[99] Bknz. Zeyla'î, *Nasbu'r-Râye*, I, 24. Karşılaştır: el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 33. Başka bir örnek: Zeyla'î, *a.g.e.*, I, 168. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 54.

Bütün bu bilgiler Zeyla'î'nin yanında *el-İlelü'l-Kebîr*'in nüshasının olduğunu açıkça göstermektedir.

b. Telhîsu'l-Kebîr'deki atıflar: İbn Hacer (ö. 852) *Telhîsu'l-Kebîr*'de *el-İlelü'l-Kebîr*'den bazı alıntılar yapmış, atıflarda bulunmuştur[100].

c. Tuhfetu'l-Ahvezî'deki atıflar: Tirmizî şârihi Mubârekfûrî (ö. 1353/1934) *Sünen*'deki hadîsleri şerhederken *el-İlelü'l-Kebîr*'den ilel ile ilgili alıntılar yapmış ve atıflarda bulunmuştur[101]. Yapmış olduğu bu kadar çok alıntı neticesinde onun da elinde bir *el-İlelü'l-Kebîr* nüshasının olduğu kanaati bizde hasıl olmuştur.

d. Sünen'in tahkikindeki atıflar: Sünen'in tahkikini yapanlardan biri olan Ahmed Muhammed Şâkir bazı hadîslerin illetlerine dair izah yaparken *el-İlelü'l-Kebîr*'deki bilgileri zikretmiş ve atıflarda bulunmuştur[102].

el-İlelü'l-Kebîr'deki ilel bilgisinin kaynakları

Tirmizî ilel bilgisini üç hocasına borçludur. Bunlar Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî (ö. 256), Abdullah b. Abdirrahmân ed-Dârimî (ö. 255) ve Ebû Zür'a er-Râzî'dir (ö. 264). Bunların içerisinde ise en çok Buhârî'den istifade etmiştir[103]. Tirmizî kendisi *el-İlelü's-Sağîr*'de bu bilgiyi paylaşmaktadır. Zaten bu bilginin doğruluğunu görmek için *el-İlelü'l-Kebîr*'e şöyle bir bakmak yeterlidir. Bununla birlikte tespit ettiğimiz kadarıyla Tirmizî sekiz yerde Ebû Zür'a'nın ismini vererek ondan öğrendiği bilgiyi zikretmektedir. Ancak Ebu Zür'a'dan aktarmış olduğu bu sekiz yorumun hepsini aynı zamanda Buhârî'den de aktarmaktadır. Bunlardan beşinde Ebû Zür'a ile Buhârî aynı kanaatteyken[104] üçünde farklı kanaattedirler[105]. Dârîmî'den de altı yerde isim vererek nakillerde bulunmuştur. Hepsinde Buhârî'nin de aynı hadîs için sunmuş olduğu kanaati aktarmıştır. Bunlardan Dârimî ile Buhârî üç hadîste aynı kanaatte[106] iken diğer üçünde farklı kanaattedirler[107].

Tirmizî'nin *el-İlelü'l-Kebîr*'de illetlerini açıklamış olduğu hadîslerin neredeyse hepsini Buhârî'den öğrenmiş olduğu bilgilerle yaptığı çok açık bir şekilde görülmektedir. Bununla birlikte Tirmizî'nin kendisine ait, yani kaynağını belirtmeden yapmış olduğu azımsanmayacak sayıda ilel yorumu vardır. Bu yorumlar Tirmizî'nin hocalarından öğrenmiş olduğu bilgiler olabileceği gibi

[100] Bknz. İbn Hacer, *Telhîsu'l-Habîr fî Tahrîci Ehâdîsi'r-Râfi'iyyi'l-Kebîr*, I-IV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1419/1989, I, 276. Karşılaştır: el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 33; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 336. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 45; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 343. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 49; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 346. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 48-49; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 413. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 55; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 446. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 63; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 614. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 64-65; İbn Hacer, *a.g.e.*, I, 637. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 72; İbn Hacer, *a.g.e.*, II, 82. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 61; İbn Hacer, *a.g.e.*, II, 200. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 94; İbn Hacer, *a.g.e.*, II, 391. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 100; İbn Hacer, *a.g.e.*, II, 408. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 117-18; İbn Hacer, *a.g.e.*, II, 416. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 123.

[101] Bknz. Mubârekfûrî, *Tuhfetu'l-Ahvezî*, I, 137. Karşılaştır: el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 33; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, I, 246. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 42; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, I, 266. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 45-46; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, I, 285. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 49; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, I, 359. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 56; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, III, 106. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 93-94; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, III, 499. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 118; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, III, 568. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 123; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, IV, 107-08. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 146; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, III, 390. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 324; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, VII, 280. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 179; Mubârekfûrî, *a.g.e.*, X, 379. Karşılaştır: el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 377.

[102] Örnek olarak bknz . Tirmizî, *Sünen*, Tahâret, 57 (77 numaralı hadîsin dipnotu.) .

[103] Tirmizî, *Sünen*, İlel, V, 738.

[104] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 45, 49, 56, 69, 141.

[105] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 65, 74, 160.

[106] Bunlar; el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 28, 110, 314.

[107] Bunlar; el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 46, 184, 358.

ilelde belli bir seyiyeye gelmiş olmanın verdiği yorumlama gücünden de kaynaklanmış olması muhtemeldir[108].

Metodu

Tirmizî *el-İlelü'l-Kebîr*'de soru-cevap metodunu kullanarak hocalarından öğrenmiş olduğu bilgileri sunmaktadır. Bu yöntem zamanının bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir üslûbudur. Nitekim Abbâs b. Muhammed ed-Dûrî hocası Yahyâ b. Ma'în'in hadîslerin illetlerine dair sorulan sorulara vermiş olduğu cevapları biraraya getirerek "*et-Târîh*"i oluşturmuş, Abdullah da babası Ahmed b. Hanbel'e sorarak veya ondan dinleyerek topladığı bilgileri biraraya getirerek *"Kitâbu'l-İlel"*i oluşturmuştur. İbn Ebî Hâtim de babası Ebû Hâtim ile Ebû Zür'a'dan soru sorarak elde etmiş olduğu bilgileri biraraya getirerek *"İlelü'l-Hadîs"*ini oluşturmuştur.

el-İlelü'l-Kebîr'in şu an elimizde bulunan nüshasında illetli hadîsler fıkhî bablar içerisinde biraraya getirilmiş bir şekilde tertip edilmiştir[109]. Bu şekildeki bir tertip araştırmacı için hadîsi bulma açısından daha kolay ve istifadeye daha açık olmaktadır. Tirmizî'nin çağında ilel türünde telif edilmiş eserlerin genelde konularına göre tasnif edilmediğini görmekteyiz. Ancak *el-İlelü'l-Kebîr*'deki bu tertibin Tirmizî tarafından mı yoksa eserin bize kadar ulaşmasını sağlayan el-Kâdî tarafından mı yapıldığına dair kaynaklarda net bir bilgi bulunmamaktadır. Bununla birlikte bizim kanaatimiz bu tertip ve tasnîfin el-Kâdî tarafından yapıldığıdır. Eser içerisinde bu kanaati doğrulayacak bazı bilgiler mevcuttur. Bu bilgileri şöyle özetleyebiliriz:

Tirmizî, Muhammed b. el-Alâ (ç. 248) → Muâviye b. Hişâm (ö. 204) → Şeybân (b. Abdirrahmân ö. 164) → Firâs (b. Yahyâ el-Hemedânî ö. 129) → Atiyye (b. Sa'd ö. 111) → Ebû Sa'îd el-Hudrî (ö. 63) → Hz. Peygamber (s.a.s.): *"İnsanlara merhamet etmeyene Allah merhamet etmez."*[110] hadîsini *Sünen*'inde Kitâbu'z-Zühd "mâ câe fî'r-riyâi ve's-sum'a/ما جاء في الرياء و السمعة" babında zikretmiştir. Ancak Ebû Tâlib el-Kâdî bu hadîsi konuya uygunluğu dolayısıyla Kitâbu'l-Birr ve's-Sıla'da "mâ câe fî rahmeti'l-müslimîn/ما جاء في رحمة المسلمين" babı altında kaydettiğini söylemektedir. Aslında Sünen'de aynı bölüm ve bab altında (Kitâbu'l-Birr ve's-Sıla, mâ câe fî rahmeti'l-müslimîn) isnâdı değişik ama metni benzer bir hadîs bulunmaktadır[111]. el-Kâdî buradan hareketle Zühd'de yer alan hadîsi bu babta tasnif etmiştir.

Yine başka bir yerde el-Kâdî şunları söylemektedir: "Ebû Îsâ bu iki hadîsi Sevâbu'l-Kur'ân ve Menâkibü Abdilah b. Mes'ûd bölümlerinde (yani el-Câmi'de) zikretmemesine rağmen ben bu konuya uygun düştüğü için buraya yerleştirdim."[112]

el-Kâdî'nin şu izahı da bu konudaki kanaatlerimizi güçlendirmektedir: "Ebû Îsâ bu ikinci hadîsi el-Câmi'de nikâh bölümü, "Kocaların eşleri üzerindeki hakları" babında zikremiş, İlel kitabında ise birinci hadîsin hemen ardından onun isnâdına atfederek zikretmiştir, bu yüzden ikinci hadîsi burada (Ali b. Ebî Tâlib'in menâkıbı babında) zikrettik[113].

Yine *el-İlelü'l-Kebîr*'in sonunda yer alan ve el-Kâdî'nin "Genel" şeklinde isimlendirdiği babın hemen altındaki ifadeleri[114] de hadîsleri bablara göre tasnif edenin Ebû Tâlib el-Kâdî olduğunu göstermektedir.

---

[108] Örnek olarak bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 172, 187, 208, 216, 364.
[109] İbn Receb, *Şerhu 'İlel*, II, 806; Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 426.
[110] Tirmizî, *Sünen*, Zühd, 48 (hd. no: 2381); el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 312.
[111] Bu hadîs şöyledir: Muhammed b. Beşşâr (ö. 252) → Yahyâ b. Sa'îd (ö. 198) → İsmâîl b. Ebî Hâlid (ö. 146) → Kays (b. Ebî Hâzım ö. 84) → Cerîr b. Abdillah (ö. 51) → Hz. Peygamber (s.a.s.): *"İnsanlara merhamet etmeyene Allah merhamet etmez."* Tirmizî, *Sünen*, Birr ve's-Sıla, 16, (hd. no: 1922).
[112] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 352. el-Kâdî'nin bu manaya gelen başka ifadeleri de vardır. Bknz. a.g.e., s. 360.
[113] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 374.
[114] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 378.

Eserde geçen illet çeşitlerine örnekler

İllet çeşitlerinin neler olduğuna dair Hâkim (ö. 405) Ma'rife'de bilgi vermiştir. Bunlar kısaca; 1- İsnadda peşpeşe gelen iki râvî (hoca-talebe) arasında semâın olmaması. 2- Aynı hadîs sika ve hafızlardan mürsel, zâhiren sahih gibi görünen başka yoldan ise müsned olarak rivâyet edilmesi. 3- Bir sahâbînin rivâyetinin başka bir sahâbîden rivâyet edilmesi. 4- Sahâbîye ait olduğu bilinen hadîsin tâbiînden rivâyet edilmesi. 5- An'ane ile rivâyet edilen hadîsin isnâdından râvî düşmesi (inkıta). 6- Aslı müsned olmayan bir hadîsin müsned olarak rivâyet edilmesi. 7- Râvînin hadîs aldığı şeyhinin ismini muhtelif (bir defasında şeyhinin asıl ismini verirken başka bir defasında 'عن رجل şeklinde' meçhul) vermesi. 8- Râvînin şeyhinden işitmemiş olduğu hadîsi ondan işitmiş gibi rivâyet etmesi. 9- Râvîlerden biri hadîsin bilinen tarîkinin dışında başka bir tarikle hadîsi rivâyet etmesi, hadîsi ondan alan râvinin ise bu hadîsi bilinen şekliyle rivâyet etmesi. 10- Hadîsin bir yoldan merfû, bir başka yoldan da mevkûf olarak rivâyet edilmesi.

Hâkim hadîslerde görülen illet çeşitlerini örneklerle verdikten sonra illetlerin sadece bu kadar olmadığını, başka çeşitlerinin de olduğunu eklemektedir[115]. Tirmizî *el-İlelü'l-Kebîr'*de hadîslerin pek çok illetine işaret etmiştir. Bunları birer örnek vermek suretiyle şöylece özetleyebiliriz:

1. Mevkûf hadîsin merfû olarak rivâyet edilmesi

Tirmizî 58 numaralı Kuteybe b. Sa'îd'in (ö. 240), Ebû Avâne (ö. 176) yoluyla Ebû Ya'fûr'un (ö. ?) *"Enes b. Mâlik'e mestler üzerine meshi sordum, o da; Hz. Peygamber üzerlerini meshederdi"* şeklinde merfu olarak rivâyet ettiği hadîste hata ettiğini, bu hadîsin aslında Enes b. Mâlik'in mevkûfu olduğunu bildirmektedir[116].

2. Mürsel hadîsin müsned olarak rivâyet edilmesi

Eserde çokça bulunan illet sebeplerinden birisi de aslen mürsel olan bir hadîsin müsned olarak rivâyet edilmesidir. Mesela eserin 1 numaralı: Mâlik b. Enes (ö. 179) → Zeyd b. Eslem (ö. 136) → Atâ b. Yesâr (ö. 94) → Abdullah es-Sunâbihî (ö. 75) → Hz. Peygamber: *"Kişi eğer abdest aldığında…"* hadîsi böyledir. Hadîs zâhiren müsned gibi görünmektedir. Ancak Tirmizî hocası Buhârî'den aktardığı bilgiye göre Mâlik b. Enes burada asıl adı Abdurrahmân b. Useyle ve muhadramdan olan Abdullah es-Sunâbihî'yi sahâbî olan ve ona da Sunâbihî denilen es-Sunâbih b. el-'Eseri'l-Ehmesî ile karıştırmıştır. Dolayısıyla sika bir râvî olan Mâlik b. Enes tâbiûn'dan olan Sunâbihî'yi sahâbî olan Sunâbihî ile karıştırmasından ötürü aslında mürsel olan bu hadîsi müsned olarak takdim etmiştir[117].

Yine 294 numaralı Cerîr (b. Abdilhamîd ö. 188) → Muğîre (b. Miksem ö. 136) → Ebû Vâil (Şakîk b. Seleme ö. 82) → Abdullah (b. Mes'ûd ö. 32) → Hz. Peygamber şeklinde müsned olarak rivâyet edilen hadîsin aslı Cerîr → Muğîre → Ebû Vâil → Hz. Peygamber şeklinde mürseldir[118].

3. Gizli inkıta'

8 numaralı "Hz. Peygamber hâcetini gidereceği zaman yere yaklaşıncaya kadar elbisesini yukarı toplamazdı" hadîsinin Abdusselâm b. Harb (ö. 187) → Ameş (ö. 148) → Enes b. Mâlik (ö.

[115] Hâkim, *Ma'rife*, s. 175-83.
[116] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 51. Başka örnekler için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 65, 96, 118, 154, 252, 310.
[117] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 21.
[118] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 168-69. Başka örnekler için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 41, 57, 102, 104, 128, 132, 169, 175, 183, 200, 217, 251, 259, 264, 280, 304, 306, 321, 241, 345, 358, 361, 364, 369. Sahâbenin mürselinin müsned olarak rivâyet edilmesi için ise bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 180.

93) tariki ile Veki' (ö. 196) → Ameş → İbn Ömer (ö. 73/74) tarîkinde gizli inkıta vardır. Çünkü Ameş'in hiçbir sahâbîden semâı yoktur[119].

4. İsnâdın ibdâli

Tirmizî, Abdullah b. Ebî Ziyâd (ö. 255) → Vehb b. Cerîr (ö. 206) → Cerîr b. Hâzım (ö. 170) → Sâbit el-Bünânî (ö. 127) → Enes b. Mâlik isnâdıyla gelen Hz. Peygamber'in *"Namaz için kamet getirildiğinde benim mihrâba çıkışımı görünceye kadar ayağa kalkmayın."* hadîsinde hata olduğunu hocası Buhârî'den aktarmaktadır. Zira Cerîr b. Hâzım, Sâbit el-Bünânî ve Haccâcu's-Savvâf (ö. 143) ile birlikteyken Haccâc, Yahyâ b. Ebî Kesîr (ö. 129) → Abdullah b. Ebî Katâde (ö. 95) → Ebû Katâde el-Ensârî (ö. 54) yoluyla Hz. Peygamber'den bu hadîsi rivâyet etmiş, Cerîr de Sâbit'in Enes yoluyla bu hadîsi rivâyet ettiğini zannetmiştir. Halbuki Sâbit'in Enes yoluyla rivâyet ettiği hadîsin aslı şudur; *"Hz. Peygamber bir gün namaz için kamet getirildiğinde bir kişiyle - onun işi dolayısıyla - o kadar uzun konuştu ki insanların bazısı uyuklamaya başladılar."*[120] Cerîr bu hadîsin isnâdını yukarıdaki hadîsin isnâdı ile ibdâl etmiştir.

5. Belli bir sahâbînin rivâyetinin sehven başka bir sahâbîden rivâyet edilmesi

Tirmizî, Kâsım b. Dînâr (ö. 250) → Muhammed b. Bişr (ö. 203) → Ubeydullah b. Ömer (ö. 243) → Zührî (İbn Şihâb ö. 124) → Amr b. Ebî'l-Esed (ö. 83) isnâdıyla rivâyet edilen "Resûlullah (s.a.s.)'i omuzlarını kapatan bir elbise ile namaz kılarken gördüm" hadîsinin sahâbî râvîsinin Amr b. Ebî'l-Esed değil de Ömer b. Ebî Seleme (ö. 83) olduğunu kaydetmiştir[121].

6. Belli bir tâbiînin rivâyetinin sehven başka bir tâbiîden rivâyet edilmesi

Tirmizî, Ameş (ö. 148) → Şu'be (ö. 160) → Sâbit (b. Eslem el-Bünânî ö. 127) → Enes isnâdıyla rivâyet edilen "Hz. Peygamber (s.a.s.), Ebû Bekir ve Ömer'in arkasında namaz kıldım, hepsi de namaza Fâtiha ile başlıyorlardı." hadîsinin isnâdının hatalı olduğunu, bu hadîsi Enes'den Sâbit'in değil de Katâde'nin (ö. 117) aldığı, ondan da Şu'be'nin aldığını belirtmektedir[122].

7. Belli bir tâbiînin rivâyetinin sehven bir sahâbîden rivâyet edilmesi

Tirmizî, Ahmed b. İbrâhîm ed-Devrekî (ö. 246) → Yezîd b. Hârûn (ö. 206) → Şerîk b. Abdillâh (ö. 177) → Âsım b. Kuleyb (ö. 137) → Babası (Kuleyb. Şihâb ö. ?) → Vâil b. Hucr (ö. 44) isnâdıyla gelen "Hz. Peygamber'in secdeye giderken ellerini koymadan önce dizlerini koyduğunu gördüm…" hadîsinin açıklama kısmında Yezîd'den, "Şerîk'in Âsım'dan sadece bu rivâyetinin olduğu" bilgisini naklettikten sonra Şerîk'in aynı zamanda "Kesîru'l-ğalat ve'l-vehm/كثير الغلط والوهم" olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Tirmizî bu hadîsin Hemmâm b. Yahyâ (ö. 164/165) → Şakîk Ebû'l-Leys (ö. ?) → Âsım b. Kuleyb (→ Kuleyb b. Şihâb)'den Mürsel olarak rivâyet edildiğini, Vâil b. Hucr'un isminin zikredilmediğini eklemektedir[123]. Dolayısıyla bu hadîs aslında tâbiûndan olan Âsım b. Kuleyb'in babasının mürseli'dir ancak Şerîk tarafından sehven Vâil b. Hucr yoluyla Hz. Peygamber'e izafe edilmiştir.

8. İsnadın maklûb olması

Tirmizî, Abdusselâm b. Harb'ın (ö. 187), Sa'îd (b. Ebî Arûbe ö. 156) → Katâde (ö. 117) → Ebû Müslim (ö. ?) → Ebû Şureyh (ö. ?) şeklinde rivâyet ettiği isnâd zincirinde kalb yaptığı ve Ebû Şureyh ile Ebû Müslim'in yerlerini değiştirdiğini belirtmektedir[124].

---

[119] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 25-26. Başka örnekler için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.,* s. 32, 33, 34, 45, 49, 50, 53, 95, 100, 108, 129, 133, 138, 178, 193, 200-01, 204, 235, 244, 294, 382.

[120] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 89.

[121] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 77. Başka örnek için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 162.

[122] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 68. Başka örnek için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 144.

[123] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 69-70.

[124] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 57.

9. İsnadda tashîf ve tahrîf veya râvî isminde hata yapılması

Tirmizî, 472 numaları hadîsin senedinde geçen Rebâh b. Rebî'nin (رباح بن الربيع) Riyâh b. Rebî' (رياح بن الربيع) şeklinde olmasının hatalı olduğunu[125], 293 numaralı hadîsin isnâdında bulunan Haccâc b. Ebî'l-Haccâc'ın (حجاج بن أبي الحجاج) hatalı olduğu bunun yerine Haccâc b. Haccâc (حجاج بن حجاج) olması gerektiğini[126], 28 numaralı hadîste Süfyânu's-Sevrî'nin Abdullah b. Ubeydillah b. Abbâs'ın (عبد الله بن عبيد الله بن عباس) ismini Ubeydullah b. Abdillah b. Abbâs (عبيد الله بن عبد الله بن عباس) şeklinde hatalı naklettiğini belirtmiştir[127].

10. Müdrecü'l-isnâd

İsnada fazladan râvî ismi idhâli de illet sebeplerinden biridir. 290 numaralı hadîsin isnâdının sahâbî râvîsi olan Abdullah b. Zübeyr, hadîsi direk Hz. Peygamber'den işitmesine rağmen araya Zübeyr (b. Avvâm) idhâl edilerek hadîsi Zübeyr vasıtasıyla aldığı rivâyet edilmiştir. Tirmizî Zübeyr'in burada ziyade olduğunu belirtmektedir[128]. Yine 9 numaralı hadîsin tariklerinden biri olan Ebû Muâviye (Muhammed b. Ḥâzım ö. 194) → Hişâm b. Urve (ö. 145) → Abdurrahmân b. Sa'd (ö. ?) → Amr b. Huzeyme (ö. ?) → Umâre b. Huzeyme (ö. 105) → Huzeyme b. Sâbit (ö. 37) → Hz. Peygamber; *"İstinca üç taş ile yapılır, tezek kullanılmaz."* hadîsinde Ebû Muâviye hata yaparak Abdurrahmân b. Sa'd'ı fazladan eklemiştir[129].

11. Muhâlefet

98 nolu hadîste hem isnâdda hem de metinde sikanın sikaya muhâlefetini içeren illetler bulunmaktadır. Şöyle ki; Şu'be'nin (ö. 160) Seleme b. Kuheyl (ö. 121) → Hucr Ebî'l-Anbes (ö. ?) → Alkame b. Vâil (ö. ?) → Babası (Vâil b. Hucr ö. 44) isnâdıyla rivâyet ettiği *"Hz. Peygamber* 'غير المغضوب عليهم ولا الضالين' *ayetini okuduktan sonra sesini fazla çıkarmaksızın "Âmîn" dedi."* Hadîs ile Süfyân'ın (ö. 161) Seleme b. Kuheyl → Hucr b. Anbes (ö. ?) → Vâil b. Hucr isnâdıyla gelen *"Hz. Peygamber* 'غير المغضوب عليهم ولا الضالين' *ayetini okuduktan sonra sesini yükseltip uzatarak "Âmîn" dedi."* hadîsi birbirine muhâliftir. Çünkü Şu'be'nin rivâyetinde Hz. Peygamber'in âmîni sessiz derken Süfyân'ın rivâyetinde sesli dediği görülmektedir. Tirmizî bu hadîsi hocası Buhârî'ye sorduğunu ve ondan şöyle cevap aldığını söylemektedir: "Şu'be bu hadîste üç yerde hata yapmıştır. Birincisi; senedde yer alan Hucr Ebî'l-Anbes'in (حجر أبي العنبس) aslında künyesi Ebû's-Seken olan Hucr b. Anbes (حجر بن عنبس) olması gerekmektedir. İkincisi; Alkame b. Vâil senede ziyade edilmiştir. Üçüncüsü ise metinde yer alan (âmîn derken) *"Sessiz söyledi"* ifadesinin *"Sesli söyledi"* şeklinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla Süfyân'ın hadîsi, Şu'be'nin hadîsinden daha sahihtir." Tirmizî bu konuyu diğer bir hocası olan Ebû Zür'a'ya da sormuş, onun da tercihinin Süfyân'ın hadîsinden yana olduğunu öğrenmiştir[130].

İlletin tespiti veya hadîsin sıhhati konusunda Tirmizî'nin Buhârî'ye muhâlefeti

Tirmizî'nin bazen hadîslerin illetleri veya sıhhatleri hakkındaki hükümleri verme konusunda hocası Buhârî'ye itirazları olmuş ve ondan farklı kanaatler ileri sürmüştür. Mesela 11

[125] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 260.
[126] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 168.
[127] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 38. Başka örnekler için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 39, 40, 41, 168.
[128] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 167-68. Başka örnek için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 210.
[129] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 26. Başka örnekler için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 93, 162, 167-68, 169.
[130] el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 68-69. Tirmizî Şârihi Mubârekfûrî bu hadîsin şerhinde Şu'be'nin Süfyân'a muhâlefeti esnasında ulemânın Süfyân'ı tercih edeceklerine dâir görüşlerini aktardıktan sonra Şu'be'nin hadîsinin ne sahih ne de zayıf hiçbir mutabaatının olmadığını buna mukâbil Süfyân'ın hadîsinin ikisi sahih (el-Alâ b. Sâlih → Seleme b. Kuheyl ve Ali b. Sâlih → Seleme b. Kuheyl) biri zayıf (Muhammed b. Seleme → Seleme b. Kuheyl) olmak üzere üç mutabaatının olduğunu bildirmektedir. Mubârekfûrî, *Tuhfetu'l-Ahvezî*, II, 89-93.

numaralı Abdullah b. Mes'ûd'un "Resûlullah (s.a.s.) tuvalet için çıkmıştı ki bana üç taş bul dedi. Ben de iki taş ve bir tezek getirdim. İki taşı aldı ve tezeği atarak bu pistir, dedi." şeklinde rivâyet ettiği hadîsin birkaç tarîki bulunmaktadır. Bunlar:

İsrâîl (b. Yûnus es-Sabi'î ö. 160) → Ebû İshâk (es-Sabi'î ö. 126) → Ebû Ubeyde (ö. 82) → Abdullah b. Mes'ûd.

Züheyr b. Muâviye (ö. 172) → Ebû İshâk → Abdurrahmân b. el-Esved (ö. 99) → Babası (el-Esved b. Yezîd ö. 75) → Abdullah b. Mes'ûd.

Zekeriyyâ b. Ebî Zâide (ö. 147) Ebû İshâk → Abdurrahmân b. Yezîd (ö. 83) → Esved b. Yezîd → Abdullah b. Mes'ûd.

Ma'mer (b. Râşid ö. 154) → Ebû İshâk → Alkame (b. Kays ö. 61) → Abdullah b. Mes'ûd.

Tirmizî, Buhârî'nin bu tarîklerden ikincisini Züheyr'in Ebû İshâk'tan olan rivâyetini el-*Câmi*'inde tahrîc ettiğini[131], dolayısıyla bu tarîki tercih ettiğini söyledikten sonra Buhârî'nin bu kararına itiraz ederek, İsrâîl'in Ebû İshâk'tan olan rivâyetin daha sahih bir yol olduğunu beyan etmiştir. Tirmizî bu tercihini şu sözleri ile delillendirmiştir: "Bu râvîlerin içerisinde Ebû İshâk'ın hadîslerini almada en sağlamı İsrâîl'dir[132]. Züheyr → İshâk tarîki "Leyse bi-zâke/ليس بذاك (aradığın kuvvette değil)"dir. Çünkü Züheyr'in semâı Ebû İshâk'ın ömrünün sonlarına doğru olmuştur. Ebû İshâk'ın hıfzı ise ömrünün sonlarına doğru kötüleşmiştir."[133]

el-İlelü'l-Kebîr'deki diğer bilgiler

Tirmizî *el-İlelü'l-Kebîr*'de hadîslerin illetleri hakkında bilgiler vermenin yanında başka bilgilere de değinmiştir. Hadîslerin sıhhatleri hakkında hükümler vermiş[134], bazen sadece sahih hadîsleri zikretmiş[135], zaman zaman râvîlerin cerh ta'dîl durumları hakkında bilgiler sunmuştur[136]. Ayrıca bazen hadîslerin anlamlarını açıklamış[137], gerekli gördüğü yerlerde râvîlerin kimlikleri ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur[138]. Bununla birlikte eserin içerisinde Ebû Tâlib el-Kâdî'ya ait yer yer izahatlar görmek mümkündür. Fakat bunlar çok kısa notlar şeklindedir[139].

---

131 Buhârî, Vudû, 20.

132 Kufeli bir muhaddis olan İsrâîl b. Yûnus es-Sabî'î hicri 100 yılında doğmuş, 160 yılında vefat etmiştir. Dedesi Ebû İshâk es-Sabî'î (ö. 126) başta olmak üzere birçok muhaddisten rivâyette bulunmuş, kendisinden de Veki' b. Cerrâh (ö. 196), Süfyân b. Uyeyne (ö. 198) ve daha birçokları rivâyet etmiştir (Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl*, II, 515-18.). İsrâîl'in cerh ta'dili hakkında ulemanın görüşleri şöyledir: Hakkında Tirmizî "Ebû İshâk'ın hadîslerinde sebttir.", Ahmed b. Hanbel "Sika", Ebû Hâtim "Sika sadûk/ثقة صدوق, Ebû İshâk'ın ashabı içerisinde en mutkînidir.", Yahyâ el-Kattân (198) "Münker rivâyetlerde bulunmuştur", Nesâî (ö. 303) "Leyse bihi be's", Muhammed b. Abdillah b. Numeyr (ö. 234) "Sika", Abdurrahman b. Mehdî "İsrâîl lissun, yesriku'l-hadîs/اسرائيل لص يسرق الحديث" (İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, I, 249-50.), Haccâcu'l-Aver (ö. 206) "Şu'be'ye bize Ebû İshâk'tan rivâyet et dediğimizde; 'Bunu İsrâîl'den isteyin. Çünkü bu konuda o benden daha sağlamdır.", İbn Mehdî (ö. 198) "Ebû İshâk'ın hadîslerinde İsrâîl, Şu'be ve Sevrî'den daha sağlamdır.", İbn Sa'd "Sikadır. İnsanlar ondan çokça hadîs tahdîs etmişlerdir. Bunlar arasında onu zayıf olarak nitelendirenler de vardır." (Muhammed b. Sa'd b. Meni' ez-Zührî, *Kitâbu't-Tabakâti'l-Kebîr*, I-XI, (thk. Ali Muhammed Ömer), Mektebetü'l-Usre, Kahire, 2002, VIII, 495.), Zehebî "Sika" (Zehebî, *el-Muğnî fi'd-Du'afâ*, (thk. Nûruddîn Itr), I-II, İdâretu İhyâi't-Turâsi'l-İslâmî, Katar, trsz., I, 77, *er-Ruvâtu's-Sikâtu'l-Mutekellemu fîhim bimâ lâ Yûcib Reddehum*, (thk. Muhammed İbrahim Mevsilî), Dâru'l-Beşâiri'l-İslamiyye, Beyrut, 1412/1992, 66.), İbn Hacer "Sika, tukullime fîhi bilâ hucce/ثقة تكلم فيه بلا حجة" (İbn Hacer, *Takrîbu't-Tehzîb*, (thk. Abdulvehhâb Abdullatif), I-II, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1395/1975, I, 64.) demiştir. Îsâ b. Yûnus ağabeyi İsrâîl'in şunları söylediğini nakletmektedir: "Kur'ân suresini ezberler gibi Ebû İshâk'ın hadîslerini ezberlerdim." (İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, I, 250.).

133 el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 27-29. Başka örnek için bknz. el-Kâdî, *a.g.e.*, s. 31.

134 Örnekler için bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 28, 33, 35.

135 Örnekler için bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 87, 121, 141, 241.

136 Örnekler için bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 90, 94, 95, 97, 132, 143.

137 Örnekler için bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 196, 196.

138 Örnekler için bknz. el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 145, 174, 190, 292.

139 Örnekler için bknz: el-Kâdî, *İlelu'-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, s. 112, 114, 139, 170, 315, 334, 341, 350, 369.

SONUÇ

Tirmizî, İlelü'l-hadîs ilminin önemli şahsiyetlerinden biridir. Nitekim onun ilel bilgisi büyük oranda Buhârî'den kaynaklanmaktadır. Buhârî ise Yahyâ b. Ma'în, Ali b. el-Medînî ve Ahmed b. Hanbel gibi genelde hadîs özelde ise ilel ilminin önde gelen uzmanlarının talebesidir. Onlar da Yahyâ b. Sa'îd el-Kattân'ın, Yahyâ ise ilel ilminin ilk otoritesi olan Şu'be b. Haccâc'ın öğrencisidir. Dolayısıyla Tirmizî'nin bu ilmi özünden ve silsile ile gelen bir pınardan aldığını çok açık bir şekilde ifade edebiliriz.

Tirmizî biri *el-Câmi*'ye bitişik *el-İlelü's-Sağîr*, diğeri müstakil *el-İlelü'l-Kebîr* ile iki önemli yapıtla bu alana katkıda bulunmuştur. *el-İlelü's-Sağîr*'de daha çok usûl, ricâl ve cerh tâ'dîl konularını işlerken *el-İlelü'l-Kebîr*'de hadîslerin illetlerine dair zengin bilgiler vermiştir. Fıkıh bablarına göre tasnifi Ebû Bekir el-Kâdî tarafından yapılan *el-İlelü'l-Kebîr*'in elimizde bulunan mevcut nüshası Tirmizî'ye aittir. Zaman içerisinde ulema bu eserden alıntılar yapmış ve ona atıflarda bulunmuştur. Yapılan alıntıların *el-İlelü'l-Kebîr*'in elimizdeki nüshasındaki bilgilerle birebir aynıdır.

Tirmizî, çağının metoduna uygun bir şekilde hadîslerin illetleri hakkında hocalarına sormuş olduğu sorulara almış olduğu cevapları biraraya getirerek eserini meydana getirmiştir. İlel ilminde vardığı seviyeye binaen yer yer alışılmış üslûbunun dışında hocalarının – özellikle de Buhârî'nin – ismini vermeden yorumlar yapmıştır. Tirmizî bu eserde hadîslerin illetlerine ait bilgiler vermekle kalmamış; râvîlerin kimlikleri, cerh ta'dîl durumları, hadîslerin sıhhati ile ilgili bilgiler de vermiştir. O bu eserinde mürsel hadîsin müsned, mevkûf hadîsin de merfû olarak rivâyeti ve gizli inkıta' başta gelmekle birlikte isnâdda ibdâl, belli bir sahâbînin rivâyetinin başka bir sahâbîden, belli bir tabiînin rivâyetinin başka bir tâbiîden, belli bir tâbiînin rivâyetinin de sehven bir sahâbîden rivâyet edilmesi, isnâdın maklûb olması, isnâdlarda tashîf, tahrîf ve râvî isimlerinde hata yapılması, isnâdda idrâc ve muhâlefet gibi illet çeşitlerini tespit etmiştir.

el-İlelü'l-Kebîr, içerdiği zengin bilgi ve sahanın ilklerinden olması dolayısıyla kendisinden sonrasını etkilemiş, günümüze kadar ulaşması açısından da önemli bir eserdir. Makale boyutunda ele aldığımız bu eserin içerisindeki keşfedilmeyi bekleyen zengin bilgileri araştırmacıların ilgilerine havale ediyoruz.

KAYNAKÇA

Ahmed Naim, Babanzâde, *Hadîs Usûlü ve Hadîs Istılâhları*, (Yay. haz. Hasan Karayiğit), Düşün Yayıncılık, İstanbul, 2010.

ÂŞIK, Nevzat, *Sahâbe ve Hadîs Rivâyeti (Tahammül, Nakil ve Tenkîdleri)*, İzmir, 1981.

BUHÂRÎ, Muhammed b. İsmaîl, *Sahîh*, (thk. Mustafa Dîb el-Buğâ), Dâru'l-Ulûmi'l-İnsâniyye, Dımeşk, 1413/1993.

DİHLEVÎ, Abdulazîz b. Ahmed b. Abdirrahim Ömeri Fârukî, *Bustânu'l-Muhaddisîn fî Beyâni Kütübi'l-Hadîs ve Eshâbeha'l-Gırri'l-Meyâmîn*, (Farsçadan Arapçaya çev: Muhammed Ekrem en-Nedvî), Dârûl-Ğarbi'l-İslâmî, Beyrût, 2002.

DÜZENLİ, Muhittin, *Rivâyetlerin Sıhhatinin Tespitinde İllet ve Şâz Olgusunun Fonksiyonu*, (Basılmamış Doktora Tezi), Samsun, 2008

Ebû Tâlib el-Kâdî, Ebû Tâlib Akîl b. Atiyye el-Kâdî, *İlelü't-Tirmiziyyi'l-Kebîr*, (thk. Subhî es-Semerrâî, Ebû'l-Meâti en-Nûrî, Mahmud Muhammed Halil es-Sa'îdî), Âlemü'l-Kutub, Beyrût, 1489/1989.

Hâkimu'n-Nisâbûrî, Muhammed b. Abdillah, *Ma'rifetu Ulumi'l-Hadîs*, (thk. Ma'zem Huseyn), Dâru İhyai'l-'Ulûm, Beyrût, 1417/1998.

HATÎB el-Bağdâdî, Ahmed b. Alî Ebû Bekr, *Târîhu Bağdâd*, I-XIV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, trsz.

İbn Ebî Hâtim, Ebu Abdillah Abdurrahmân er-Râzî, *Kitâbu'l-Cerh ve't-Ta'dîl*, I-IX, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrût, 1371/1952.

İbn Hacer el-Askalânî, Hâfız Ahmed b. Ali, *Nuzhetu'n-Nazar fî Tavdîhi Nuhbeti'l-Fiker fî Mustalahi Ehli'l-Eser*, (thk. Nûruddîn Itr), Matbaatu's-Sabâh, Dımeşk, 1421/2000.

--------, *Takrîbu't-Tehzîb*, (thk. Abdulvehhâb Abdullatif), I-II, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1395/1975.

--------, *Tehzîbu't-Tehzîb fî Ricâli'l-Hadîs*, (thk. Âdil Ahmed Abdu'l-Mevcûd, Ali Muhammed Muavved), I-VII, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, 1425/2004.

--------, *Telhîsu'l-Habîr fî Tahrîci Ehâdîsi'r-Râfi'iyyi'l-Kebîr*, I-IV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1419/1989.

İbn Hibbân, Muhammed b. Hibbân el-Bustî, *Kitâbu'l-Mecrûhîn mine'l-Muhaddisîn*, I-II, (thk. Hamdî b. Abdilmecîd es-Selefî), Dâru's-Semiî, Riyâd, 1420/2000.

--------, *Sikât*, (thk. Şerefuddîn Ahmed), I-IX, Dâru'l-Fikr, y.y., 1395/1975.

İbn Receb el-Hanbelî, Zeynuddîn Ebû'l-Ferec Abdirrahmân b. Ahmed, *Şerhu 'İleli't-Tirmizî*, (thk. Nuruddîn Itr), I-II, Dâru'l-Beyrûtî, 1429/2008.

İbn Kesîr, İsmâîl b. Ömer, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, (thk. Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî), Dâru'l-Hicr, 1419/1998, XIV, 647.

İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Cemaleddîn Muhammed b. Mükerrem, *Lisânu'l-Arab*, I-LV, Dâru'l-Meârif, Kahire, tsz.

İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Meni' ez-Zührî, *Kitâbu't-Tabakâti'l-Kebîr*, I-XI, (thk. Ali Muhammed Ömer), Mektebetü'l-Usre, Kahire, 2002.

İbnu's-Salâh, Ebû Amr Osman b. Abdirrahmân eş-Şehrzûrî, *Ulûmu'l-Hadîs (el-Mukaddime)*, (thk. Nûruddîn Itr), Dâru'l-Fikr, Dımeşk, 2008.

ITR, Nûruddîn, *el-İmâmu't-Tirmizî ve'l-Muvâzenetü beyne Câmi'ihi ve beyne's-Sahîhayn*, Matbaatu'l-Cenneti't-Te'lîf ve't-Terceme ve'n-Neşr, 1390/1970.

KETTÂNÎ, Muhammed b. Ca'fer, *Hadîs Literatürü*, (çev: Yusuf Özbek), İz Yayıncılık, İstanbul, 1994.

KÜÇÜK, Raşit, "İsnad", *DİA*, XXIII, 154-159.

KOÇYİĞİT, Talat, "İslam Hadîsinde İsnad ve Hadîs Râvilerinin Cerhi", *A.Ü.İ.F.D.*, Ankara, 1961, IX, 47-57.

--------, *Hadîs Tarihi*, TDVY, Ankara, 1997.

MİZZÎ, Yûsuf b. Abdurrahmân, *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâi'r-Ricâl*, (thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf), XXXV, Müessesetü'r-Risâle, Beyrût, 1400/1980.

MUBÂREKFÛRÎ, Eb'u'l-Alâ Muahmmed Abdurrahmân b. Abdirrahîm, *Tuhfetu'l-Ahvezî bi Şerhi Câmii't-Tirmizî (Mukaddime)*, (thk. Yûsuf el-Hâc Ahmed), Dâru'l-Feyhâ, Dımeşk, 1432/2011.

MÜSLİM b. Haccâc, *Sahîh*, I-III, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

NEVEVÎ, Muhyiddîn b. Şeref, *İrşâdu Tullâbi'l-Hakâik İlâ Ma'rifeti Süneni Hayri'l-Halâik*, (thk. Nûruddîn Itr), Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrût, 1412/1992.

POLAT, Salahattin, "İsnadın Menşei ve Hadîste Kullanımının Tarihi Seyri Üzerinde Tartışmalar", *Hadîs Araştırmaları*, İnsan Yayınları, İstanbul, trsz., 13-44.

SA'ÎD, Hemmâm Abdurrahîm, *el-İlel fi'l-Hadîs : Dirase Menheciyye fi Dav'i Şerh-i İleli't-Tirmizi li'bni Receb el-Hanbeli Maa Tercemeti Dafiyye li-İbn Receb*, Dâru'l-Adevî, Amman, 1400/1980.

SEHÂVÎ, Şemsuddîn Ebi'l-Hayr Muhammed b. Abdirrahmân, *Fethu'l-Muğîs bi-Şerhi Elfiyeti'l-Hadîs*, (thk. Abdulkerim b. Abdillah, Muhammed b. Abdillah b. Fuheyd), I-V, Mektebetü Dâri'l-Menâhic, Riyâd, 1426.

SUYÛTÎ, Abdurrahmân b. Ebî Bekr, *Tedrîbu'r-Râvî fi Şerhi Takrîbi'n-Nevevî*, (thk. Ahmed Ömer Hâşim), Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, 1427/2006.

ŞÂFİ'Î, Ebû Abdillah Muhammed b. İdrîs, *er-Risâle*, (thk. Abdulfettâh Kebbâre), Dâru'n-Nefâis, Beyrût, 1419/1999.

Tâhir el-Cezâirî, *Tevcîhu'n-Nazar İlâ Usûli'l-Eser*, (thk. Abdulfettâh Ebû Ğudde), I-II, Mektebu'l-Metbû'ati'l-İslâmiyye, Beyrût, 1430/2009.

TEKİNEŞ, Ayhan, "İlelü'l-Hadîs", *DİA*, XXII, 84-86.

TİRMİZÎ, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ b. Sevre, *Sünen*, I-V, Çağrı Yayınları, 1992/1413.

ULU, Arif, "Hadîs Rivâyetinde İsnadın Başlaması ya da Fitnenin Tarihi (İbn Sîrîn'in İsnadla İlgili İfadelerinin Muhtevâsı Üzerine Bir İnceleme)", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 12, Sayı 1, 2012, 119-166.

UĞUR, Mücteba, *Hadîs İlimleri ve Edebiyatı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996.

YAHYÂ b. Ma'în, Ebû Zekeriyyâ Yahyâ b. Ma'în b. Avn, *Yahyâ b. Ma'în ve Kitâbuhu't-Târîh (Dirâse ve Tertîb ve Tahkîk)*, (thk. Ahmed Muhammed Nûrseyf), I-IV, Merkezü'l-Bahsi'l-İlmi ve İhyai't-Türasi'l-İslami, Mekke, 1399/1979.

YARDIM, Ali, "Ashâb Bilgisinin Kaynakları ve Tirmizî'nin Tesmiyetü Ashâb'in-Nebî'si", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1985, sayı: 2, s. 247-348.

--------, "Şemâil Nev'inin Doğuşu ve Tirmizi'nin Kitâbu'ş-Şemâili", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1983, sayı: 1, s. 349-410.

YÜCEL, Ahmet, *Hadîs Istılâhlarının Doğuşu ve Gelişimi Hicri İlk Üç Asır*, İFAV, İstanbul, 1996.

ZEHEBÎ, Şemsuddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman, *el-Muğnî fi'd-Du'afâ*, (thk. Nûruddîn Itr), I-II, İdâretu İhyâi't-Turâsi'l-İslâmî, Katar, trsz.

--------, *er-Ruvâtu's-Sikâtu'l-Mutekellemu fihim bimâ lâ Yûcib Reddehum*, (thk. Muhammed İbrahim Mevsilî), Dâru'l-Beşâiri'l-İslamiyye, Beyrut, 1412/1992.

--------, *Siyeru A'lâmi'n-Nübelâ*, (thk. Şuayb el-Arnaût), I-XXIX, Müessesetü'r-Risâle, Beyrût, 1402/1982.

--------, Zehebî, *Tezkiretü'l-Huffâz*, (thk. Zekeriyyâ Umeyrât), I-IV, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrût, 1419/1998.

--------, *Zikru men Yu'temedu Kavluhu fi'l-Cerh ve't-Ta'dîl* (Erbeu' Resâil fi 'Ulumi'l-Hadîs içinde), (thk. Abdulfettâh Ebû Ğudde), Mektebetu Metbûâti'l-İslâmiyye, Beyrût, 1428/2007.

ZERKEŞÎ, Bedruddîn, *el-İcâbe li Îrâdi me'stedrekethu Âişe ale's-Sahâbe*, (thk. Sa'îdu'l-Afğânî), el-Mektebu'l-İslâmî, Beyrût, 1390/1970.

ZEYLA'Î, Ebû Muhammed Abdullah b. Yûsuf, *Nasbu'r-Râye li Ehâdîsi'l-Hidâye*, (thk. Muhammed Avvâme), I-IV+Fihrist, Müessesetü'r-Reyyân, Beyrût, 1418/1997.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1197-1214, ANKARA-TURKEY

SOSYO BİLİMSEL ESASLAR ÇERÇEVESİNDE SOSYO BİLİMSEL KONULARI TARTIŞMAK TUTUMLARI NASIL ETKİLER? NÜKLEER SANTRALLER*

*Nevin ÖZDEMİR***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok fazla aşina olmadıkları nükleer enerji konusunda araştırma yaparak, bu konuyu sınıf ortamında bilimsel esaslar çerçevesinde tartışmalarının Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santrallere yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan derslerden biri olan Genel Beşeri ve Ekonomik coğrafya dersini alan, 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma, deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak nükleer santrallere yönelik bir tutum ölçeği kullanılmış ve sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bu tutum ölçeğini deneysel çalışma öncesi ve sonrasında cevaplamaları istenmiştir. Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya dersinde altı şapkalı düşünme ve münazara teknikleri çerçevesinde öğretmen adaylarının aktif katılımı sağlanarak, nükleer enerji ve Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması konusu coğrafi dağılımı, tarihi, sosyolojik, ekonomik, politik yönleri ve çevreye etkileri ele alınarak çok yönlü bir şekilde tartışılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz t-testi, One-Way ANOVA testleri kullanılmış; ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ise ilişkili t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ortalama tutum puanları ile cinsiyet ve politik görüş değişkenleri arasında ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ön test sonuçları öğretmen adaylarının nükleer santrallere yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Buna karşılık son test sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile ortalama tutum puanları arasındaki fark anlamlı değilken, politik görüşler ile ortalama tutum puanları farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: nükleer santraller, nükleer bilgi, tutum, cinsiyet, politik görüşler.

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

** Yrd. Doç. Dr. OMÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, El-mek: nevino@omu.edu.tr, nvnozdmr@hotmail.com.

HOW DOES IT AFFECT ATTITUDES TO DISCUSS SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIO-SCIENTIFIC PRINCIPLES? NUCLEAR ENERGY

ABSTRACT

The main objective of this study was to determine the factors that affect attitudes of social studies teacher candidates (SSTC) towards the socio-scientific issues, and it was to test the effects of socio-scientific knowledge in their attitude. In study it has been selected as socio-scientific issues to nuclear energy and nuclear power plants situated in Turkey's agenda. It is considered that the nuclear energy issue is not so much familiar with SSTC. However these topics are dealt with section of energy sources of the General Human and Economic Geography (GBEG) courses only among the courses in social studies teaching programs. Furthermore, the focus of this study is whether effect on attitudes of SSTC toward nuclear power plants planned to be established in Turkey to discussion of issue within a scientific framework in the classroom by doing research beforehand. In this context, this study seeks an answer to the following sub-problems.

1-Are there prior knowledge of SSTC about nuclear power before the experimental process? What are the sources of this preliminary information of them?

2- Before and after the experimental period, how are teachers' attitudes towards nuclear energy and nuclear power plants planned to be established in Turkey?

3-Are there difference between the pre-test and post-test scores of attitude?

The study sample consists of 52 SSTC taking GBEG course in the spring semester of 2012-2013, that GBEG is one of the courses in the departments of Social Studies Teaching at Education Faculty of Ondokuz Mayıs University in Turkey. The study is planned as the pre-test and post-test survey containing one sample. An attitude scale toward nuclear energy was used as data collection tool and it was requested from SSTC to answer to this scale before and after experimental studies. The use of nuclear energy has been discussed in a detailed manner ensuring the active participation of teacher candidates to courses for two weeks and four hours per week within the framework of the discussion techniques such as six thinking hats, disputation. It was used parametric tests such as the Independent Samples T Test, the One-Way ANOVA test and Paired Samples T Test**.**

The pre-test and post-test analysis results showed that teachers are undecided about nuclear. Furthermore the pre-test results showed that the difference between the mean attitude scores of SSTC according to gender was significant while the post test results showed that the difference between the mean attitude scores of SSTC according to political opinion was significant. However it has been identified there is no significant difference between pre-test and post-test the mean attitude scores.

Considering previous studies also, it could be argued that attitudes are effective when deciding on socio scientific issues such as nuclear energy. However, because the study sample was small, the findings of this study would not be correct to generalize to the whole Turkey. So it is important to test the findings of this research with future studies containing a larger random sample.

Key Words: nuclear power plants, scientific framework, attitude, gender, political opinions

GİRİŞ

Günümüz dünyasında insanlar büyük ölçüde bilimsel bilgi gerektiren nükleer enerji kullanımı, yenilenebilir enerji teknolojisi, genetiği değiştirilmiş organizmalar, nano teknoloji, gen tedavisi, kök hücre veya küresel ısınma gibi sosyo bilimsel konular (Fleming, 1986; Zeidler, Walker, Ackett, & Simmons, 2002) hakkında karar vermek veya yargıda bulunmak durumunda kalabilmektedirler. Konuyla ilgili çalışmalar bu karar verme sürecinde bireylerin konuya yönelik tutumlarının etkisinin oldukça büyük olduğunu göstermektedir.

Tutumlara ilişkin farklı yaklaşımlar incelendiğinde tutum kavramının bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki ön eylemi olarak ele alındığı gözlenmektedir (İnceoğlu, 2010). Bir durumu kabul veya reddetmek, bir duruma eğilim göstermek ya da göstermemek, bir durumdan yana olmak veya kaçmak deyimleri bireyin o duruma yönelik tutumunu anlatmaktadır (Başaran, 1990). Bilgi, inanç ve duygular sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içinde oldukları için tutumlar değişmez, durağan bir olgu değildir. Bu da tutumların oluşumunda öğrenme sürecinin varlığını ve önemini göstermektedir (İnceoğlu, 2010). Bu durum, eğitim yoluyla farkındalığı arttırma üzerine politik söylemleri açıklayabilir. Nitekim bilimsel temellere dayalı çevre eğitiminin, insanların politika ve eylem arasındaki bağlantıyı kurmalarında oldukça etkili olacağı görüşü, çevre ve enerji ile ilgili devlet kampanyalarında çok sık vurgulanmaktadır (Eden, 1996). Ancak bu varsayımın uygulamadaki doğruluk payının çok az olduğu görülmüştür. Enerji ve çevre ile ilgili konularda bilgi vermek bazı durumlarda davranış üzerinde etkili olsa bile, çoğu zaman bilgilendirmenin davranış değişiminde çok az veya hiç etkili olmadığı savunulmaktadır (McKenzie-Mohr, 2000). Konuyla ilgili çalışmalar bilim, teknoloji ve toplum (BTT) ile ilgili sosyo bilimsel konulara yönelik tutum ve davranış ilişkisinde oldukça karmaşık, çelişkili sonuçlar ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Örneğin; çevreye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını bildiren kişiler davranışlarında bunu göstermeyebilirler. Buna karşılık kişilerin konuya yönelik tutumlarında belirgin bir değişiklik olmasa bile, vergiler ve teşvikler gibi ekonomik araçlar veya düzenlemeler kişilerin konuya yönelik davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir (Owens & Driffill, 2008).

Bununla birlikte pek çok eğitimci BTT ile ilgili konularda insanların bilimin sosyal boyutlarını kavrayabilmeleri için, insanların etik konular ve politik ilişkilerle ilgili anlayışlarının geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimciler öğrencilerin BTT ile ilgili konularda bilgili vatandaşlar olarak karar verebilmeleri için, onların bu tür konularla ilgili bilgilendirilmiş olmalarının önemini vurgulamaktadırlar (Aikenhead, 1985; Bingle & Gaskel, 1994; Kolstø, 2001). Buna karşılık bazı araştırmacılar ise insanların BTT ile ilgili konularda karar verirken bilimsel bilgiden daha çok medya kaynaklarına, politikacılara, uzmanlara, kendi risk algılarına (Sadler, 2004; Sjöberg & Drottz-Sjöberg, 1991; Sjöberg, 1998, Sjöberg, 2001) ve fayda-fiyat hesaplamalarına (Finucane, Alhakami, Slovic & Johnson, 2000) güvenme eğiliminde olduklarını ileri sürmektedirler.

Karar verme sürecinde tutumların etkinliğini, nükleer enerjiye yönelik halk tutumlarını inceleyen araştırmaların bulguları açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Nükleer enerjinin tarihi coğrafyasına bakıldığında, nükleer santrallerin Dünya genelinde dağılışında halk tutumlarının etkili olduğu gözlenmektedir. Barışçıl amaçlar için nükleer enerji ile elektrik üretimi, 1945- 1965 yılları arasında, öncelikle ABD, SSCB, Birleşik Krallık ve Fransa'da gelişme gösterdi. Bu dönemdeki nükleer enerji ile ilgili uluslararası tartışmaların odak noktası, nükleer silahların Üçüncü Dünya Ülkeleri olarak adlandırılan ülkelerde yayılmasının önlenmesine yönelikti (Hammond, 1996). Bu dönemin sonlarında başlayan ve 1970'li yılların başına kadar süren dönemde, dünyada küçük ölçekli de olsa nükleer karşıtı oluşumlar ve halk muhalefeti hareketleri başladı. Ancak bu muhalefet nükleer santrallerin kurulmasına değil, nükleer silahlanmaya karşı olan oluşumlardı. Bu dönemde barışçıl amaçlar için nükleer enerjinin kullanılması konusunda halk olumsuz bir tutum sergilemedi (Wittner, 2003).

Dünya genelinde nükleer santrallerin yayılması iki olay sayesinde hız kazanmıştır: Bunlardan birincisi kısa adı OPEC olan Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü'nün 1972 Orta-Doğu Savaşı sonrasındaki petrol ambargosu; ikincisi ise 1979-1980'deki İran-Irak Savaşı. Bu durum özellikle Batı Avrupa ve Japonya gibi petrol arzı yüksek olan ülkelerde büyük bir endişe yarattı (Hammond, 1996). Bu dönemdeki nükleer santrallere yönelik halk tutumlarını araştıran çalışmaların ilk örneklerinin sonuçları, halkın nükleer santrallere yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu göstermektedir (van der Pligt, Eiser & Spears,1986a). Freudenburg ve Baxter (1985) nükleer tesislere ev sahipliği yapan, başka bir ifade ile yakın çevrelerinde nükleer tesis bulunan toplulukların bu tesislere yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında bu duruma dikkat çekmektedirler. Araştırmacıların vurguladığı gibi, nükleer tesislere yönelik bu olumlu halk tutumu, 1979'da ABD'nin Three Mile Island (TMI) nükleer santralinde meydana gelen kaza sonrasında değişmeye başlamıştır. Bu kazayı takip eden yıllarda çevreci hareketlerin yaygınlaşması, nükleer tesis kurulmasıyla ilgili halkın düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla yapılan kamu araştırmalar ile özellikle ABD ve Avrupa'da yerel ve ulusal ölçekte yapılan nükleer tesislerle ilgili referandumların sonuçları nükleer tesislere halk muhalefetinin artmış olduğunun göstergeleridir. Bu dönemde halkın nükleer santrallere muhalefeti büyük ölçüde reaktör güvenliği, nükleer atıkların yok edilmesi sorunu, nükleer şirketlere veya kurumlara olan güvene bağlıydı (Whitfield, Rosa, Dan & Dietz, 2009).

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, nükleer enerji ile ilgili çalışmalar yapan sosyal bilimcilerin çevre sorunu olarak nükleer güç, bir seçim meselesi olarak nükleer güç, TMI gibi nükleer kazalara yönelik psikolojik cevaplar, nükleer santrallerin ekonomik, politik etkileri gibi konularla daha çok ilgilenmeye başladıkları gözlenmektedir (Hughey, Sundstrom & Lounsbury, 1985). Sosyal ve çevresel psikoloji ile ilgilenen araştırmacılar, nükleer güce yönelik tutumlarda etkisi olan bilişsel süreçleri açıklamak için çalışmalar yaptılar (Otway, Maurer, & Thomas, 1978). Fishbein ve Ajzen (1975), Woo ve Castore (1980), Eiser ve van der Pligt (1979) gibi araştırmacılar tarafından yapılan ilk tutum çalışmaları örnekleri, nükleer gücün faydaları ve algılanan risk arasındaki ilişkiye bağlı olarak, nükleer güce yönelik tutumların nasıl değiştiğini kanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra TMI kazasından sonraki yıllarda nükleer enerjiye yönelik halk tutumlarını anlamaya yönelik sosyo psikolojik çalışmaların sonuçları, halkın nükleer enerjiyle ilgili politik kararlarda oldukça önemli rol oynayacağını göstermiştir (Nelkin & Pollak, 1980; van der Pligt, Eiser & Spears, 1986 b). Bu dönemdeki nükleer güce yönelik halk tutumlarının araştırıldığı çalışmalardan, nükleer enerjinin geleceği sadece teknik veya ekonomik faktörlere bağlı olmayacağı; sivil amaçlar için nükleer gücün kullanılmasını halkın kabul edip etmemesinin alınacak enerji kararlarında çok önemli rol oynayacağı anlaşılmaktadır (van der Pligt, van der Linden & Ester, 1982).

TMI kazasından yaklaşık yedi yıl sonra,1986'da Çernobil Nükleer Santrali'nde (ÇNS) meydana gelen radyoaktif sızıntı, nükleer santrallerle ilgili tartışmaların pek çok ülkede yeniden şiddetlenmesine yol açmıştır. Aynı zamanda bu tartışmalar nükleer enerjiye yönelik tutumların politik yönlerini daha da görünür hale getirmiştir. Aniden ortaya çıkan bu felaket, ülkelerin politik yapısına bağlı olarak dozu ülkeden ülkeye değişmekle beraber, başta Almanya olmak üzere bazı Batı Avrupa ülkelerinde nükleer karşıtı oluşumlarda belirgin bir artışa neden olmuştur. Buna karşılık Fransa ve Hollanda gibi ülkelerde ise bu kaza dikkate değer bir muhalefetle karşılaşmamıştır (Koopmans & Duyvendak, 1995). Bununla birlikte artan nükleer karşıtı oluşumlar karşısında bazı hükümetler nükleer santral politikalarını gözden geçirme gereği duymuşlar; yeni nükleer santral projelerini ya dondurmuşlar ya da tamamen vazgeçmişlerdir. Fransa ve Batı Almanya örneklerinde olduğu gibi, bazı ülkeler ise nükleer santrallerin lisanslanmasıyla ilgili çok sıkı tedbirler aldıklarını bildirmişlerdir (Kitschelt, 1986; Jahn & Korolczuk, 2012).

ÇNS'den biri iki yıl sonra yapılan bazı araştırma sonuçları, nükleer santrallere halk muhalefetinin oransal dağılımının, şaşırtıcı bir şekilde bu kazadan öncesindeki değerlerine geri döndüğünü göstermektedir (van der Pligt & Midden, 1990). De Boer ve Catsburg'un (1988) USA, Birleşik Krallık, Kanada, Hollanda ve Fransa'da çeşitli araştırma kuruluşları tarafından yapılmış çalışmaların sonuçlarını karşılaştırdıkları rapor, nükleer santrallere halk tutumlarının kazadan sonraki yıllarda pek fazla değişmediğinin göstergesidir.

Çernobil kazasını takip eden yıllarda, bazı ülkeler nükleer reaktör yapımını sürdürmeye devam etseler bile, bu durum Dünya nükleer elektrik üretiminde çok az bir artışa neden olmuştur (OECD, 2012). Buna karşılık yeni nükleer santraller yapılması konuları, 1990'ın son yıllarına kadar genel olarak demokratik ülkelerin gündeminde pek yer alamamıştır. Ancak küresel iklim değişikliği konusu bu durumu değiştirmiştir. Küresel düzeyde hava sıcaklıkları artışı 1980'li yıllardan itibaren daha da belirginleşmiş; hem küresel ortalama sıcaklık hem de kuzey ve güney yarımkürelerin ortalama sıcaklıkları dikkate alındığında 1998 yılı 1860 yılından beri yaşanan en sıcak yıl olmuştur (Türkeş, 2000). Küresel ısınmayı durdurmaya yönelik uluslararası çalışmalar, 1997 yılında Kyoto Protokolünün Birleşmiş Milletlere üye pek çok ülke tarafından imzalanmasına zemin hazırlamıştır. Bu protokole göre, taraf ülkeler insan kaynaklı CO2 ve diğer sera gazı emisyonlarını, 2008-2012 dönemine kadar 1990'daki düzeylerinin en az %5 altına indirmeleri gerekmektedir. Küresel ısınmanın en büyük sebebi olarak gösterilen petrol ve kömürle çalışan santrallerden çıkan sera gazlarının atmosfere geçişini azaltmanın bir çaresi olarak, yenilenebilir enerji kaynaklarının yanı sıra nükleer santrallerden elektrik enerjisi elde etmeyi yaygınlaştırma fikri bu dönemde yeniden tartışılmaya başlamıştır (Bare, 1998; Duffey, 2005; Elliott, 2007; Tashimo & Matsui, 2008, Pampel, 2011).

Bu gelişmeleri takiben İngiliz halkının düşüncelerini yansıtan bazı çalışmaların sonuçları, küresel ısınma sorununa bir çözüm olacaksa, yeni nükleer santralleri halkın gönülsüz de olsa kabul etmeye eğilimli olduklarını göstermiştir (Poortinga, Pidgeon & Lorenzoni, 2006; Pidgeon, Lorenzoni, & Poortingac, 2008; Corner, Venables, Spence, Poortinga, Demski & Pidgeon, 2011). Buna karşılık Türkiye'deki vatandaşların küresel ısınma bağlamında enerji kaynakları tercihleri farklı olmuştur. Türkiye'de 2007 yılında 26 şehirde yapılmış olan bir anket çalışmasının sonuçlarına göre, ankete katılanların yaklaşık % 60'ı nükleer enerjiye karşı olduklarını ve buna karşılık yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih ettiklerini bildirmişlerdir (Akyazı, Adaman, Özkaynak & Zenginobuz, 2012).

Ancak Mart 2011'de, Japonya gibi güvenilirlik ve şeffaflık olgularıyla dünyada ün yapmış bir ülkede, Tōhoku depremi ve ardından gelen tsunaminin neden olduğu Fukushima Dai-ichi santralindeki kaza, nükleer santrallerin Dünya gündeminde yeniden sorgulanmasına neden olmuştur (Wittneben, 2012). Avrupa Birliği (AB) herhangi bir terörist saldırı veya kaza olasılığına

karşılık nükleer santrallerin teknolojileriyle ilgili ayrıntılı bir rapor hazırlatmıştır. Bu rapora göre AB sınırları içerisindeki pek çok nükleer santrale, eskimiş teknolojileri nedeniyle güvenilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır (EUCO, 2011). Bu kaza sonrasında, nükleer yanlısı Fransa'da bile nükleer karşıtı gösteriler artmıştır. Paris'in 120 km güneydoğusunda yer alan Nogent sur Seine nükleer santralinde böyle bir kaza olursa, on milyonun üzerinde nüfusa sahip olan Paris bölgesinin nasıl tahliye edileceği gibi konular ciddi bir şekilde sorgulanmaya başlanmıştır (Petit, 2013). Bu tartışmalar Fransa hükümetini yeni nükleer santral projelerini askıya almak zorunda bırakmıştır (WNA, 2013).

Buna karşılık nükleer endüstrisini büyük bir hızla geliştiren Çin'de, ulusal ve uluslararası medyada Fukushima Dai-ichi santralindeki kaza yoğun bir şekilde yer almasına rağmen, bu olay Çin halkında nükleer santralleri protestoya yönelik bir halk hareketi ortaya çıkarmaya yetmemiştir. Çin halkı Komünist Parti'nin nükleer enerji politikasına ve konuyla ilgili resmi açıklamalarına büyük ölçüde güvenme eğilimindedir (He, Mol, Zhang & Lu, 2012).

International Atomic Energy Agency (IAEA) ve World Nuclear Association (WNA) verilerine göre, dünyadaki elektrik üretiminin yaklaşık % 13'ü, 439 adet nükleer reaktörden sağlanmaktadır; nerdeyse yarısı Çin (26) ve Rusya'da (10), geri kalanı ise gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere toplam 61 nükleer reaktör inşa aşamasındadır. Bunun dışında 2022 yılına kadar yine neredeyse tamamı gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere,151 yeni nükleer reaktör yapılması planlanmış ve buna ek olarak 2030 yılına kadar işletmeye alınmak üzere 331 nükleer reaktör de ülkelerin nükleer programlarına alınmıştır (ETKB, 2012).

Türkiye'de ise son elli yıl içerisinde nükleer santral kurma konusunda çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Aralık 1992'de, Enerji ve Tabiî Kaynaklar Bakanlığı tarafından hazırlanan raporda, başka enerji kaynakları sağlanamazsa, 2010 yılında ülkenin büyük bir enerji krizine düşeceği, bunun için de mutlaka nükleer enerjiden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Sonraki yıllarda konuyla ilgili bir takım girişimlerde bulunulmuş; ancak 2000 yılında dönemin hükümeti bunun için hazırlanan projeden vazgeçmiş olduğunu açıklamıştır (Udum, 2010). Son olarak Erdoğan hükümetinin 2005 yatırım programında, üç nükleer santral kurmak için karar alınmıştır. Haziran 2005'te dönemin Türkiye Atom Enerjisi Kurumu (TAEK) Başkanı Okay Çakıroğlu, ilk santralin 2012'de açılacağını belirtmiş olmakla beraber günümüze kadar bu santrallerin inşaat aşamasına geçilememiştir (Belen, 2007). Hükümetin aldığı bu kararla ilgili medya, bilim çevresi, politikacılar ve halk arasında, daha önce nükleer deneyime sahip ülkelerde yaşanmış olan tartışmalara benzer tartışmalar yaşanmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, SBÖA'nın sosyo bilimsel konulara yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri tespit etmek ve sosyo bilimsel bilginin SBÖA'nın tutumlarına etkisini sınamaktır. Bu çalışmada sosyo bilimsel konu olarak, Türkiye'nin gündeminde yer alan nükleer enerji ve nükleer santraller konusu seçilmiştir. Nükleer enerji başta fizik olmak üzere fen alanlarında uzmanlığı olanların daha çok bilgi sahibi oldukları bir akademik konudur. Bu konu SBÖA'nın öğretim programlarında yer alan dersler arasında sadece Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya (GBEC) dersinin, enerji kaynakları konusunda yer almaktadır. Bu nedenle SBÖA'nın ve sosyal bilimlerle uğraşanların büyük bir olasılıkla bu konuyla ilgili akademik bilgileri zayıf olacaktır Bu varsayıma dayanarak, bu araştırma ile şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1- SBÖA'nın deneysel süreç öncesi nükleer enerji konusunda ön bilgileri var mıdır? Bu ön bilgilerin kaynağı nedir?

2- Deneysel süreç öncesi SBÖA'nın nükleer enerji ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusunda tutumları nasıldır?

3- Deneysel süreç sonrası SBÖA'nın nükleer enerji ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusunda tutumları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma SBÖA'nın sosyo bilimsel bir konu olan nükleer enerji konusunu sosyo bilimsel gerçeklerini araştırıp, edindikleri bilgileri sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşıp tartışmaları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacına uygun olarak tek örneklem ön test- son test deney deseni oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemi, 2012-2013 bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyaal Bilgiler Öğretmenliği programındaki GBEC dersini alan ve derse katılan 52 SBÖA oluşturmaktadır. Tablo 1 de görülen araştırma grubunun demografik özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1- SBÖA'nın % 54'ü erkek, % 46'sı bayandır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (% 79) düz lise mezunu olmakla birlikte, başta öğretmen liseleri olmak üzere Anadolu liselerinden mezun olanlar da bulunmaktadır.

2- SBÖA'nın ebeveynlerinin büyük bir kısmı ilkokul veya ilköğretim mezunudur.

3- SBÖA'nın annelerinin büyük bir kısmı ev hanımıdır. Babalarının ise yaklaşık yarısı işçi veya memur; geri kalanı ise esnaf, çitçi, emekli veya işsizdir.

4- SBÖA'nın yarıdan fazlası Karadeniz Bölgesi'nin değişik yerlerinden gelmiştir. Öğretmen adaylarının % 69'u yaşadıkları yeri şehir merkezi olarak belirtmiştir.

5- "Kendinizi yakın gördüğünüz veya desteklediğiniz politik görüş nedir?" sorusuna muhafazakâr, milliyetçi, muhafazakâr-milliyetçi ve liberal olarak cevap verenler sağ görüşlü olarak (% 46); buna karşılık sosyal demokrat, sosyalist, marksist gibi cevaplar ise sol görüş olarak etiketlenmiştir (% 33). Örneklemin %11'i ise hiç bir politik görüş bildirmemiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun bazı demografik özellikleri

Kriter	Sınıflandırma	Erkek		Kız		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Mezun olunan okul türü	Düz lise	23	56	18	44	41	79
	Anadolu Lisesi vb.	5	46	6	55	11	21
Anne eğitim seviyesi	İlköğretim	23	52	21	48	44	85
	Lise ve üzeri	5	63	3	37	8	15
Baba eğitim seviyesi	İlköğretim	21	58	15	42	36	69
	Lise ve üzeri	7	44	9	56	16	31
Annenin iş durumu	Çalışan	6	86	1	14	7	13
	Çalışmayan	22	49	23	51	45	87
Babanın iş durumu	İşçi, memur	10	44	13	57	23	44
	Serbest meslek	7	70	3	30	10	19
	Çitçi	7	64	4	36	11	21
	Emekli veya çalışmayan	4	50	4	50	8	16
Coğrafi bölge	Karadeniz Bölgesi	14	45	17	55	31	59
	Orta Anadolu Bölgesi	4	57	3	43	7	13
	Marmara Bölgesi	4	67	2	33	6	12
	Ege ve Akdeniz bölgeleri	3	75	1	25	4	8
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri	3	75	1	25	4	8
Yerleşme türü	Kırsal	13	65	7	35	20	38
	Şehirsel	15	47	17	53	32	62
Politik görüş	Sağ görüşlüler	16	67	8	33	24	46
	Sol görüşlüler	7	41	10	59	17	33
	Görüş bildirmeyenler	5	46	6	55	11	21
Genel toplam		**28**	**54**	**24**	**46**	**52**	**100**

SBÖA'nın nükleer enerji kullanımı ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santrallere yönelik tutumlarını ölçmek için, Özdemir ve Çobanoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş olan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından deneysel çalışmadan bir hafta önce ve bir hafta sonra bu tutum ölçeğini cevaplamaları istenmiştir. Sözkonusu ölçek 7 adet nükleer yanlısı tutum ifadesi, 13 adet ise nükleer aleyhinde tutum ifadesinden oluşan toplam 20 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekteki ifadeler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Nükleer enerji kullanımının lehinde ifadeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde; nükleer enerji kullanımının aleyhinde tutum ifadeleri ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde kodlanarak analiz edilmiştir. Buna göre SBÖ'nın ortalama tutum puanları (OTP) 5'e ne kadar yakınsa nükleer enerji kullanımının aleyhinde görüşe sahip olduklarını, 1'e yakınsa nükleer enerji kullanımının lehinde görüşe sahip olduklarını, 3 civarında ise bu konuda kararsız olduklarını söyleyebiliriz.

Özdemir ve Çobanoğlu (2008), ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısını 0.88 olarak bildirmişlerdir. Eldeki çalışmanın araştırmacısı tarafından farklı zamanlarda aynı gruba ve farklı gruplara bu ölçek uygulanmış ve söz konusu bulgulara benzer değerde iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Bu çalışmada da Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ön test için 0.92, son test için ise 0.87 olarak tespit edilmiştir.

Ön test ortalama tutum puanları (ÖTOTP) ile son test ortalama tutum puanlarının (STOTP) normal dağılıma uygunluğunu test etmek için, terk örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır (Tablo 2). Bu testin sonuçlarına göre hem ÖTOTP hem de STOTP için p değerinin 0,05'den büyük olması, incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ölçümlerin betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

				Kolmogorov-Smirnov Z	
	N	X	S	K-S	P
Ön test	52	3,317	,117	,846	,471
Son test	52	3,361	,114	,822	,508

Ayrıca her iki ölçüm sonucu için varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Tablo 3'den de görüldüğü her iki ölçümde ortalama tutum puanları ile ilgili p değerleri 0,05 anlamlılık değerinden büyük olduğu için ölçümlerin varyans analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3. Ön ölçüm ve son ölçüm varyanslarının homojenliği

	Levene testi-F	Sd1	Sd 2	p.
Ön ölçüm	4,010	1	50	,051
Son ölçüm	3,222	1	50	,079

Sonuç olarak verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz t-testi, One-Way ANOVA testleri ile ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ise ilişkili t-testi ile analiz edilmiştir.

Deneysel ders planı:

1- Hazırlık aşaması: GBEC dersini alan SBÖA'na deneysel çalışmadan bir hafta önce, çalışmanın aşamaları, izlenecek yöntem ve teknikler, nükleer enerji ile ilgili bilimsel bilgilere nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra deneysel süreç içerisinde grup tartışmalarında görev almaya gönüllü öğretmen adayları belirlenmiştir. Sınıfın kalabalık olması ve zamanın sınırlı olması nedeniyle, öğretmen adaylarının tamamının söz alarak tartışmaya katılması

mümkün olamayacağı düşünülerek, nükleer enerji gibi çok farklı görüşlerin olduğu konuların tartışılmasında tercih edilen tartışma tekniklerinden altı şapkalı düşünme ve münazara teknikleri tercih edilmiştir. Bu tartışma gruplarında görev almaya gönüllü olan öğretmen adaylarından, her şapka için 2 kişi olmak üzere 12 kişi altı şapkalı düşünme tekniği için seçilmişlerdir. Ayrıca altı şapkalı düşünme grubuna katılmamış olan ve münazara gruplarında yer almak isteyen öğretmen adayları ile her biri altı kişiden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Böylece sınıfın yaklaşık yarısı aktif olarak, geri kalanı ise dinleyici olarak çalışmaya katılabileceği düşünülmüştür.

2- Deneysel süreç aşaması: GBEC dersi haftada 4 saat olmak üzere teorik bir derstir. Çalışmanı gerçekleştirildiği 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde, farklı iki gündeki ikişer saatlik ders süreleri bu çalışma için ayrılmıştır:

-İlk iki saatte, altı şapkalı düşünme tekniği aşamalarına uygun olarak, görevli öğrenci grubu nükleer enerji konusunu farklı açılardan ele alarak sınıfa sunmuşlar ve dinleyici grubun sorularını cevaplamaya çalışmışlardır.

- Diğer iki saatlik derste ise nükleer enerji kullanımı, nükleer santrallerin kurulması lehinde ve aleyhinde görüşe sahip olanlardan oluşan iki grup münazara yapmışlardır. Bu aşamada da sınıfın diğer üyeleri soruları ve fikirleri ile desteklediklerini gruba katkıda bulunmuşlardır.

BULGULAR

1- Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular:

Deneysel süreç öncesi, SBÖA'nın nükleer enerji konusunda ön bilgileri, bu bilgilerinin kaynağını öğrenebilmek için aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

A- "Nükleer enerji ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna, SBÖA'nın neredeyse tamamı (% 90) "hayır" diye cevap vermiş; "kısmen" diye cevap veren olmamıştır.

B- "Konuyla ilgili herhangi bir basılı bilimsel kaynak okudunuz mu?" sorusuna da SBÖA'nın % 71'i "hayır" cevabını vermiştir.

C- Yukarıdaki 1. soruya "evet" olarak cevap verenlerin % 88'i bilgilerinin kaynağı olarak gazeteleri göstermiştir.

D- "Düzenli olarak gazete okur musunuz?" sorusuna ise erkeklerin % 61'i, kızların ise % 42'si "evet" cevabını vermiştir. Buna göre örneklemin yaklaşık yarısının (%48) düzenli gazete okuma alışkanlığının olmadığı anlaşılmaktadır.

E- "Nükleer enerji kullanımı, nükleer santraller ve çevreye etkileri ile ilgili medya haberlerini tarafsız buluyor musunuz?" sorusuna ise öğretmen adaylarının % 73'ü tarafından "hayır" cevabı verilmiştir.

2- Deneysel süreç öncesi SBÖA'nın nükleer enerji ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusunda tutumları:

Çalışmaya katılan SBÖA'nın ortalama tutum puanları (OTP) ön test için 3.31 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının nükleer enerji ve Türkiye'de kurulması düşünülen nükleer santraller konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Demografik veri (cinsiyet, mezun oldukları okul türü, ebeveynlerinin öğrenim ve meslek durumu, daimi ikametlerinin olduğu yer, politik görüşleri vb.) ile tutum ölçeğinden alınan ortalama puan arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda sadece cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 3). Öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanın medyanı erkekler için 63, bayanlar için 71

olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre nükleer enerji konusunda bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4. SBÖA'nın cinsiyetlerine göre ön ölçüm tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin t- testi.

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	28	3,12	,81428	50	2,19	0,03*
Bayan	24	3,54	,46671			

3- *Deneysel süreç sonrası SBÖA'nın nükleer enerji ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusunda tutumları:*

Nükleer enerji konusunun tartışıldığı ders saatlerinden sonraki hafta, SBÖA tutum ölçeğini yeniden cevaplandırdılar. SBÖA'nın son test için ortalama tutum puanlarının (STOTP) medyanı 3,36; toplam tutum puanlarının medyanı ise 67 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının nükleer konusundaki tutumlarında olumsuza doğru bir miktar dönüşüm meydana getirmiş olsa bile, genel olarak konuyla ilgili kararsız tutumlarının devam ettiğini göstermektedir.

İlgili tablolarda da görüldüğü gibi (Tablo 7 ve Tablo 8), cinsiyet ve politik görüşlere göre son test analiz sonuçları ön test sonuçlarından farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının STOTP cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken, politik görüşlere göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmuştur.

Öğretmen adaylarının son test için tutum ölçeğinden aldıkları ortalama tutum puanı erkekler için 3,24, bayanlar için 3,51; toplam tutum puanının medyanı erkekler için 65, bayanlar için 70 olarak tespit edilmiştir. Deneysel süreç öncesinde uygulanan ön test sonuçlarında, erkek ve bayan öğretmen adaylarının toplam tutum puanları arasında yaklaşık sekiz puanlık bir fark varken, deneysel süreç sonrası bu fark yaklaşık beş puana düşmüştür. Bu farkın azalışı erkek öğretmen adaylarının son ölçüm ortalama puanlarındaki bir miktar artış ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle konuyla ilgili araştırma, bilgi sahibi olma ve tartışma erkek öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımıyla ilgili tutumlarında az da olsa bir değişiklik yaratmış ve bayanların tutumlarına yakınlaştırmıştır. Tablo 5'deki cinsiyete göre t- testi son analiz sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 5. STOTP'nın cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	28	3,24	,76117	50	1,54	,129
Bayan	24	3,51	,41554			

Buna karşılık bu deneysel süreç öğretmen adaylarının politik görüşlerine göre ortalama tutum puanları arasındaki farkı arttırmıştır. Sol görüşlü öğretmen adayları ile herhangi bir politik görüş bildirmeyen öğretmen adaylarının nükleer enerji konusundaki tutumları deneysel süreç sonrası biraz daha olumsuz olurken; sağ görüşlü öğretmen adaylarının tutumlarında çok fazla bir değişiklik olmamıştır (Tablo 6). Başka bir ifadeyle sağ görüşlü öğretmen adayları nükleer enerji ve Türkiye'de nükleer santraller kurulması konusundaki kararsız tutumlarını deneysel süreç sonrası da sürdürmüşlerdir. Öğretmen adaylarının politik görüşlerine göre son ölçüm tutum puanları ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sağ ve sol görüşlü öğretmen adaylarının bu tutum farklılıklarının istatistiksel olarak da anlamlı olduğunu göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 6. SBÖA'nın politik görüşlerine göre STOTP'nın ortalama ve standart sapma değerleri

Politik görüşler	N	X	SS
Sağ görüşlüler	24	3,1000	,58179
Sol görüşlüler	17	3,6559	,64805
Görüş bildirmeyenler	11	3,4773	,52743

Tablo 7.Öğretmen adaylarının politik görüşlerine göre son ölçüm tutum puanları ortalamaları arasındaki farka ilişkin F testi.

Değişimin kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
Gruplar arası	3,262	1,631	4,623	,014*	Sağ ve sol görüşlüler arasında
Gruplar içi	17,286	,353			
Toplam	20,548				

4- *Ön test ve son test ortalama puanlarının karşılaştırılması:*

Tablo 8'daki analiz sonuçlarından da anlaşıldığı gibi, SBÖA'nın nükleer enerji hakkında farkındalık düzeylerinin arttırılması amacına yönelik olarak planlanmış deneysel çalışmanın, öğretmen adaylarının ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımı ve Türkiye'de nükleer santraller kurulmasına yönelik tutumlarında kararsız olma eğilimlerini, deneysel süreç sonrasında da büyük ölçüde sürdürme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. SBÖA'nın ön test ve son test ortalama tutum puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön test	52	3,3173	0,701704	51	0,34	0,736
Son test	52	3,3615	0,63475			

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusunda kararsız olduklarını, konuyla ilgili bilgi sahibi olmanın bu kararsız tutumlarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının tutumlarında cinsiyet ve politik eğilimlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak çevresel risklere yönelik tutumları inceleyen ve özel olarak nükleer enerjiye yönelik tutumları inceleyen önceki pek çok çalışmanın bulguları erkeklerin ve kadınların tutum farklılıklarına değinmiştir. Önceki çalışmalar çevresel risk konusunda kadınların erkeklerden daha ilgili olduklarını (örneğin; Blocker & Eckberg 1997, Bord & O'Connor 1997; Wulfhorst & Krannich 1999) ve bu tür teknolojik riskleri sevmediklerini (Eckel & Grossman, 2008), nükleer tesisler kurulmasına erkeklerden daha çok muhalefet olduklarını (Solomon, Devey & Risman, 1989) göstermektedir. Tutumlardaki bu cinsiyet farklılığı nükleer enerji kullanımı, nükleer tesisler kurulması, nükleer silahlanma gibi konularda daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalarda nükleer enerji kullanımını kadınların erkeklere göre daha fazla riskli olarak algılama eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Davidson & Freudenburg, 1996; Gwartney-Gibbs & Lach, 1991). Kadınlarla erkeklerin nükleer enerji konusunda tutum farklılıklarına dikkat çeken ilk araştırmacılardan biri olan Nelkin (1981), kadınların nükleer güce aktif bir şekilde karşı çıkmalarını

ve açık bir şekilde eleştirmelerini, risklerin daha fazla farkında olmalarının veya kendilerini çevreci olarak nitelendirmelerinden dolayı olmadığını belirtmektedir. Araştırmacı, radyasyonun kendi sağlıkları ve gelecek nesil üzerinde etkisini düşündükleri için kadınların nükleer güce karşı olduklarını vurgulamaktadır. Freudenburg ve Davidson (2007) bir nükleer tesis yakınında küçük çocukları ile yaşayan annelerin risk algısının, çocuğu olmayan kadınlar ve nükleer tesislerin uzağında yaşayan annelerin risk algısından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirtmektedir.

Uzun süredir nükleer santraller ile yaşayan ülkelerle karşılaştırdığında, nükleer enerji kullanımına yönelik tutum çalışmalarının Türkiye'de yakın tarihlerde yapılmaya başladığı dikkat çekmektedir (bakınız Özdemir & Çobanoğlu, 2008; Gökmen, Atik, Ekici, Çimen, & Altunsoy, 2010; Ayvacı & Bakırcı, 2012; Seyihoğlu, 2012; Ekici, Gökmen, Atik, Çimen, Altunsoy & Şahin, 2012; Kılınç, Boyes & Stanisstreet, 2013). Bu çalışmalarda nükleere yönelik tutumlarda cinsiyet farklılıklarına dikkat çekilmekte; erkeklerin Türkiye'de nükleer santral kurulması, nükleer santrallerin çevreye etkisi konusunda bayanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirtilmektedir.

İnsanların bir konuyla ilgili karar vermelerinde dünya görüşleri, ideolojik yaklaşımları ve değerlerinin etkisinin büyük olduğu savunulmaktadır (Rothman & Lichter, 1987; Peter & Slovic, 1996; Slovic, 1999). Siyasi karar verme üzerine araştırmalara dayanarak siyaset bilimciler vatandaşların temel siyasi düşüncelerinin erken çocukluk döneminde belirlendiğini ve yaşamları boyunca nispeten değişmeden kaldığını; toplumsal konulara yönelik tutumlarında siyasi düşüncelerinin etkili olduğunu ileri sürmektedirler (Krosnick, 1991). Eldeki çalışmanın deneysel çalışma sürecinde Dünya genelinde geçmişten günümüze nükleer santrallerin dağılışı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin nükleer enerji politikaları, Three Mile Island, Çernobil ve Fukushima Dai-ichi nükleer santrallerindeki kazalar, Türkiye'nin nükleer santral kurma girişimleri, Türkiye'de mevcut partilerin nükleer santrallere yönelik politikaları gibi konular tartışılmıştır. Bu süreç politik anlamda SBÖA'nın konuya ilişkin görüş farklılıklarını ortaya çıkardığı gözlenmiştir. Analiz sonuçları bu durumun son test sonuçlarına da yansıdığını göstermektedir. Ön test sonuçları politik görüşlere göre ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir faklılık olmadığını gösterirken, son test sonuçları bu farkın anlamlı olduğunu göstermiştir.

Sağ ve sol görüşlü öğretmen adaylarının Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santraller konusundaki bu tutum farklılığına, daha önce Özdemir ve Çobanoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da değinilmiştir. Bunun yanı sıra diğer ülkelerdeki halkın nükleere yönelik tutumlarını inceleyen önceki bazı çalışmalarda da nükleere yönelik tutumlarda politik görüşlerin etkisine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmaların ilk örneklerinden biri olan Benedict, Bone, Leavel ve Rice'in (1980) araştırması, ABD'nin Washington, Oregon, Colorado ve Arizona eyaletlerinde yer alan nükleer tesislerle ilgili düzenlemelere yönelik olarak 1976 yılında yapılmış olan halk oylamasının sonuçlarını içermektedir. Bu halk oylamasının sonuçlarını değerlendiren araştırmacılar, oy verenlerin politik tercihleri ile bu düzenlemelere yönelik görüşleri arasında güçlü bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu çalışmanın bulgularına göre, Demokratlar bu düzenlemeleri desteklemeye meyilli iken, Cumhuriyetçiler, Bağımsızlar arasında buna karşı çıkanlar çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir çalışmada ABD'de içerisinde çevrecilerin, üniversite öğrencilerinin, işçiler ve iş adamlarının, nükleer fizikçiler ve mühendislerin bulunduğu geniş bir örneklem ile gerçekleştirilen bir çalışmada, nükleer güce destek verme ile bu gücün kullanımına karşı çıkma davranışlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu çalışmaya katılanların nükleer güce yönelik tutumlarında parti eğilimlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Gardner, Tiemann, Gould, Deluca, Doob, & Stolwijk, 1982). Larsen'in (1993) ABD'de nükleer atıkların taşınmasına yönelik tutumları incelediği çalışmasında ise, liberaller ile muhafazakârlar arasında tutum farklılıklarına değinilmiştir.

Hollanda'nın Zeeland eyaletindeki Borsselle nükleer santraline yönelik halk tutumlarını incelediği çalışmasında Vleeming (1985), sağ ve sol görüşlü katılımcılar arasındaki tutum farklılığına dikkat çekmişlerdir.

Costa-Font, Rudisill ve Mossialos (2008) ise Eurobarometer 2005'deki İngiltere verilerini kullanarak, nükleer gücü desteklemede bilimsel bilgi ve politik görüşlerin etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma politik duruş olarak kendilerini sağda ve merkezde olarak tanımlayan İngilizler arasında nükleer güce yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak bu iki grup ile sol görüşlü vatandaşların nükleer güce yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bildirmektedir.

Çernobil kazasını takip eden yıllarda çeşitli çevresel risklere halkın süren ilgisinin bir yansıması olarak, bazı araştırmalar böyle riskler hakkında insanların eğitilmesi veya nükleer bilgi düzeyi ile nükleere yönelik tutumlar arasındaki ilişki üzerinde odaklanmışlardır (Graham, 1988; van der Pligt & Midden, 1990; Dulski, Dulski & Raven, 1995). 'Bir insan teknoloji hakkında ne kadar çok şey bilirse onu o kadar çok sevecektir' varsayımını sınayan çalışmaların sonuçları her zaman bu varsayımı destekleyen sonuçlara ulaştıramamıştır (McKenzie-Mohr, 2000).

Farklı ülkelere mensup16 farklı öğrenci grubuyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Zweigenhaft, Jennings, Rubinstein ve Hoorn (1982) öğrencilerin nükleer bilgisi ile nükleer savaş kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmanın bulguları daha fazla bilgiye sahip öğrencilerin nükleer savaş konusunda daha az veya daha çok kaygılı olmadıklarını, nükleer bilgi ile nükleer kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Maharik ve Fischhoff (1992) ise birbirinden farklı özelliklere sahip dört ayrı örneklem üzerinde, nükleer bilgi ve nükleer yönelik tutum arasında ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar eğitim seviyesi benzer olan çevreci grup ile mühendisler arasında bilgi ile tutum arasında herhangi bir bağlantının gözlenmediğini; ancak eğitim seviyeleri diğer gruba göre daha düşük ve daha genç olan grupta nükleer bilgi seviyesi ile nükleere yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin nükleer bilgisi ile nükleere yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişkinin olmadığı bildirilmiştir (Showers & Shrigley,1995).

Jho, Yoon ve Kim (2013) ise, tek örneklem ön test son test deney deseni oluşturarak eldeki çalışmaya benzer bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar, Kore hükümetinin 1971 yılında faaliyete geçen ve 2011 yılında çalışma ömrünü dolduran Gori nükleer santralini yenileme kararı ile ilgili sosyo bilimsel bir konuda, öğrencilerin karar vermelerinde bilimsel bilginin etkisini incelediler. Haftada iki saat olmak üzere dört hafta süreyle araştırmacılar öğrencilere nükleer enerji hakkında bilgi verdiler ve öğrencilerin hükümetin aldığı kararla ilgili düşüncelerini sınıf içinde tartışmalarını sağladılar. Bu araştırmanın sonuçları nükleer enerjiye yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin hükümetin aldığı kararı desteklediklerini; yani öğrencilerin tutumları ile karar vermeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna karşılık nükleer enerji ile ilgili bilgi düzeyi, tutum ve karar verme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımı ve Türkiye'de kurulması planlanan nükleer santrallere yönelik tutumlarında bilimsel bilginin etkisini anlamaya katkıda bulunmaya çalışılmıştır. Ancak çalışmanın örneklemi küçük olduğu için, bulguları bütün ülkeye genellemek doğru olmayacaktır. Daha geniş, rastgele örneklemlerle yapılabilecek çalışmalar ile bu araştırmanın bulgularının sınanması önemlidir. Bununla birlikte daha önce yapılmış çalışmaları esas alarak, nükleer enerji gibi oldukça karmaşık bir konuda bireylerin karar vermelerinde, tutumların etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

KAYNAKÇA

AIKENHEAD, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69: 453-475.

AYVACI, H. S. & BAKIRCI, H. (2012). Determining the opinions of students from different grades about nuclear energy. *Energy Education Science and Technology Part B,* 4 (3): 253-268.

AKYAZI, P. O.; ADAMAN, F.; ÖZKAYNAK, B. & ZENGINOBUZ, Ü. (2012). Citizens' preferences on nuclear and renewable energy sources: Evidence from Turkey. *Energy Policy*, 47:309–320.

BARE, B. (1998). The future of nuclear energy in the world. *Journal of Alloys and Compounds*, 271–273:1-5

BAŞARAN, E. B. (1990). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BINGLE, W. H. & GASKEL, P. J. (1994). Scientific literacy for decisionmaking and the social construction of scientific knowledge. Science Education. 78 (2): 185–201.

BELEN, T (2007). Türkiye'de nükleer enerjinin politiği. ESAM, *1: 82-92 [Internet-19.10.2013 http://www.esam.org.tr/images/yayinlar/esam%20dergi%202007%20ye%202.pdf#page=82]*

BENEDICT, R.; BONE, H.; LEAVEL, W. & RICE, R. (1980).The voters and attitudes toward nuclear power: a comparative study of "nuclear moratorium" initiatives. The Western Political Quarterly, 33 (1): 7-23.

BLOCKER, T. J. & ECKBERG. D. L. (1997). Gender and environmentalism: results from the 1993 general social survey. *Social Science Quarterly*, 78: 841–58.

BORD, R. J. & O'CONNOR, R. E. (1997). The gender gap in environmental attitudes: the case of perceived vulnerability to risk. *Social Science Quarterly*, 78: 830–40.

CORNER, A.; VENABLES, D.; SPENCE, A.; POORTINGA, W.; DEMSKI, C. & PIDGEON, N. (2011). Nuclear power, climate change and energy security: Exploring British public attitudes. *Energy Policy*, 39: 4823–4833.

COSTA-FONT, J.; RUDISILL, C. & MOSSIALOS, E. (2008). Attitudes as an expression of knowledge and "political anchoring": the case of nuclear power in the United Kingdom. *Risk Analysis*, 28 (5): 1273-1287.

DE BOER, C. & CATSBURG, I. (1988). A report: the impact of nuclear accidents on attitudes toward nuclear energy. *The Public Opinion Quarterly*, 52 (2): 254-261.

DAVIDSON, D. J. & FREUDENBURG, W. R. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review and analysis of available research. *Environment and Behavior*, 28: 302–39.

DUFFEY, R. B. (2005). Sustainable futures using nuclear energy. *Progress in Nuclear Energy*, 47(1–4): 535-543.

DULSKI, R. E., DULSKI, R. E. & RAVEN, R. J. (1995). Attitudes toward nuclear energy: one potential path for achieving scientific literacy. *Science Education*, 79 (2): 167–187.

ECKEL, C. C. & GROSSMAN, P. J. (2008). Men, women and risk aversion: experimental evidence. *Handbook of Experimental Economics Results*, 1: 1061–1073

EDEN, S. (1996). Public participation in environmental policy: considering scientific, counter-scientific and non-scientific contributions. *Public Understanding of Science*. 5: 183–203.

EISER, J.R. & VAN DER PLIGT, J. (1979). Beliefs and values in the nuclear debate. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 524-536.

EKICI, G., GÖKMEN, A., ATIK, A. D., ÇIMEN, O., ALTUNSOY, S. & ŞAHIN, H. (2012). Scale for attitudes of secondary education students towards nuclear power: A scale development study. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1: 206-211.

ELLIOTT, D. (2007). *Nuclear or not? Does nuclear power have a place in a sustainable energy future?* Energy, Climate and the Environment Series. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.

Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2012). Nükleer santraller ve ülkemizde kurulacak nükleer santrale ilişkin bilgiler. [Internet-19.10.2013,

http://www.enerji.gov.tr/yayinlar_raporlar/Nukleer_Santraller_ve_Ulkemizde_Kurulacak_Nukleer_Santrale_Iliskin_Bilgiler.pdf]

European Commission (2011). Overview of the results of the on-line public consultation and of contributions from various stakeholders, [Internet-19.10.2013 http://ec.europa.eu/energy/nuclear/consultations/doc/20120229_euratom_summary.pdf]

FINUCANE, M. L.; ALHAKAMI, A.; SLOVIC, P. & JOHNSON, S. M. (2000). The affect heuristic in judgments of risks and benefits. *Journal Behavioural Decision Making*, 13: 1–17.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Co.

FLEMING, R. (1986). Adolescent reasoning in socio-scientific issues, part I: Social cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(8): 677–687.

FREUDENBURG, W. & BAXTER, R. K. (1985). Nuclear reactions: public attitudes and policies toward nuclear power. *Review of Policy Research*, 5(1): 96-110.

FREUDENBURG, W. R. & DAVIDSON, D. J. (2007). Nuclear families and nuclear risks: the effects of gender, geography, and progeny on attitudes toward a nuclear waste facility. *Rural Sociology* 72(2): 215–243.

GARDNER, G. T. ; TIEMANN, A. R.; GOULD, L. C.; DELUCA, D. R.; DOOB, L.W., & STOLWIJK, J.A.J. (1982). Risk and benefit perceptions, acceptability judgments, and self-reported actions toward nuclear power. *The Journal of Social Psychology* 116(2): 179-197.

GRAHAM, T.W. (1988). The pattern and importance of public knowledge in the nuclear age. *Journal of Conflict Resolution*, 32(2): 319-333.

GÖKMEN, A.; ATIK, A.D.; EKICI, G.; ÇIMEN, O. & ALTUNSOY, S. (2010). Analysis of high school students' opinions on the benefits and harms of nuclear energy in terms of environmental values. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2:2350–2356.

GWARTNEY-GIBBS, P.A. & LACH, D.H. (1991). Sex differences in attitudes toward nuclear war. *Journal of Peace Research*, 28: 161-174.

HAMMOND, G. P. (1996). Nuclear energy into the twenty-first century. *Applied Energy*, 54 (4): 327-344.

HE, G.; MOL, A. P. J.; ZHANG, L. & LU, Y. (2012). Nuclear power in China after Fukushima: understanding public knowledge, attitudes, and trust. *Journal of Risk Research*, DOI: 10.1080/13669877.2012.726251.

HUGHEY, J.B.; SUNDSTROM, E. & LOUNSBURY, J.W. (1985). Attitudes toward nuclear power: a longitudinal analysis of expectancy-value models. *Basic and Applıed Social Psychology*, 6 (1): 75-91.

İNCEOĞLU, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

JAHN, D. & KOROLCZUK, S. (2012). German exceptionalism: the end of nuclear energy in Germany! *Environmental Politics*, 21 (1): 159-164.

JHO, H.; YOON, H-G. & KIM, M. (2013). The relationship of science knowledge, attitude and decision making on socio-scientific issues: the case study of students' debates on a nuclear power plant in Korea. *Science & Education*, Doi: 10.1007/s11191-013-9652-z.

KILINC¸ A., BOYES, E. & STANISSTREET, M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology*. 22 (3): 252-266.

KITSCHELT, H. (1986). Political opportunity structures and political protest: Anti-nuclear movements in four democracies. *British Journal of Political Science*, 16: 57-85.

KOLSTØ, S. D. (2001). 'To trust or not to trust'- pupils' ways of judging information encountered in a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9): 877–901.

KROSNICK, J. A. (1991). The stability of political preferences: comparisons of symbolic and non symbolic attitudes. *American Journal of Political Science*, 35 (3): 547-576.

LARSEN, K.S. (1993) 'Attitudes toward the transportation of nuclear waste: the development of a Likert-type scale', *Journal of Social Psychology*, 134: 27–34.

MAHARIK, M. & FISCHHOFF, B. (1992). Risk knowledge and risk attitudes regarding nuclear energy sources in space. *Risk Analysis*, 13 (3): 345-353.

MCKENZIE-MOHR, D. (2000). Promoting sustainable behaviour: an introduction to community-based social marketing. *Journal of Social Issues*. 56 (3): 543– 553.

NELKIN, D. (1981). Nuclear Power as a Feminist Issue. Environment 23:14–39.

NELKIN, D. & POLLAK, M. (1980). Political Parties and the Nuclear Energy Debate in France and Germany. *Comparative Politics*, 12 (2): 127-141.

OTWAY, H. J., MAURER, D., & THOMAS, K. (1978). Nuclear power: The question of public acceptance. *Futures*, 10: 109-118.

OECD (2012). Nuclear Energy Today. [Internet-18.10.2013 http://www.oecd-nea.org/pub/nuclearenergytoday/6885-nuclear-energy-today.pdf.]

OWENS, S. & DRIFFILL, L. (2008). How to change attitudes and behaviours in the context of energy. *Energy Policy*, 36: 4412–4418.

ÖZDEMİR, N. & ÇOBANOĞLU, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 218-232.

PAMPEL, F. C. (2011). Support for nuclear energy in the context of climate change evidence from the European Union. *Organization & Environment*, 24 (3): 249-268.

PETER, E. & SLOVIC, P. (1996). The role of affect and worldviews as orienting dispositions in the perception and acceptance of nuclear power. *Journal of Applied Social Psychology*. 26: 1427-1453.

PETIT, P. (2013). France and Germany nuclear energy policies revisited: a veblenian appraisal. *PANOECONOMICUS*, 5: 687-698.

PIDGEON, N.G.; Lorenzoni, I. & Poortingac, W. (2008). Climate change or nuclear power—No thanks! A quantitative study of public perceptions and risk framing in Britain. *Global Environmental Change*, 18: 69–85.

POORTINGA, W. ; PIDGEON, N. & LORENZONI, I. (2006). Public perceptions of nuclear power, climate change and energy options in Britain: summary findings of a survey conducted during October and November 2005. [Internet-16.10.2013 http://www.esds.ac.uk/doc/5357/mrdoc/pdf/5357userguide.pdf]

ROTHMAN, S. & LICHTER, R. (1987). Elite ideology and risk perception in nuclear energy policy. *The American Political Science Review*, 81 (2): 383-404.

SADLER, T. (2004). Informal reasoning regarding socio-scientific issues: a critical review of research. *Jounal of Resourch Science Teaching*. 41(5): 513–536.

SHOWERS, D.E. & SHRIGLEY, R. L. (1995). Effects of knowledge and persuasion on high-school students' attitudes toward nuclear power plants. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (1): 29–43.

SEYIHOĞLU, A. (2012). A study of developing an attitude scale towards nuclear energy for pre-service teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1: 34-39.

SJÖBERG, L & DROTTZ-SJÖBERG, B. M (1991). Knowledge and risk perception among nuclear power plant employees, *Risk analysis*, 11 (4): 607-618.

SJÖBERG, L. (1998). Risk perception: experts and the public. *European Psychologist.* 3(1): 1–12.

SJÖBERG, L. (2001). Political decision and public risk perception, *Reliability Engineering and System Safety*, 72:115-123.

SLOVIC, P. (1999). Trust, emotion, sex, politics, and science: surveying the risk-assessment battlefield. *Risk Analysis*, 19 (4): 689-700.

SOLOMON, L. W., DEVEY, D.T. & RISMAN, B. J. (1989). The gender gap and nuclear power: attitudes in a politicized environment. *Sex Roles*, 21 (5/6): 401-414.

TASHIMO, M. & MATSUI, K (2008). Role of nuclear energy in environment, economy, and energy issues of the 21st century- growing energy demand in Asia and role of nuclear. *Progress in Nuclear Energy*, 50: 103-108.

TÜRKES, M. (2000). Küresel ısınma: yeni rekorlara doğru, *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 673: 20-21.

UDUM, Ş. (2010). Turkey's nuclear comeback, *The Nonproliferation Review*, 17(2): 365-377.

VAN DER PLIGT, J., VAN DER LINDEN, J., & ESTER, P. (1982). Attitudes toward nuclear energy: Beliefs, values and false consensus. *Journal of Environmental Psychology*, 2: 221-231.

VAN DER PLIGT, J.; EISER, J. R. & SPEARS, R. (1986a). Construction of a nuclear power station in one's locality: attitudes and salience. *Basic and Applied Social Psychology*, 7 (1): 1-15.

VAN DER PLIGT, J.; EISER, J. R. & SPEARS, R. (1986b). Attitudes toward nuclear energy: familiarity and salience. *Environment & Behaviour*, 18 (1): 75-93.

VAN DER PLIGT, J. & MIDDEN, C. J. H. (1990). Chernobyl: Four years later: attitudes, risk management and communication. *Journal of Environmental Psychology*, 10: 91-99.

WHITFIELD, S. C., Rosa, E. A., Dan, A. & Dietz, T. (2009). The future of nuclear power: value orientations and risk perception. *Risk Analysis*, 29 (3): 425-436.

WITTNEBEN, B.B.F. (2012)**.** The impact of the Fukushima nuclear accident on European energy policy. *Environmental Science & Policy*, 15 (1): 1–3.

WITTNER, L. S. (2003). The forgotten years of the world nuclear disarmament movement, 1975-78, *Journal of Peace Research*. 40 (4): 435-456.

VLEEMING R. G. (1985). Factors affecting attitudes toward nuclear power in the Netherlands. *Journal of Social Psychology*. 125 (1): 119-126.

WOO,T. O., & CASTORE, C. A. (1980). Expectancy-value and selective exposure as determinants of attitudes toward a nuclear power plant. *Journal of Applied Social Psychology*, 10: 224-234.

World Nuclear Association (2013). Nuclear power in France. [Internet-19.10.2013 http://www.world-nuclear.org/info/Country-Profiles/Countries-A-F/France/#.UmKtOnBA3qQ]

WULFHORST, J.D. & KRANNICH. R.S. (1999). Effects on collective morale from technological risk. *Society and Natural Resources*, 12:1–18.

ZEIDLER, D., WALKER, K., ACKETT, W., & SIMMONS, M. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socio scientific dilemmas. *Science Education*, 86(3): 343–367.

ZWEIGENHAFT, R. L.; PHILIP, J.; RUBINSTEIN, S. C. & VAN HORN, J. (1986). Nuclear knowledge and nuclear anxiety: a cross-cultural investigation. *Journal of Social Psychology.* 126 (4): 473- 484.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1215-1226, ANKARA-TURKEY

KUR'AN VE HADİSLERDE GENÇLİK DÖNEMİ ÖZELLİKLERİ*

*Şuayip ÖZDEMİR***
*Rahime KAVAK****

ÖZET

Gençlik; çocukluk ve erişkinlik arasında yer alan gelişme ve bağımsız yaşamaya hazırlanma ile birlikte bedensel, toplumsal ve ruhsal olgunlaşma dönemidir.

Yüce Allah Kur'an-ı Kerim'de, peygamberlerin ve inançlı kimselerin gençlik dönemlerinde yaşadığı olaylardan örnekler vererek gençlik için bir rol model ortaya koymaktadır. Hadislerde de gençlik için rol modellerin var olduğu görülmektedir.

Tevhid mücadelesi, zorda kalanlara yardım etme, sabır, iffet, edep, haya, cesaret, metanet, kararlılık, düşüncesini açıkça söyleme, iyi örnek olma, sıkıntılara göğüs germe, sorumluluk bilinci, ince fikirli olma, tevbe etme, kötülüğe iltifat etmeme, tevekkül, iyilikseverlik, güzel ahlaklı olma, genç yaşta ilim öğrenme ve genç yaşta Allah'a çokça ibadet etme Kur'an ve hadislerde gençlerle ilgili yer alan övgü dolu ifadeler olarak önem arz etmektedir.

İslam'ın ilk tebliğ edildiği yıllarda, dini kabul edenler arasında gençler önemli bir yer tutmaktadır. Gençler dini, ilmi, askeri, idari, siyasi, sosyal alanlarda çok önemli görev ve sorumluluklar üstlenmişler ve önemli devlet görevlerinde bulunmuşlardır.

Günümüzde bir arayış içerisinde olan ve yön bulmak isteyen gençlere değer verilmeli, gençlerle yeterince ilgilenilmeli, Kur'an ve Sünnette gençlikle ilgili ifade edilen değerler onlara öğretilmeli, Kur'an ve sünnetten örnekler sunulmalıdır. Bu nedenle çalışmamızda Kur'ân ve hadislerde gençlik ve gençlerle ilgili yapılan vurgulara yer verilmiş, Kur'an ve hadisler doğrultusunda gençlik döneminin özellikleri ana hatları ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gençlik, Gençlik Dönemi, Kur'an'da Gençlik Özellikleri, Hadislerde Gençlik Özellikleri, Dini Şuur.

---

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

** Prof. Dr. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, El-mek: sozdemir@amasya.edu.tr

*** Arş. Gör. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri- Din Eğitimi, El-mek: rahime.kavak@hotmail.com

THE CHARACTERISTICS OF THEYOUTH IN THE KORAN AND HADITHS

ABSTRACT

The youth is the period of growth, spiritual maturation and the preparation for independent living as well as physical, social and spiritual maturation occurs between the childhood and the adulthood.

The Almighty Allah declares a role model for the youth giving examples from the experiences the prophets and the faithful people had when they were young in the Koran. There are also some role models in hadiths.

Amalgamation struggle, helping the ones who are in trouble, patience, chastity, manners, modesty, courage, resoluteness, determination, saying the thought openly, being a good example, facing difficulties, conscience of responsibility, having kind thought, pledging, not complementing to malignity, resignation, kindness, having social ethics, learning science in young age and worshipping to God a lot in young age are important as expressions of tribute about young people in Quran and hadiths.

In years when Islam was first announced, young people have an important place among the ones who accepted religion, Young people took responsibility in religious, scientific, military, administrative, political and social fields and performed important governmental missions.

At the present time, the young who are in search of and try to find their direction must be valued and be caredof and taught the morals about the youth in the Koran and Sunnah and given model samples from the Koran and Sunnah. For this reason, in our study the emphases about the young stated in the Koran and hadiths were discussed and the characteristics of the youth were explained through the Koran and hadiths.

KeyWords: Youth, the Period of Youth, the Characteristics of theYouth in the Koran, the Characteristics of theYouth in the Hadiths, Religious Consciousness.

Giriş

Gençlik; çocukluk ve erişkinlik arasında yer alan gelişme ve bağımsız yaşamaya hazırlanma ile birlikte bedensel, toplumsal ve ruhsal olgunlaşma dönemidir.[1] Gençler, gençlik çağına gelinceye kadar farklı gelişim dönemlerinden geçerek birçok alışkanlığa ve bilgi birikimine sahip olurlar. Onların nasıl bir kişilik yapısına sahip olacakları gençlik dönemine kadar edindikleri bu alışkanlıklara ve bilgi birikimine bağlıdır. Önemli olan, gençlerdeki bu birikimi ortaya çıkarmak, olumlu yönde geliştirmek, onlara görev ve sorumluluk bilinci kazandırmaktır.

Kur'an-ı Kerim'de gençlerle ilgili övgü dolu sözler yer almaktadır. Gençler Kur'an-ı Kerim'de Allah'ın bir lütfu olarak beyan edilmekte ve onların itina ile yetiştirilmelerinin önemi

[1] Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı*, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1990, s. 13.

vurgulanmaktadır. Hadislerde de gençlerle ilgili övgü dolu ifadelere rastlamaktayız. İnce fikirli olma, tevbe etme, kötülüğe iltifat etmeme, güzel ahlaklı olma, genç yaşta ilim öğrenme ve genç yaşta Allah'a çokça ibadet etme bunlardan bazılarıdır.

Gençlerin Kur'an ve hadislerde geçen ve övgü dolu ifadelerle anılan değerlerle yetiştirilmeleri, onların sağlam bir kişilik yapısına sahip olmaları açısından son derece önemlidir Gençlerin Kur'an ve hadislerde hangi özelliklere sahip olduğu ve hangi duyguların tesirinde kaldığı gibi hususların açıklığa kavuşturulması bu açıdan üzerinde durulmaya değerdir.

Bu araştırmada, Kur'ân ve hadislerde gençlik ve gençlerle ilgili yer alan ifadelere yer verilecektir. Kur'an ve hadisler doğrultusunda gençlik döneminin özellikleri açıklanacaktır.

A- Kur'an'da Gençlik Dönemi ve Özellikleri

Kur'an-ı Kerim'de gençlik anlamında sabiyy, ğulâm, fetâ ve türevi kelimeler geçmektedir. Ergenlik dönemini ifade etmek için ise belağa kavramı kullanılmıştır. Belağa eşüddeh ise ergenlik çağına ulaşmak, fiziksel erişkinlik anlamına gelir.[2] Nur sûresi 59. âyette "ergenlik çağına ulaşmak" anlamında kullanılmaktadır. *"Çocuklarınız ergenlik çağına girdiklerinde, kendilerinden öncekiler (büyükleri) izin istedikleri gibi onlar da izin istesinler."*[3]

Ergenlik dönemi, gençlik çağının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ergenlik dönemi buluğa erme ile başlar. Ergenlik döneminin tüm aşamaları her bireyde aynı sırayı izlemekle birlikte zamanlaması bireyden bireye farklılık gösterir. Ortalama olarak kızlar erkeklerden bir buçuk iki yaş önce buluğa girerler ve ergenlik dönemi yaklaşık altı yıl sürer.[4] Bu dönemde artık çocukluk sona ermiştir. Sorumluluk alma ve onun gereğini yerine getirme bilinci ortaya çıkmaya başlamıştır.

Ğulâm kelimesi Kur'an'da on iki ayette,[5] "ğılman" ise bir ayette[6] geçmektedir. Kur'an'da cennete gidenlere verilen nimetler sayılırken *"çevrelerinde, ebedî yaşamaya erdirilmiş gençlerin (vildân)"*[7] ve *"sedefteki inciler gibi gençlerin (ğılman)"*[8] dolaştığından bahsedilir.

Kur'an-ı Kerim'de "ğulâm" diye isimlendirilen çocukların hepsi en azından buluğ çağına kadar yaşayan çocuklardır. Buna göre çocuğun "ğulâm" diye isimlendirilmesi ergenlik çağına olan işaretin veya isteğin bir şekilde ifade edilmesidir.[9] Kur'an-ı Kerim'de genç, delikanlı anlamında kullanılan kelimelerden biri de fetâdır. Bu anlamda "fetâ" ve çoğulu olan "fitye" ve "fityân" kelimeleri Kur'an'da dört ayette geçmektedir. Bunlardan birinde Hz. İbrahim, *"Onları (putları) diline dolayan bir genç (fetâ) işittik, kendisine İbrahim deniliyormuş.",*[10] birinde Hz. Yûsuf'un iki zindan arkadaşı, *"Hapse, onunla beraber, iki genç daha girdi…",*[11] diğer ikisinde ise mağaraya sığınan gençler (ashab-ı kehf) den söz edilmektedir. *"Birkaç genç (el-titye) mağaraya sığınmış: "Rabbimiz! Katından bize rahmet ver ve işimizde doğruyu göster, bizi başarılı kıl" demişlerdi".*[12] *"Biz sana onların haberlerini gerçek olarak anlatıyoruz: Onlar Rablerine inanmış gençlerdi. Biz*

[2] Ebul-Kasım Hüseyin bin Muhammed Ragıb el-İsfehani, *el-Müfredat fi'l-Garibil-Kur'an*, (thk. Muhammed Seyyid Geylani), Darül-Marife, Beyrut, ty., s. 60.
[3] Nûr, 24/59.
[4] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 27.
[5] Âl-i İmrân, 3/40, Yûsuf, 12/19, Hicr, 15/53, Kehf, 18/74, 80, 82, Meryem, 19/7, 8, 19, 20, Saffat, 37/101, Zâriyât, 51/28.
[6] Tûr, 52/24.
[7] Vakıa, 56/17.
[8] Tûr, 52/24.
[9] el-İsfehani, *el-Müfredat fi'l-Garibil-Kuran*, s. 364.
[10] Enbiya, 21/60.
[11] Yûsuf, 12/36.
[12] Kehf, 18/10.

de onların hidayetlerini artırmıştık."[13]

F-t-y kelimesi kökünden gelen "iftâu" şeklindeki mastar, "yorumlamak, isabetli yorum yapmak, bilinmeyen bir husus hakkında açıklama getirmek, düşünüp cevabını bulmak gibi anlamlara gelmektedir.[14] Bu yorumlama neticesinde ortaya çıkan sonuca fetva denmektedir. Bunun yanı sıra başka bir türevi (istefâ) sormak, öğrenmek ve istemek anlamlarına gelmektedir.[15]

Gençlerde buluğ çağının hemen başında soyut düşünmenin başlaması, olayları yorumlama kabiliyetinin ortaya çıkması, sorup öğrenme arzusunun artması ve bir şeyin varlık sebebi hakkında birden çok sebepler araştırma ve görünenin ötesinde nedenler arama gibi özelliklerle bu anlam arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu söyleyebiliriz.[16]

Gençlik dönemi ile ilgili ayetler incelendiğinde bu döneme ait bir takım genel özellikler sıralamak mümkündür:

a- Soyut Düşünme, Akli Muhakeme ve Dini Şuurun Uyanması

Çocukta dini hayat, duygusal bir düşünce özelliği içerisinde kendini gösterir. O, inandığı şeylerin derinine nüfuz etmeden, onları tam anlamıyla kavramadan dini bir inanç geliştirir. Bu, çocuktaki somut olaylar dünyası dışında kalan gerçeklikleri algılamaya güç yetiremeyen bir zihin yapısının tabiî bir sonucu olmaktadır. Ergenlikle birlikte çocuğun duygu ve düşünce dünyasında derinlik ve genişlik yönünden büyük bir kapasite ortaya çıkar. 12-13 yaşlarında başlayan soyut düşünme kabiliyeti, toplum kültürü çerçevesindeki tecrübelerin yardımıyla problem tahlilleri ve yüksek seviyeli genellemeler yapmaya sevk eder.[17] Soyut düşünme kabiliyeti sayesinde genç, dinin hakikatlerini daha doğru algılayabilmekte, Allah, melek, kıyamet, ahiret, cennet ve cehennem gibi soyut kavramları anlayabilmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de nedensel düşünme tarzıyla olayları açıklamaya çalışma ve varlığı anlamlandırma gayreti içerisinde soyut bir Tanrı anlayışına yönelme davranışının sembolü olarak Hz. İbrahim'i örnek olarak verebiliriz. Önce gecenin karanlığında gördüğü ayı, yıldızı ve daha sonra güneşi "İşte rabbim budur" deyip nitelendirerek somut bir âlemden Tanrı arayışına giren Hz. İbrahim, batan ve kaybolanları tanrılığa layık bulmayarak yeryüzünü ve gökleri yoktan var eden soyut Tanrı anlayışına yönelmiştir.[18]

Gençlik döneminde soyut düşünce ile birlikte dini şuurun uyanışı başlar. Ergende dini şuurun uyanması, zihni gelişime bağlı olmakla birlikte aynı zamanda ruhi yapıda yaşanan duygusal karışıklıkların etkisiyle de meydana gelir. Bu durum onun kendini yeni bir oluşumun içinde hissetmesini sağlamakla birlikte ergende bir şaşkınlık hali meydana getirir. Bu şaşkınlık içerisinde genç için dini değerler ve inançlar önem kazanır.[19] Böylece gencin duygusal yönde yaşadığı iniş çıkışlar çocukluk döneminde yaşanan ancak dışa vurulmayan dini duyguları açık şuur seviyesine çıkartır. Bu durumda ergen dini bir arayış ve özlemle dünyaya yönelir. Ruhun duygusal derinliğinden hız alan bu dini arayış zihinsel gelişimle birlikte şuurlu bir dini uyanışı hazırlar.[20] 12-13 yaşlarından itibaren büyükler gibi bir din anlayışı gelişmeye başlar. Bu yaşlar, "dinî uyanış ve gelişim" yaşları olarak da nitelendirilebilir.[21] Dini uyanış ve gelişimin başlaması ile birlikte 12

[13] Kehf, 18/13.
[14] İbn Manzur, *Lisan'ülArab*, C. XV, Beyrut, ty., s. 147.
[15] İbn Manzur, *Lisan'ülArab*, s. 148.
[16] Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi, Bursa, 2002, s. 141.
[17] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1993, s. 267
[18] Enam, 6/76-79.
[19] Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 268.
[20] Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 268; Antoine Vergote, "Ergenlikte Din", (Çev. Erdoğan Fırat), *AÜİF Dergisi*. S. 24, 1953, s. 585.
[21] Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 268.

yaşına kadar anne-babanın ve çevrenin telkin edip benimsettiği din anlayışından yavaş yavaş bireysel kanaatlere dayalı olarak benimsenecek dinî gelişim sürecine geçilir.[22]

Gençler içinde bulundukları gelişim döneminin özellikleri sebebiyle mevcut sosyokültürel yapıyı ve değerleri tenkit ve sorgulamaya meyilli olurlar. Zira Ashab-ı Kehf, putperest bir kavmin içinde Allah'ın varlığına ve birliğine inanmış, bu inançlarını açıkça dile getirerek içinde bulundukları topluma karşı çıkmış, taşlanarak öldürülmekten veya zorla din değiştirmekten kurtulmak için mağaraya sığınmışlardır. Kur'an-ı Kerim'de bu gençlerin hakkı kabul ve Allah'a iman konusunda toplumlarından farklı bir sağduyuya sahip olduklarına işaret edilmektedir.[23] Bu yüzden Kur'an'da bu gençlerden "Rablerine inanmış gençler" şeklinde söz edilmektedir.[24]

İlk Müslümanların büyük çoğunluğunu gençler oluşturmuştur.[25] Gençlerin İslam dinine rağbeti o kadar çoktu ki, hicret sırasında Ubeyde b. Haris gibi oldukça yaşlı bir-iki kişi dışında, Müslümanların çok büyük ekseriyeti Müslüman oldukları zaman otuz yaşın altında idi.[26]

Sonuç olarak, gençlerin inanmaya yatkın olmaları; düşünme, akletme, anlama vb. insani melekelerin henüz dış tesirlerin etkisiyle fıtr'i özelliklerini kaybetmediği ve tümüyle aktif olduğu bir gelişim dönemi içinde bulunmadan kaynaklanmaktadır.[27]

b- Toplumsal Olaylarla İlgilenme/Yardımlaşma

Bir mü'minin kendi nefsini ıslah ettikten sonra başkalarına iyiliği emredip onları kötülükten sakındırması Kur'an-i bir emirdir.[28] Kur'an-ı Kerim'de gençler tasvir edilirken de onların toplumsal olaylarla ilgilenen ve insanlara yardım eden yönlerine dikkat çekilmektedir. Mesela ayetlerde Hz. İbrahim'den bahsedilirken[29] müşrik babasını tevhide çağırması, iyilik ve yardıma yakın çevresinden başlaması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca onun canını tehlikeye atarak kalplerdeki batıl inancı sarsmak amacıyla putları kırması da aynı amaca yöneliktir.

Aynı zamanda Hz. Yusuf'a zindan arkadaşlarının "Muhsin"[30] diye hitap etmesi onun etrafındakilere fazlasıyla maddi ve manevi yardım ettiğinin göstergesidir.[31] Önemli işlerde yardımlaşmanın gerekliliği baba-oğul ilişkisi içerisinde Davut ve Süleyman'ın içtihadi hüküm vermelerinde gözler önüne serilmiştir.[32]

Hz. Peygamber gençliğinde toplumda yaşanan zulüm ve adaletsizliği önlemek amacıyla Hılfu'l-Fudul Cemiyetinde aktif rol oynamıştır.[33] Gençliğinin sonlarında Kâbe'nin tamirinde bulunmuş, Hacer'ül-Esved'in yerine konulması sırasında ortaya çıkan anlaşmazlığın giderilmesinde hakem seçilmiştir.[34] Bu durum onun toplumsal konulardaki duyarlılığını

[22] M. Naci Kula, "Gençlik Döneminde Kimlik ve Din", (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s. 38.
[23] M. Emin Ay, "Kuran'da Gençler ve Gençlik Değerleri", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II*, Ensar Neşriyat İstanbul, 2003, s. 31, 32.
[24] Kehf, 18/13.
[25] Kula, "Gençlerimize Peygamberimizi Nasıl Anlatalım", *Hz. Muhammed ve Gençlik*, TDV Yayınları, Ankara, 1995, s. 68.
[26] Montgomery Watt, *Hz. Muhammed Mekke' de*, (Çev. Rami Ayas-Azmi Yüksel), AÜİF Yayınları, Ankara, 1986, s. 102; Abdurrahman Kurt, *Sosyal İman: İmanın Toplumsal Yansıması*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa, 2001, s. 120-124.
[27] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 155.
[28] Al-i İmran, 3/ 104, 110, 114, A'raf, 7/157, 199, Tevbe, 9/71.
[29] Enam, 6/74
[30] Yusuf, 12/36
[31] İlhami Günay, *Kur'an'da Gençlik ve Gençler*, Pınar Yayınları, İstanbul, 2010, s. 87.
[32] Enbiya, 21/78-79
[33] Hüseyin Algül, "İnsani İlişkiler Açısından Hz. Muhammed", *Hz. Muhammed ve Gençlik*, TDV Yayınları, Ankara,1995, s. 17.
[34] Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik İbn Hişam, *Es-Sîretü'n-Nebeviyye*, Daru'l-Fikr, Mısır, 1357, s. 201.

göstermektedir.

c- Haya ve İffeti Koruma

İffet insanın bedenî ve maddî hazlara karşı aşırı düşkünlükten korunmasını sağlayan erdemi,[35] hayâ ise kınanma endişesiyle kurallara aykırı davranmaktan kaçınmayı ve bunu sağlayan duyguyu ifade etmek üzere kullanılan ahlaki bir terimdir.[36]

Kur'an-ı Kerim'de, her biri birer genç şahsiyet modeli olan Hz. Yûsuf, Hz. Mûsâ, Hz. Şuayb'ın kızları ve Hz. Meryem iffet ve hayâ örnekleri sunmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de Yusuf sûresi gençlik dönemindeki bir insan için, zor bir sınav niteliğindeki cinsel dürtüler karşısında bir gencin iffet ve sabır timsali oluşundan bahseden ayetlerle örülüdür.[37] Hz. Yusuf efendisinin hanımının ahlaksız teklifi karşısında iffetini koruyarak Rabbine sığınmıştır.[38]

Hz. Mûsâ ile Hz. Şuayb'ın kızları arasında geçen olayda da iffet ve hayâ örneklerini görmekteyiz. Hz. Musa subaşında karşılaştığı ve babasının eve davetini getiren kızın edep ve hayâsına[39] aynı şekilde karşılık vererek iffet örneği sergilemiştir.

Kur'an'da iffet ve hayâ timsali bir diğer genç şahsiyet de Hz. Meryem'dir. Allah'ın dilemesiyle Hz. İsa'ya hamile kalan Hz. Meryem'in namuslu ve iffetli bir kişi iken böyle bir durum karşısında insanlara bunu nasıl şekilde izah edeceğinin sıkıntısını yaşaması onun iffetini göstermektedir.[40]

Hz. Meryem, Kur'an-Kerim'de *"Allah'u Teâlâ'nın dünyadaki bütün kadınlara üstün kıldığı"*[41] bir şahsiyet olarak tanıtılmakta, en önemli vasfının, iffet, hayâ, edep ve takva olduğu, kendisini ibadete verdiği, en zor zamanlarda bile teslimiyetinden hiçbir şey kaybetmediği ifade edilmektedir.[42]

İslam'a göre hayâ bireyin özgüvenini, öz saygısını, ruh sağlığını ve Allah'a olan yakınlığını garanti eden bir davranış olarak kabul edilir. Hayâ duygusu sayesinde insan, kendini küçülten, benliğini değersizleştiren fiil ve davranışlardan uzak durarak benliğini korur.[43] Bu nedenle Kur'an'da[44] ve hadislerde[45] bütün insanlık için örnek bir şahsiyet olan Hz. Peygamber'in yüksek bir hayâ duygusu taşıdığı vurgulanmıştır. Buna göre hayânın gençliğe değer ve şahsiyet kazandıran önemli bir ahlaki erdem olduğunu söyleyebiliriz.

d- İyi Örnek Olma

İnsanlar iyi örnekleri kendilerine model almaya uygun bir fıtratta yaratılmışlardır. Bu fıtrî yapı, çocukların ebeveynini büyük bir hayranlıkla örnek alarak taklit etmesinde görülmektedir. Gençlik çağı başlarında görülen kuşak çatışmasının önemli bir nedeni, gencin büyük bir hayranlıkla yolundan yürüdüğü anne-babasının söz ve davranışlarında gördüğü tezatlardır. Kur'an-ı Kerim peygamberleri insanların önderleri olarak sunmakta ve kulların yapmalarını istediği vazifeleri, onları örnek vererek telkin etmektedir.[46] Bu durum Hz. İbrahim ve Hz. Muhammed'in şahsında

[35] Mustafa Çağrıcı, "İffet", *DİA*, İFAV Yayınları, C. 21, İstanbul,1989, s. 506
[36] Çağrıcı, "Haya", *DİA,* İFAV Yayınları, C. 16, İstanbul, 1997, s. 554.
[37] Ay, "Kuran'da Gençler ve Gençlik Değerleri", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II,* s. 23.
[38] Yusuf, 12/23-24.
[39] Kasas, 28/25.
[40] Ay, "Kuran'da Gençler ve Gençlik Değerleri", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II,* s. 33.
[41] Ali İmran, 3/42
[42] Ay, "Kuran'da Gençler ve Gençlik Değerleri", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II,* s. 33-34.
[43] Osman Pazarlı, *İslam'da Ahlak*, Remzi Kitabevi, İstanbul,1972, s. 304
[44] Ahzab, 33/53.
[45] Buhari, Edeb, 73, 77.
[46] Günay, *Kur'an'da Gençlik ve Gençler*, s. 110-111.

özel olarak zikredilmektedir. Hz. Muhammed ve Hz. İbrahim'in örnek olarak gösterilmesinin sebebi ise sağlam inançlı olmaları, inançsız insanlarla aralarına mesafe koymaları ve Allah'a tevekkül etmeleridir.[47]

Kur'an-ı Kerim'de Hz. Yahya[48] ve Hz. İsa'nın[49] örnek şahsiyetlerine, hikmet sahibi oluşlarına, anne babalarına karşı iyi davranmalarına ve taşıdıkları yüce ahlâka vurgu yapılmaktadır.

e- Cesaret ve Sıkıntılara Tahammül

Gerek İslam'dan önceki dönemde gerekse İslam'ın doğuşu ve yayılışı sırasında ilk inananlar arasında gençlerin çoğunlukta olması dikkat çekicidir. Nitekim Hz. İbrahim'in, döneminin büyük siyasi gücünü karşısına alarak, içinde bulunduğu toplum nezdinde tanrılar olarak bilinen putları kırması,[50] kendilerine bir kötülük yapılmasından korktuklarından hiç kimsenin inanmaya cesaret edemediği bir yerde gençlerin öne çıkarak Tanrılık iddiası taşıyan Firavun'un karşısına çıkabilmeleri[51] ve Ashab-ı Kehf olarak bilinen gençlerin inançlarını yaşamak amacıyla yurtlarını terk etmeleri ayrı bir cesaret, metanet ve kararlılık örneğidir.[52]

Ayı şekilde Hz. Peygamber döneminde ilk inananlar arasında yer alan gençlerin İslam'ın ilk yayılış yıllarında gösterdikleri kahramanlıklar, yaşadıkları zorluklar ve çektikleri sıkıntılar üzerinde durulmaya değerdir.[53]

B- Hadislerde Gençlik Dönemi ve Özellikleri

Arapça'da gençlik dönemini ifade eden pek çok kavram bulunmakla beraber hadislerde sıklıkla fetâ,[54] fityan,[55] şâbb,[56] ve şebâb[57] kelimeleri kullanılmıştır. Şâbb, buluğ çağına ulaşmış olmakla birlikte olgunluk yaşına erişmemiş kişi olarak tarif edilmiştir. Şebâb kelimesi de şâbb'ın çoğuludur.[58] Fetâ kelimesi ise mürahık ile erkeklik (rüculet) arasında gençlik döneminin henüz başındaki genç anlamına gelmektedir.[59] Ancak mürahık kelimesinin rüşd çağına yaklaşmış kişi, rüculet kelimesinin de erkeğin sahip olduğu olgunluk sıfatları anlamına geldiği kabul edilirse[60] fetânın buluğa yaklaşmış çocukluk dönemiyle olgunluk dönemini ihtiva ettiği görülmektedir. Bu dönem buluğ ile başlayan 30-35 hatta 40 yaşına kadar devam eden dönemi kapsamaktadır.

Hz. Peygamber gençliğe ayrı bir önem vermiştir. Çocukları hafife almamış, onlara yetişkin bir insan gibi selam vermiş[61] ve böylece geleceğin gençlerine ne kadar önemli birer insan oldukları duygusunu yaşatmıştır. Gençler İslami tebliğde çok önemli vazifeler alacaklarından onları hür düşünmeye, yararlı şeylerden çekinmeden istifade etmeye ve sonucu ne olursa olsun doğru bildiğini cesaretle ifadeye teşvik etmiş[62] ve bu sayede onların kişilik sahibi olmalarını sağlamıştır.

---

[47] Mümtehine, 60/4-6.
[48] Meryem, 19/12-15.
[49] Meryem, 19/ 30-33.
[50] Enbiya, 21/28
[51] Yûnus, 10/83.
[52] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 156-157.
[53] Seyfullah Kara, *Peygamber Döneminde Gençlik*, Ağaç Yayınları, İstanbul, 2003, s.41.
[54] Buhari, Enbiya, 54.
[55] İbn Mace, Mukaddime, 9.
[56] Buhari, Rikak, 5; Ebu Davut, Taharet, 137.
[57] İbn Mace, Nikâh, 1.
[58] Muhammed Ali en-Neccar, *el-Mucem'ul-Vasit*, (Haz. İbrahim Mustafa vd.), Çağrı Yayınları, İstanbul, 1996, s. 470.
[59] en-Neccar, *el-Mucem'ul-Vasit*, s. 673
[60] en-Neccar, *el-Mucem'ul-Vasit*, s. 332, 378.
[61] Buhari, Kitabu'l-İsti'zan, 15.
[62] Hökelekli,"Hz. Peygamber'in Çocuk ve Gençlere Yaklaşımı", *Hz. Muhammed ve Gençlik*, TDV Yayınları, Ankara, 1995, s. 55.

Gençlik dönemi ile ilgili hadisler incelendiğinde bu döneme ait bir takım genel özellikler sıralamak mümkündür:

a- Sorumluluk Bilinci

Ergenlik ve gençlik döneminde bireyde, başkalarına yardım, zor durumda olanlara karşı acıma duygusu, vicdan ve ahlaki sorumluluk en yüksek düzeye ulaşır. Kişi kendini denetleyebilir ve bunun sonucu olarak hak ve adalet duygusu bu dönemde güçlenir. Birey bu dönemde yalnız kendini değil başkalarını da dikkate alan yüksek düzeyde bir ahlâki yargı geliştirir.[63]

İslam'a göre insan başıboş yaratılmamış,[64] belirli bir olgunluk çağına gelince dini ve dünyevi görevleri yerine getirmekle sorumlu tutulmuştur. Kur'an'ın insana yüklediği ahlak ilkeleri içerisinde sorumluluk ve nefis kontrolü önde gelmektedir.[65] Pek çok hadiste sorumluluk yaşının buluğ ile başladığı ifade edilerek buluğa ermeden ölen çocukların "fıtrat" üzere öldükleri ve cennete gidecekleri belirtilmektedir.[66]

İslâm hukukunda, bulûğla birlikte kişinin yeterince aklî yetkinlik kazandığı var sayıldığı için, aksini gösteren bir delil olmadıkça, akıl ve bulûğ ile tam edâ ehliyeti kazanacağına hükmedilmiş[67] ve böylece kişinin sorumluluk dönemine girdiği kabul edilmiştir.

İslam'da buluğa eren gencin hukuken görev ve sorumluluk almasına imkân tanınması, onu hükmi bir şahsiyet olarak kabul etmek ve bir birey olarak onaylamak anlamına gelmesi açısından oldukça önemlidir. Böylece İslam, gencin başta kendisi olmak üzere ailesi, içinde yaşadığı toplum, tüm insanlık ve alemlerin sahibi Yüce Yaratıcıya karşı görev ve sorumluluklarının bilincine varmasını sağlamaktadır.[68]

Gençlere sorumluluk yüklemek; benliklerinin gelişmesini, becerilerinin artmasını ve büyük bir insan gibi hareket etmelerinin hızlanmasını sağlayan etkenlerdendir. Bu yüzden Allah Resulü, gençlere değer vermiş ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu manada o 25 yaşında bir genç olan Mus'ab b. Umeyr'i Medine'ye öğretmen olarak göndermiş,[69] Muaz b. Cebel-i henüz 21 yaşında iken Yemen'e kadı ve öğretmen olarak tayin etmiş,[70] Rumlarla savaşması için hazırladığı ordunun başına 18 yaşında olan Üsame b. Zeyd'i getirmiştir.[71]

Hz. Peygamber'in, Zeyd b. Sabit, Üsame b. Zeyd, Abdullah b. Amr b. El-As, Abdullah b. Mesut, Abdurrahman b. Avf, Muaz b. Cebel ve Hz. Ali gibi gençlere ilmi, askeri, idari, siyasi ve sosyal alanlarda çok önemli vazifeler vermesi[72] onlara verdiği değeri göstermesi açısından son derece önemlidir.

b- Cinsi Arzuların Yoğunluğu

Gençlik döneminin en önemli özelliklerinden biri cinsel bilincin uyanması ve cinsel olgunlaşmanın meydana gelmesidir. Cinsel olgunlaşma ile birlikte insan çocuk sahibi olabilme kabiliyetine kavuşur. Cinsel olgunlaşma, aynı zamanda cinsel dürtülerin, şehevi arzuların ve cinsel tatmin arayışlarının da ortaya çıkması anlamına gelir. Cinsel duygu ve heyecanların coştuğu bu

[63] Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008, s. 46-47.
[64] Kıyamet, 75/36.
[65] Abdullah Özbek, "Kur'an'ın Eğitim Felsefesi*", İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu I*, İlmi Neşriyat, Şanlıurfa, 1994, s.79.
[66] Buhari, Ta'bir, 48, Ezân, 156, Cihâd, 4, Enbiya, 8, Edeb, 69; Tirmizî, Rü'ya, 10.
[67] Ali Bardakoğlu, "Ehliyet", *DİA*, C. 10, TDV Yayınları, İstanbul, 1994, s. 537.
[68] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 170.
[69] Komisyon, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, Çağ Yayınları, C. I, İstanbul, 1986, s. 248.
[70] Ebu Davud, Kitabu'l-Kada, 11.
[71] Said Abdulazim, *Çocuk Yetiştirmede Nebevi Yöntem (10 Yaş ve Üzeri)*, PolenYayınları, İstanbul, 2007, s. 102.
[72] Komisyon, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, s. 387.

dönemde genç bazen nefsine hakim olmakta güçlük çekebilir.[73] Nitekim cinsel duyguları yoğun olarak yaşayan bir genç Peygamber Efendimize gelerek ondan zina yapmak için izin bile isteyebilmiştir.[74]

Gençlik çağının cinsel isteklerin en yoğun olduğu dönem olması hasebiyle Hz. Peygamber gençleri evlenmeye teşvik etmiştir. "Ey gençler topluluğu! Sizden kimin evlenmeye gücü yetiyorsa hemen evlensin. Zira evlilik gözü kötülük peşinde gitmekten alıkoyucu ve insanın iffet ve namusunu daha çok koruyucudur"[75] buyurmuştur.

Hz. Peygamber, gayrı meşru yollarla cinsel tatmin peşinde koşmayan gençleri Allah'ın sevdiği ve beğendiği insanlar olarak takdim ederek[76] nefsine hâkim olan gençleri övmüş ve insandaki cinsel arzunun evlilik ilişkisiyle meşru yoldan tatmin edilmesini istemiştir.

c- Genç Yaşta Çokça İbadet Etme Arzusu

Gençlik dönemi, bağımsızlık duygularının ve aşırı eğilimlerin ortaya çıktığı bir dönem olarak bilinir. Gençlerin, içinde bulundukları dönemin bir özelliği olarak fıtrata yakın olmanın verdiği bir hisle yüce Yaratıcıya olan yönelimleri, kendilerine engel oluyor endişesiyle nefsi arzularını temelden yok etmeyi bile göze alacak kadar ciddi ve şiddetli olabilmektedir. Gençlik döneminde etkinlik kazanan zihinsel ve duygusal güçler, gencin aşkın bir alana açılımını sağlar. Onun sonsuzla ilişkiye girmesine neden olur. Bu da, tabiatı gereği insan davranışlarında aşırılık eğilimini beraberinde getirir.[77]

Hz. Peygamber döneminde de gençler arasında aşırı eğilimler olmuştur. Bu eğilimleri nedeniyle gençler, aşırı zühde dayanan bir hayat yaşamaya yönelmişlerdir. Allah Resulü dini duyarlılıkları son derece güçlü olan bu gençlerle yakından ilgilenmiş ve onları bu tutumlarından vazgeçmeleri konusunda uyarmıştır. Bu aşırı zühd eğilimi taşıyan gençler arasında Abdullah b. Amr b. el-As, Ebu'd-Derda, Hz Ali gibi isimler yer almaktadır. Kendilerini Allah rızasını kazanmak için geceleri namaz kılıp gündüzleri oruç tutmaya ve kadınlarını terk etmeye azmeden bu gençlerin davranışlarını tasvip etmeyen Hz. Peygamber, onlara kendi sünnetine uygun bir hayat sürmelerini tavsiye etmiştir.[78]

Hz. Peygamber döneminde genç yaşta çokça ibadet eden gençlerle ilgili başka örnekler de verebiliriz. Örneğin, Abdullah b. Amr b. el-As Kur'an-ı bir gecede okumuş,[79] Abdullah b. Mes'ud bekârlığında gece-gündüz mescidi kendine mekan tutmuş,[80] Abdullah b. Ömer Hz. Peygamber'in "Abdullah ne iyi bir insandır" övgüsüne mazhar olmuş ve Allah'ı anmak için geceleri çok az uyumuştur.[81]

d- Fizyolojik Olgunluk ve Dinamizm

Ergenlikle birlikte genç, fizyolojik açıdan olgun bir insanın ortalama özelliklerine sahip olur. Fizyolojik gelişme ile birlikte yetişkin görevlerini yerine getirmeye başlar. Bunlardan özellikle askerlik gibi güç, kuvvet, canlılık ve hareket gerektiren görevler gençlerin ilgi ve istihdam alanı olurlar.[82]

[73] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 179.
[74] İbn Hanbel, V, 256-257.
[75] Buhari, Nikâh, 2, 3, Müslim, Nikâh, 1, 3; İbn Mace, Nikâh, 1; Nesâî, Nikâh, 3.
[76] İbn Hanbel, IV, 151.
[77] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 177.
[78] Buhari, Nikâh, 1.
[79] İbn Mâce, İkametü's-Salâ, 178, İbn Hanbel, II, 163, 199.
[80] Ebu Davud, Tahare, 137.
[81] Buhari, Ta'bir, 35, 36.
[82] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 184.

Hz. Peygamber askerliğe kabulde fizyolojik olgunluğu gözetmiş,[83] gençlerin enerjik yapılarından değişik alanlarda yararlanmıştır.[84] Gençler bu tür görevleri gönüllü olarak kabul etmişler,[85] ordu komutanlığı gibi önemli görevler üstlenmişler[86] ve yaptıkları önemli işlerle Hz. Peygamberin övgüsünü kazanmışlardır.[87]

e- Genç Yaşta İlim Öğrenme İsteği

Hz. Peygamber, genç yaşta ilimle meşgul olanları övmüş, Allah katındaki değerlerinin artacağını söylemiş ve onları uhrevî mükâfatlarla müjdelemiştir.[88]

Hz. Peygamber, gençlerin ilim alanında yetişmelerine büyük önem vermiştir. Zekâ ve kabiliyetine güvendiği gençlerin ilimde uzmanlaşmaları için bütün engelleri kaldırmıştır. Vahiy katiplerini genel olarak gençler arasından seçmiş ve İslam'a davet mektuplarını gençlere yazdırmıştır. Bazı gençleri Süryanive ve İbranice gibi o gün çok ihtiyaç duyulan yabancı dilleri öğrenmeye teşvik etmiştir. Bu konuda, kendisiyle Yahudiler arasında elçilik yapmak üzere Zeyd b. Sabit'i görevlendirmiştir. Kendisi henüz hayatta iken, Hz. Ali, Abdurrahman b. Avf, Abdullah b. Mes'ud, Zeyd b. Sabit gibi bazı genç sahabelerin fetva vermelerine müsaade etmiştir.[89]

Hz. Peygamber bazen gençleri överek onları daha çok ilim öğrenmeye teşvik etmiştir. Nitekim, Muaz b. Cebel hakkında: "Ümmetimin içinde helâl ve haramı en iyi bilen Muaz'dır" buyurmuştur.[90]

Cündüb b. Abdullah'ın, "biz ergenlik çağındaki bir grup genç Resulullah ile beraberdik. Kur'an-ı öğrenmezden önce imanı öğrendik. Sonra da Kur'an-ı öğrendik. Kur'an sayesinde imanımız daha da arttı"[91] şeklindeki sözleri Hz. Peygamber döneminde gençlerin ilmi faaliyetler içerisinde olduğunu göstermektedir.

Yine Peygamberimizin İbn Abbas hakkında o henüz bir çocukken "Allah'ım onu dinde fakih kıl ve ona te'vili öğret" [92] diye dua etmesi küçük yaşta ilme ve ilim öğrenmeye verilen değeri ortaya koyması açısından önemlidir.

f- Doğruluk ve Adalet Duygusu

Ahlâkî idealizm hisleriyle bütün temel ahlâkî ve insani erdemlere karşı kuvvetli bağlılık duyan ergenlik dönemi genci, en çok doğruluk ve adalet duygularını içinde taşır. Gittikçe gelişip büyüyen doğruluk ve adalet özlemlerine yakın ve uzak çevresinden cevaplar arar. Hz. Peygamber gençlerin bu özelliklerini iyi tespit ettiğinden İslam'ın yayılışı sırasında onları İslam'ı kabul eden yerlere kadı tayin etmiştir.[93]

Nitekim Hz. Peygamber genç yaşta Hz. Ali'yi Yemen'e kadı olarak tayin etmiş ve başarılı olması için dua ederek onu cesaretlendirmiştir.[94]

---

[83] Buhari, Şehâdât, 18, Megazî, 29, Müslim, İmâret, 91.
[84] Ebû Dâvûd, Cihad, 144-145.
[85] Müslim, İmâret, 134; Ebû Dâvûd, Cihad, 177.
[86] Buhârî, Meğazi, 42, 87, Ahkâm, 33; Müslim, Fezailu'l-Ashab, 17.
[87] Tirmizî, Edeb, 61, Menâkıb, 27.
[88] Ali bin Ebî Bekr bin Süleymân Heysemi, *Mecmeu'z-Zevâid ve Menbau'l-Fevâid*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabi, Beyrut, 1982, s. 125.
[89] Hökelekli, "Hz. Peygamber'in Çocuk ve Gençlere Yaklaşımı", *Hz. Muhammed ve Gençlik,* s. 54.
[90] Tirmizi, Menakıb, 33.
[91] İbn Mâce, Mukaddime, 9.
[92] İbn Hanbel, I, 214, 269.
[93] Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, s. 182-183.
[94] Ebu Davut, Akdiye, 6; İbn Mâce, Ahkam, 1.

Sonuç

Yüce Allah Kur'an'da peygamberlerin ve inançlı kimselerin gençlik dönemlerinde yaşadığı olayları anlatarak etkileyici örnekler vermektedir. Hz. İbrahim'in tevhid mücadelesini, Hz. Yusuf'un sabır ve iffetini, Hz. Şuayb'ın kızlarının edep ve hayâsını, Hz. Musa'nın delikanlı tavrını, kendilerine bir kötülük yapılmasından korktuklarından hiç kimsenin inanmaya cesaret edemediği bir ortamda gençlerin öne çıkarak Tanrılık iddiası taşıyan Firavun'un karşısına çıkmalarını, Ashab-ı Kehf'in inançlarındaki cesaret, metanet ve kararlılığını ve Hz. Meryem'in iffetini ayetlerde açıkça görebilmekteyiz. Yüce Allah Kur'an-ı Kerim'de, peygamberlerin ve inançlı kimselerin gençlik dönemlerinde yaşadığı olaylardan örnekler vererek gençlik için bir model ortaya koymaktadır.

Hadislerde de gençlik için örneklerin var olduğunu görmekteyiz. İslam'ın ilk tebliğ edildiği yıllarda, dini kabul edenler gençler olmuştur. Gençler ilmi, askeri, idari, siyasi ve sosyal alanlarda çok önemli görev ve sorumluluklar üstlenmişlerdir. O dönemde gençler toplum hayatında büyük sorumluluklar yüklenerek devlet görevlerinde bulunmuşlardır.

Gençler yaşamlarında kendilerini yönlendirecek model arayışı içerisindedir. Bir arayış içerisinde olan ve yön bulmak isteyen gençlere değer verilmeli, Kur'an ve Sünnette gençlikle ilgili değerler öğretilmeli, Kur'an ve sünnetten örnekler sunulmalıdır. Gençler; inançlı, yüksek ahlak sahibi, milli ve manevi değerlerine sıkı sıkıya bağlı, görev ve sorumluluk bilincine sahip kişiler olarak yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

ABDULAZİM, Said, Çocuk Yetiştirmede Nebevi Yöntem (10 Yaş ve Üzeri), Polen Yayınları, İstanbul, 2007.

ALGÜL, Hüseyin, "İnsani İlişkiler Açısından Hz. Muhammed", Hz. Muhammed ve Gençlik, TDV Yayınları, Ankara, 1995.

AY, Mehmet Emin, "Kuran'da Gençlik ve Gençlik Değerleri", Gençlik Dönemi ve Eğitimi II, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2003.

AYDIN, Mehmet Zeki, Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.

BARDAKOĞLU, Ali, "Ehliyet", DİA, C.10, İstanbul,1994.

BUHARİ, Ebu Abdillah Muhammed b. İsmail, Camius-Sahih, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1993.

ÇAĞRICI, Mustafa, "İffet", DİA, İFAV Yayınları, C. 21, İstanbul, 1989.

ÇAĞRICI, "Haya", DİA, İFAV Yayınları, C. 16, İstanbul, 1997.

EBU DAVUD, Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistani, Sünen, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1993.

GÜNAY, İlhami, Kur'an'da Gençlik ve Gençler, Pınar Yayınları, İstanbul, 2010.

GÜNDÜZ, Turgay, İslam Gençlik ve Din Eğitimi, Düşünce Kitabevi, Bursa, 2002.

HEYSEMİ, Ali bin Ebî Bekr bin Süleymân,Mecmeu'z-Zevâid ve Menbau'l-Fevâid, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabi, Beyrut, 1982.

HÖKELEKLİ, Hayati, "Hz. Peygamber'in Çocuk ve Gençlere Yaklaşımı", Hz. Muhammed ve Gençlik, TDV Yayınları, Ankara, 1995.

HÖKELEKLİ, Din Psikolojisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1993.

İBN HANBEL, Ahmet, Müsned, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

İBN HİŞAM, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik, Es-Sîretü'n-Nebeviyye, Daru'l-Fikr, Mısır, 1357.

İBN MACE, Muhammed b.Yezid el-Kazvini, Sünen, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1993.

İBN MANZUR, Ebul Fadl Cemaleddin Muhammed, Lisan'ül Arab, Beyrut, ty.

İSFEHANİ, Ebul-Kasım Hüseyin bin Muhammed Ragıb, el-Müfredat fi'l-Garibil-Kuran (thk. Muhammed Seyyid Geylani), Darül-Marife, Beyrut, ty.

KARA, Seyfullah, Peygamber Döneminde Gençlik, Ağaç Yayınları, İstanbul, 2003.

KULA, M. Naci, "Gençlerimize Peygamberimizi Nasıl Anlatalım", Hz. Muhammed ve Gençlik, TDV Yayınları, Ankara, 1995.

KULA, "Gençlik Döneminde Kimlik ve Din", Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi (Edt. Hayati Hökelekli), Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002.

KURT, Abdurrahman, Sosyal İman: İmanın Toplumsal Yansıması, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa, 2001.

KOMİSYON, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi, Çağ Yayınları, İstanbul, 1986.

MÜSLİM, Ebul- Huseyin b. Haccac, Camiu's-Sahih. Çağrı Yayınları, İstanbul, 1993.

NECCAR, Muhammed Ali, el-Mucem'ul-Vasit, (Haz. İbrahim Mustafa vd.), Çağrı Yayınları, İstanbul, 1996.

NESAİ, Ahmed b. Şuayb, Sünen. Çağrı Yayınları, İstanbul, 1981

ÖZBEK, Abdullah, "Kuran'ın Eğitim Felsefesi", İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu, İlmi Neşriyat, Şanlıurfa, 1994.

PAZARLI, Osman, İslam'da Ahlak, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972.

SANEMOĞLU, Nuray, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.

TİRMİZİ, Ebu İsa Muhammed b. İsa b. Serve, Sünen, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1993.

VERGOTE, Antoine, "Ergenlikte Din", (Çev. Erdoğan Fırat), AÜİF Dergisi, C. 24, Ankara, 1953.

WATT, Montgomery, Hz. Muhammed Mekke' de, (Çev. Rami Ayas-Azmi Yüksel), AÜİF Yayınları, Ankara, 1986.

YÖRÜKOĞLU, Atalay, Gençlik Çağı, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1990.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1227-1238, ANKARA-TURKEY

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERDEN AKADEMİK BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

*Emine ÖZEL***

ÖZET

Eğitim sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için okul ve ailedeki eğitiminin birbiriyle tutarlı olması gereklidir. Bu nedenle aileler okul ile düzenli akademik ilişkiler içinde olmalıdır. Sağlıklı bir okul – aile ilişkisinin oluşması için de eğitim sürecinde ailenin verdiği eğitimin okulda verilen eğitimin paralelinde ve planlı olmasını sağlayacak şekilde veli katılımı gerçekleşmelidir. Bu doğrultuda öğretmenler veli katılımı olarak adlandırılan konuda velilerden birtakım beklentilere girmektedir. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci ailelerinden akademik amaçlı beklentilerini kapsamaktadır. Araştırmanın hedefi, aile ve okul dinamiklerinin beklenti, sorumluluk ve işlevlerini ortaya koymaktır. Araştırma Kütahya ilinde görev yapan 148 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırma verileri sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentilerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı öğrenci velilerinin eğitim yaşantılarında etkisinin fazla olmasını istemekte, bu etkiyi de velilerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri, çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri ve çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri şeklinde, rehberlik, teşvik ve destek olarak beklemektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin eğitiminde velilerden akademik olarak; evdeki zamanın etkili kullanılması konusunda anne babanın kayıtsız kalmamasını, konuyu yeterli düzeyde öğrenemeyen öğrenciye veli tarafından okul dışı öğrenme olanaklarının sunulmasını ve ailenin eğitim sürecine doğru ve bilinçli bir şekilde dâhil olmasını bekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Veli, öğretmen, akademik beklentiler

A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' ACADEMIC EXPECTATIONS FROM PARENTS

ABSTRACT

In order to conduct the education process healthily, education at school and at home should be consistent with each other. Therefore,

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

** Dr. Dumlupınar üniversitesi El-mek: ozelemine@yahoo.com

families should form a regular academic relation with the school. In order to achieve a sound school-family relation, the education given in the families should be planned parallel to the education given in school and parental involvement should be arranged accordingly. In this regard, teachers have certain expectations from parents in terms of parental involvement. This research involves social studies teachers' academic expectations from students' families. The aim of this research is to reveal the functions, expectations and responsibilities of schools and families. The research was conducted on 148 social studies teachers who work in Kutahya province. The research data were gathered through a survey developed by the researcher to determine social studies teachers' expectations from parents. According to research results, a great majority of social studies teachers want parents to be involved in their children's educational experience more actively by making them feel important in every condition and in the form of guidance, encouragement and support. It was also found that social studies teachers expect parents not to be indifferent to their children's using time effectively at home, to provide out-of-school opportunities to children who couldn't grasp a subject adequately at school and to be involved in the education process accurately and consciously.

Key words: Parent, teacher, academic expectations

Giriş

Çocuklar doğdukları andan itibaren içerisinde dünyaya geldikleri ailenin bilgi, beceri, tutum ve davranışları çerçevesinde ve çoğu zaman da planlı olmayan bir şekilde eğitilmektedirler. Çocuğun bu şekilde eğitilmesi süreci her ne kadar kendiliğinden gelişen bir süreç olsa da toplumsal beklentilerle eşgüdüm içerisinde olmak zorundadır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Çünkü çocuğun kendini ait hissettiği aile ve çevre, çocuğun sonraki görüş ve beklentilerini şekillendirmekte, onun ihtiyaç duyduğu hazırbulunuşluk düzeyini belirlemektedir (Özmete, 2010, Ünüvar, 2010, Çelenk, 2003).

Ülkemizde çocukların evde ve çevresinde geçirdiği zaman okulda geçirdiği zamandan daha fazladır. Bu durum, okul içi başarı kriterleri gibi okul dışı başarı kriterlerinin de önemini arttırmakta ve okul ile ailenin çocuğun başarılı olması konusunda benzer beklentilere girmesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda ailelerin çocuklarının okul başarılarına etkileri ile ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda; velilerin çocuklarının akademik yaşantısına katkısının çocukların gösterdiği yüksek başarıda yordayıcı bir etken olduğu (İpek, 2011 ve Şama ve Tarım, 2007), buna karşılık ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda planlı bir şekilde hareket edemedikleri ve yetersiz kaldıkları saptamalarına ulaşılmıştır (akt. Ünal, Yıldırım, Çelik, 2010).

Araştırmalarda velilerin çocuklarının akademik ilerlemesine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmasına karşılık, velilerin okul ve öğretmenle olan ilişkilerinin rutin okul toplantıları, katkı paraları, şikâyetler, öğrencinin ders notları gibi konularla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin akademik ilerlemesine katkı sağlamaktan uzaktır. Çünkü bunların tamamına yakını sonuç odaklı ve çoğunlukla çıkar amaçlıdır. Ailenin formal eğitim süreci içerisinde yer alması, okul ve öğretmenler ile ortak amaçları gerçekleştirmesi ile mümkün olabilir. Bu sağlandığı takdirde okul için gerekli ön hazırlıklar tamamlanmış olacaktır. Etkili bir aile katkısı ise, ortak amaçlar için eşgüdümde bulunma, okul çalışmalarına karşı olumlu tutum ve eylemler ile öğrenci davranışlarını yakından takip etmeyi gerektirmektedir. Çünkü planlı çalışan ve öğrenmesini

bütün yaşamına yayarak okul ve çevresinde öğrenmesini sürdüren öğrenci derslerinde daha başarılı olacaktır ve akademik benlik düzeyi artacaktır. Velilerin çocuklarındaki bu olumlu ivmenin devamını sağlayabilmeleri için eğitim süreci içinde kendilerine düşen rolleri iyi bilmeleri ve beklenti-uygulama uyumunu yakından takip etmeleri gerekmektedir (Yazgan, 2012, Seyfullahoğulları, 2012, Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010, Yapıcı ve Ulu, 2010, Brooks, 2004, Ersoy, 2003, Can, 2001).

Bu noktada velinin eğitim tutumu, çocukların akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemekte ve çocuğa doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla çocuğun gelecekteki başarısı aslında büyük ölçüde ailenin eğitim hedefleri ile ilgilidir. Öğrencilerin ve ailelerinin niteliklerinin geliştirilmesi ile eğitim ortak amaçlarında birleştirilmesi bireyin hem nitel hem de nicel olarak gelişmesini sağlamaktadır. Çünkü yaşam kalitesini tekil öğelerden çok grupsal öğeler belirlemektedir. Öğrencinin etkili bir akademik süreç geçirebilmesi için ailenin ilgili ve destekleyici bir tavır sergilemesi, çocuklarının eğitimi için güvenli olanaklar hazırlaması yani bilinçli bir şekilde eğitime katılması gerekmektedir (Özmete, 2010, DGEO, 2010, Çakmak, 2010, Sevinç, 2006).

Velinin eğitime katılması çocuğun akademik başarısını büyük ölçüde etkiler. Ancak bunun için aileler ile okul arasında iyi bir akademik iletişimin olması, ailelere destek programlarının sunulması, danışmanlık yapılması, çocuk gelişimi ve öğrenme konusunda teknik bilgilerin verilmesi dolayısıyla eğitimin aile boyutunda planlama ve programlamasının yapılması gerekmektedir. 15. MEB şurasında, aile katılım programları hedef alınmış ve çocuk eğitiminde ailenin katkısı zorunlu hale getirilmiştir. Okul - aile birliği yönetmeliğinde de okul ve aile arasındaki bütünleşmeyi sağlamak için gerekli işbirliği yapılması esası kabul edilmiştir. Ancak tüm bu formal uygulamalara rağmen, öncelikle öğretmen ve ailelerin çocuklarının eğitiminde beraber yapmaları gereken somut şeyleri bilmeleri ve işbirliği içinde yapacaklarını planlanmaları gerekmektedir (Cömert ve Güleç, Gökçe, 2010).

Yine MEB' in özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre velilerin çocuklarının eğitim sürecinin her aşamasında bulunması, ailelerin çocuğun eğitimini değerlendirme sürecine aktif katılımları ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer almaları gerekli görülmüştür. Ancak uygulama boyutunda yetersizlikler görülmektedir. Çünkü ailelerin konuya uygun becerileri öğrenmesi, öğretmenlerden yeterli bilgileri alarak çocukla ilişkilerini geliştirmesi ve okul dışındaki eğitim ortamını sistemli bir şekilde yürütebilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, aile katılımı ve beklentiler açısından öğretmen ve ailelerin karşılıklı olarak gerekli öğrenci bildirimlerinin alışverişini sağlamaları, öğrenme sürecini birlikte yaşamaları ve etkileşimin boyutunu arttırmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin velinin okula yönelik akademik sorumluluklarını yerine getirmesini beklemeleri, aile, çocuk ve okul kapsamında bilgi ve becerilerin paylaşılması ve çocukların daha iyi tanınıp yetiştirilmesinin amaçlanması bu açıdan oldukça önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, 2012-13 Eğitim öğretim döneminde Kütahya ilinde bulunan 148 sosyal bilgiler öğretmenini kapsayan betimsel bir araştırmadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentilerini saptamak için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Tek alt ölçekten (öğretmen akademik beklentileri) oluşan anket kolay ulaşılabilirlik yolu ile sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,985	50

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere anket uygulanarak geçerlik ve güvenirlik testi yapılmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için ise döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör yük değeri 0,40 üstünde olduğu saptanmıştır. Faktör yükünün 0,40 olarak alınması sosyal bilimlerde uygun bir değerdir. Bu değer birçok kaynakta 0,30 ve altı ise elenmesi gereken madde olarak ele alınır (Cengiz ve Kılınç, 2007). Tek faktör altında incelenen ailelerden beklentiler anketinin yük değerleri aşağıda verilmiştir. Analizde tek faktörün açıkladığı varyans yüzdesi 59,032 olarak bulunmuştur.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,916
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9234,865
	df	1225
	Sig.	,000

Yapılan KMO ve Barlet test sonuçlarında ise örnek yeterliği 0,91, Barlet 9234,8 anlamlı bir düzey saptanmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden akademik beklentilerinin ne düzeyde olması gerektiği aşağıdaki tabloda (tablo1'de) yorumlanmıştır.

Tablo 1- *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Velilerden Beklentileri*

Valid	Frequency	Percent (%)	m	ss
Bazen	20	13,5		
Fazla	72	48,6	4,24	0,67
Çok fazla	56	37,8		
Total	148	100,0		

Tablo 1'e göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 48,6'sı velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarındaki etkisinin "fazla", % 37,8'i de "çok fazla" olmasını beklemektedir. Yani öğretmenlerin % 86'sı velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarındaki etkisinin yüksek oranda olması gerektiği düşüncesindedir. Bu durum öğretmenlerin velilerin çocuklarının eğitiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve onların eğitim faaliyetleriyle doğrudan ilgilenmeleri gerektiğini

düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu düşünceleri edinmesinde ve bu beklentiye girmelerinde konuyla ilgili yaşanmış olayların ve edinilmiş tecrübelerin etkisinin olduğu muhakkaktır.

Tablo 2- *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentilerine göre farklılaşmaları*

Maddeler	Dereceleme	N	Ortalama	S. sapma	Levene	sd	p
Çocuklarının evdeki öğrenme yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri	Hiç	-			2,39	2,145	0,09
	Az	-					
	Bazen	20	4,20	1,00			
	Fazla	72	3,87	0,80			
	Çok fazla	56	4,30	0,65			
Çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri	Hiç	-			3,89	2,145	0,02
	Az	-					
	Bazen	20	3,70	0,80			
	Fazla	72	4,01	0,66			
	Çok fazla	56	4,56	0,73			
Çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri	Hiç	-			1,53	2,145	0,21
	Az	-					
	Bazen	20	3,50	0,68			
	Fazla	72	4,05	0,68			
	Çok fazla	56	4,57	0,62			
Çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri	Hiç	-			0,13	2,145	0,87
	Az	-					
	Bazen	20	3,70	0,80			
	Fazla	72	4,18	0,69			
	Çok fazla	56	4,48	0,71			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentileri şekilleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de, Tablo 1'de olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 86'sı "fazla" ve "çok fazla" olarak çeşitli şekillerde velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarını etkilemelerini beklemekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3-*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentilerine göre farklılaşma*

Maddeler		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Çocuklarının evdeki öğrenme yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri	Between Groups	6,11	2	3,05	4,98	
	Within Groups	88,91	145	0,61		0,00
	Total	95,027	147			
Çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri	Between Groups	12,940	2	6,47	12,82	0,00
	Within Groups	73,16	154	0,50		
	Total	86,10	147			
Çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri	Between Groups	18,940	2	9,47	21,29	0,00
	Within Groups	64,492	145	0,44		
	Total	83,432	147			
Çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri	Between Groups	9,354	2	4,67	9,062	0,00
	Within Groups	74,835	145	0,51		
	Total	84,189	147			

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden beklentileri konusunda yapılan varyans analizi verilmiştir. Bu analizde p< 0,01 düzeyine göre öğretmenler çok fazla düzeyde velilerin çocuklarının evdeki öğrenme yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri gerektiğini (x=4,30, ss=0,65) düşünmektedirler. Bu sonucun yanı sıra, velilerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri (x=4,56, ss.=0,73), çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri (x=4,57, ss=0,62) ve çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri (x=4,48, ss=0,71) konularında p<0,01 düzeyinde anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan beklentiler, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin evde gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetlerinde anne babaları tarafından yalnız bırakılmamalarını ve anne babaların öğrenim faaliyetlerinde yol gösterici bir rol üstlenmelerini istediklerini göstermektedir. Ayrıca velilerden eğitim sürecinde üstlenmesi istenilen yol gösterici role bağlı olarak, çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılması konusunda onları teşvik etmelerini beklemektedirler. Diğer beklenti, öğretmenlerin velilerin çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri şeklindedir. Bu beklenti de iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi, öğrenme faaliyetlerinin çocuklar tarafından gerçekleştirme düzeyi ne olursa olsun desteklenmesidir. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini profesyonel bir şekilde yapılması beklenemez. Örneğin, Anadolu Medeniyetleri hakkında görsel öğeleri içeren bir ödevi çocuğun anne babanın tecrübesiyle hazırlaması imkânsızdır. Burada çocuk kendi tecrübesi

elverdiği nispette ödevi hazırlayabilecek ve bu uğraş içerisinde konuyla ilgili yeni şeyler öğrenebilecektir. Bu durumda velilere düşen çocuğun yaptığı ödevi kendi açısından ne kadar yetersiz görürse görsün çocuğu bu konuda teşvik etmek ve onun bu uğraştan vazgeçmesine sebep olacak olumsuz eleştirilere girmemektir. İkincisi, her öğrencinin farklı öğrenme tarzı olabileceği gerçeğinden hareketle çocuk tarafından farklı tarzlarda gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin anne baba tarafından desteklenmesidir. Mesela, öğrenciler Osmanlı tarihini ders kitabına çalışarak öğrenebilirler. Bunun yanında bilgisayar ve internetten yardım alarak, buradaki görsel- işitsel materyalleri veya bilgisayar oyunlarını kullanarak da öğrenebilirler. Bu durumda çocuğun etkili öğrenmeleri gerçekleştirmesini sağlamak için farklı öğrenim yöntemlerinin desteklenmesi beklentisi söz konusu olabilir. Varyans analizinin ortaya çıkardığı diğer bir beklenti de, anne babaların çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri olmuştur. Öğrencilerin öğrenim sürecinde farklı düzeyde kazanımlar elde edip, farklı başarılar göstermelerinin olağanlığı öğretmenlerin bu beklentiye girmelerine sebep olduğu düşünülebilir. Öğretmenler bu durumlarda öğrencinin seviyesi ne olursa olsun anne babanın onlara değerli olduklarını hissettirir tarzda davranmalarını beklemektedir.

Tablo 4- *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden akademik beklentilerine ilişkin betimsel istatistikleri*

Öğretmen olarak velilerden beklentim; %	**hiç**	**çok az**	**orta**	**fazla**	**çok fazla**	**x**	**ss**
1-Çocuklarının evdeki öğretim yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri		8,1	4,1	**59,5**	28,4	4,08	0,80
2-Çocuklarının evde zamanı etkili kullanmalarını sağlamaları		8,1	2,7	**55,4**	33,8	4,14	0,81
3-Çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri		4,1	10,1	51,4	34,5	4,16	0,76
4-Çocuklarının başarılı olma durumunda onları takdir etmeleri		4,1	4,7	49,3	41,9	4,29	0,74
5-Çocukları ile beraber öğrenmeleri		10,8	9,5	45,9	33,8	4,02	0,93
6-Çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri		2,7	12,8	48,6	35,8	4,17	0,75
7-Çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri		2,7	11,5	45,9	39,9	4,22	0,75
8-Çocuklarının öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmaları için fırsat yaratmaları		8,1	4,1	48,6	39,2	4,18	0,85
9-Çocuklarının okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmalarını sağlamaları		10,1	4,1	**57,4**	28,4	4,04	0,85
10-Öğrenirken çocuklarının zevk almasını sağlamaları		9,5	2,7	45,3	42,6	4,20	0,89
11-Çocuğunun fiziksel, sosyal, duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları		4,1	8,8	47,3	39,9	4,22	0,77
12-Çocuğunun eksik öğrenme ihtiyaçlarını yada bilgilerini ya kendi yada dış destek olarak gidermeleri		6,8	11,5	**54,1**	27,7	4,02	0,81

13-Çocuklarının problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma keşfetme gibi istendik özelliklerini desteklemeleri	1,4	8,1	10,1	53,4	27,0	3,96	0,90
14-Çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili kendini geliştirmeleri	4,1	16,2	8,1	36,5	35,1	3,82	1,19
15-Çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili yakın çevresini teşvik edip, edindiği bilgileri paylaşmaları	2,7	25,0	4,7	41,2	26,4	3,63	1,19
16-Çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili eğitsel platformlarda görev almaları	6,8	14,2	15,5	35,8	27,7	3,63	1,21
17-Veli toplantılarına, telefon görüşmelerine, duyuru panolarına, resmi yazışmalara vb. kayıtsız kalmamaları	1,4	2,7	9,5	52,0	34,5	4,15	0,80
18-Çocuğunun okula geliş gidişlerinin saatini ve güzergâhını kontrol etmeleri			12,8	51,4	35,8	4,22	0,66
19-Çocuğun okuldaki beslenmesini ve harcırahını takip etmeleri		1,4	13,5	48,0	37,2	4,20	0,72
20-Çocuğun okuldaki bir gününü sabırla dinlemeleri		2,7	11,5	40,5	45,3	4,28	0,77
21-Çocukta gördüğü problemleri derhal öğretmeni ya da okul idaresi ile paylaşmaları		2,7	10,8	50,7	35,5	4,19	0,73
22-Çocuğun akademik başarısı ve öğrenmelerindeki ilerlemeyi yakından gözlemeleri		4,1	7,4	50,7	37,8	4,22	0,75
23-Çocuğunun arkadaşlarının aileleri ile yakın iletişim kurmaları		2,7	25,0	49,3	23,0	3,92	0,76
24-Diğer ailelerin çeşitli becerilerini ya da olası katkılarını eğitim ortamına yönlendirmeleri		10,8	14,9	46,6	27,7	3,91	0,92
25-Diğer ailelerin sosyo-kültürel ve sanatsal etkinlikleri desteklemesini ve katılımını sağlamaları	3,4	6,8	16,9	40,5	32,4	3,91	1,03
26-Diğer ailelerle çocukların eğitimsel durumları ile ilgili paylaşım toplantıları yapmaları	6,8	4,1	16,2	48,0	25,0	3,80	1,07
27-Yakın çevresini (tehditler, çeşitli sorunlar, imkânlar vb.) iyi tanımaları		4,1	12,8	37,2	45,9	4,25	0,83
28-Yakın çevresi ile ilgili gerekli önlemleri almaları		4,1	13,5	45,3	37,2	3,98	1,09
29-Okulu bir kültür merkezi haline getirmeye yardım etmek için okul idaresi ile işbirliği yapmaları	5,4	7,4	5,4	46,6	35,1	4,18	0,84
30-Çocuğunun kişisel gelişim özelliklerini iyi bilmeleri		8,1	4,1	49,3	38,5	4,21	,077
31-Çocuğunun zayıf ve güçlü yönlerini, ilgi ve		5,4	5,4	51,4	37,8	4,17	0,83

ihtiyaçlarını iyi bilmeleri							
32-Aile bütçesinden eğitim harcamaları için bir pay ayırmaları		6,1	9,5	45,3	39,2	4,20	0,72
33-Öğretmen ya da okul idaresi ile doğru, açık ve anlaşılır bir bilgi paylaşımına gitmeleri		4,1	6,1	55,4	34,5	4,16	0,80
34-Aile içindeki ilişkilerde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunmaları	1,4	2,7	9,5	51,4	35,1	3,92	1,08
35-Türkiye Cumhuriyeti eğitim amaçları ve eğitim felsefesini bilmeleri	6,1	4,7	11,5	45,9	31,8	4,07	0,82
36-Aile olarak çocuğun eğitimdeki rolünü bilmeleri	1,4	4,1	10,1	**54,7**	29,7	4,31	0,84
37-Çocuklarına demokratik davranıp, sorumluluk bilinci kazandırmaları		6,8	4,7	39,2	49,3	4,18	0,77
38-Çocuklarıyla etkili bir iletişim kurabilmeleri		5,4	6,1	52,7	35,8	4,04	0,80
39-Çocuklarında öğrenmeye karşı olumlu bir akademik benlik oluşturmaları		5,4	13,5	52,0	29,1	4,19	0,84
40-Çocuklarına evde uygun bir eğitim ortamı düzenlemeleri		6,8	7,4	45,3	40,5	4,11	0,95
41-Çocukları için bir eğitim planı yapıp, uygulamaları	1,4	8,1	7,4	43,9	39,2	4,06	0,88
42-Okul dışı eğitim yaşantılarına rehberlik etmeleri	2,7	4,1	7,4	56,1	29,7	4,29	0,84
43-Çocuklarını zararlı alışkanlıklardan korumaları	1,4	2,7	8,8	39,2	48,0	4,23	0,79
44-Çocuklarını toplumun beklentilerine, değerlerine uygun yetiştirmeleri		4,1	10,1	43,9	41,9	4,05	0,83
45-Çocukları için kontrollü bir çevre yaratmaları		8,1	7,4	55,4	29,1	4,06	0,84
46-Okula yönelik yeni fikirlere destek olmaları	1,4	5,4	8,1	56,1	29,1	4,03	0,83
47-Çocuk ve eğitim hakları konusunda bilgi sahibi olmaları	1,4	5,4	8,8	57,4	27,0	3,95	1,03
48-Okula gerektiğinde maddi destek sağlamaları	3,4	6,1	16,9	38,5	35,1	4,38	0,69
49-Öğretmene güvenip, gereken değeri vermeleri		1,4	8,1	41,2	49,3	4,37	0,71
50-Eğitimli, örnek bir vatandaş olmaları		2,0	7,4	40,5	50,0	4,38	0,71

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden akademik beklentilerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Bu istatistiklerde, velilerin çocuklarının evdeki öğretim yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri, çocuklarının evde zamanı etkili kullanmalarını sağlamaları, çocuklarının okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmalarını sağlamaları, çocuğunun eksik öğrenme ihtiyaçlarını ya kendi ya da dış destek olarak gidermeleri ve aile olarak çocuğun eğitimdeki rolünü bilmeleri konularındaki beklentilerin çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan velilerin çocuklarının evdeki öğretim yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri beklentisi tekrarlanmıştır. Bunun yanında anne-babaların çocuklarının evde zamanı etkili kullanmalarını sağlamaları beklentisi ortaya çıkmıştır. Etkili zaman kullanımının

amaca ulaşmada önemli bir etkisi vardır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süreç zaten zamanı etkili kullanma açısından planlanmış bir süreç olup, evde ise zamanı etkili kullanma konusunda anne-babanın yardımcı olması beklentisinin oluştuğu görülmektedir. Yüksek düzeyde çıkan diğer iki beklenti, çocuklarının okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmalarını sağlamaları ve çocuğunun eksik öğrenme ihtiyaçlarını kendileri veya dış destek olarak gidermeleri olmuştur. Bu beklentilerde okul dışında öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi isteğinin olduğunu görüyoruz. Öğretmenler okulda öğrenciler tarafından yeteri derecede öğrenilemeyen konular için velilerin veya velilerin öngördüğü üçüncü şahısların katılımıyla yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasını istemekte ve bu yolla öğrenci başarısını artırabileceklerini düşünmektedirler. Yüksek düzeyde çıkan son beklenti ise, aile olarak çocuğun eğitimdeki rolünü bilmeleri beklentisi olmuştur. Bu beklenti ile öğretmenler tarafından eğitimin bütünsel bir süreç olduğu, sadece okul, okulda geçirilen zaman ve öğretmenlerden ibaret olmadığı gerçekliği ile bağlantılı olarak ailenin mutlaka bu sürece doğru ve bilinçli bir şekilde dâhil olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 48,6'sı velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarındaki etkisinin "fazla", % 37,8'i de "çok fazla" olmasını beklemektedir. Bu durum öğretmenlerin % 86'sının öğrencilerin eğitim yaşantılarında velilerin etkisinin yüksek oranda olmasını istediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin böyle bir beklenti ve istek duymasının nedeni İpek'in (2011) araştırma sonucu ile açıklanabilir. İpek'in elde ettiği araştırma sonucuna göre, çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri daha yüksek olan velilerin çocuklarının öğrenci başarı düzeyleri de daha yüksektir. Konuyla ilgili Şama ve Tarım (2007) tarafından yapılan başka bir araştırmada da, öğretmenlerin öğrenci başarısızlığındaki en önemli sebebin "ailenin ilgisizliği" olduğunu ve okul başarısında ailenin önemli rol oynadığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin veli katkısının olmasını istediği alanlar; velilerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılmalarını teşvik etmeleri, çocuklarına her koşulda önemli olduklarını hissettirmeleri ve çocuklarının her türlü çabalarını desteklemeleri şeklindedir. Araştırmanın son bulgusu Çelenk'in (2003) yaptığı araştırma sonuçlarıyla desteklenebilir. Çelenk'in araştırmasına göre, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. Diğer yandan araştırmada sonuç olarak ulaşılan öğretmenlerin veli katkısını yüksek oranda bekledikleri alanlar, akademik olmayan beklentilerdir. Yani bir ölçüde sosyal bilgiler öğretmenleri velilerin katkısını rehberlik ve teşvik düzeyinde beklemekte ve bu katkıyı okuldaki akademik yaşantıların bir uzantısı olarak algılamamaktadırlar. Oysaki okul - aile akademik ilişkisinin birbiri ile bağlantılı olması çocukların eğitim yaşantılarında kaçınılmaz bir süreçtir. Bu ilişki içinde yer alan okul ve ailenin belli bir amaç dâhilinde hareket etmesi ve formal yapılarla koordineli hareket etmesi gerekir. Bunu sağlamak için; bakanlık tarafından velilerden beklentilerin formal olarak yapılandırılması, öğretmenlerin velilerden hangi alanlarda beklenti içinde olması gerektiği ve beklenti düzeyleri hakkında gerekli yönetmelik ve düzenlemelerin hazırlanması, veli - okul işbirliğinin sadece maddi bağ olmaktan çıkarılması, ailenin okul ve öğrenci arasındaki organik bağı oluşturan unsur olduğu yönünde öğretmen ve ailenin bilinçlendirilmesi ve okul ve aileyi kapsayan ortak programların belirlenmesi amacıyla çalışmalar yapılması önerileri getirilebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin velilerden hangi akademik beklentiler içine girdikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin eğitiminde velilerden akademik olarak; çocukların evdeki öğretim yaşantılarını sürdürmelerine rehberlik etmeleri, evde zamanı etkili kullanmalarını sağlamaları, okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmalarını sağlamaları, eksik öğrenme ihtiyaçlarını ya kendi ya da dış destek olarak gidermeleri ve aile olarak çocuğun eğitimindeki rolünü bilmelerini beklemekte oldukları

sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda öğretmenler; öğretim için zamanın etkili kullanılmasına vurgu yaparak evdeki zamanın etkili kullanılması konusunda anne babanın kayıtsız kalmamasını, konuyu yeterli düzeyde öğrenemeyen öğrenciye veli tarafından okul dışı öğrenme olanaklarının sunulmasını ve ailenin eğitim sürecine doğru ve bilinçli bir şekilde dâhil olmasını beklemektedirler. Araştırmada elde edilen konuyu yeterli düzeyde öğrenemeyen öğrenciye veli tarafından okul dışı öğrenme olanaklarının sunulmasının istenme sebebi ise Akbaba Altun ve Çakan'ın (2008) araştırma sonuçlarıyla açıklanabilir. Bu araştırmanın sonucuna göre, derse destek niteliğinde ele alınabilecek olan kurslar öğrenci başarısını artırmaktadır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; bakanlık tarafından ailelerin eğitim ve öğrenme süreçleri konusunda bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılması, ailenin eğitim ve öğrenme sürecine katılımını artırmak için okul eliyle çeşitli uygulamalar yapılmasının sağlanması, aile katılım programlarının çeşitli kurum ve kuruluşlarca desteklenmesi ve değerlendirme boyutu ile velilere çocuklarının öğrenme süreçlerinde oynamaları gereken roller konusundaki sorumlulukları üzerinden birer aile notunun verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AKBABA ALTUN, S VE ÇAKAN, M, (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim-Online*, 7(1), 157-173. http://ilkogretim-online.org.tr

AÜ Kazım Karabekir Eğitim fakültesi dergisi, 13,

http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4094/3918

BROOKS, J, E.(2004). Family İnvolvement In Early Childhood Education:A deccriptive Study Of Family İnvolvement Approaches And Strategies In Early Childhood Classrooms. Diisertation Abstracts İnternational. 2890 A. UMI no.3142799.

CAN, Y, M, (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001–2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi, YA-PA Yayıncılık, İstanbul, 366–375.

CENGİZ, D, VE KILINÇ, B., (2007). Faktör analizi ile 2006 dünya kupasına katılan takımların sıralamasının belirlenmesi, MÜ, İİBF dergisi, 23(2), 351-370.

CÖMERT, D, GÜLEÇ, H, (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi, AKÜ Sosyal bilimler enstitisü dergisi, 131-144.

*www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalb**ile**ns/dergi/VI1/comert.pdf*

ÇAKMAK, Ö, Ç, (2010). Okulöncesi kurumlarda aile katılımı, Aibü sosyal bilgiler enstitüsü dergisi, 1(20), 1-17.

ÇELENK, S, (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması, İlköğretim online 2(2), 28-34. *ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf*

DGEO, (2010). Öğrenci çalışmasının değerlendirilmesi: Ebeveyn Rehberi, www.vd.ch/fileadmin/user_upload/.../DP_Evaluation_TR_2011.pdf

ERSOY, Ö, (2003). Aile Katılım Çalışmaları, 36–72 Aylık Çocuklar İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları (Yayıma Hazırlayan: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 116–229.

GÖKÇE, E, (2010). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, PAÜ eğitim fakültesi dergisi, 4. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu bildirileri, 204-209.

İPEK, C, (2011), Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi, Pegem eğitim ve öğretim dergisi, cilt:1, sayı:2, 69-79.

KAYSILI, B, K, (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı, Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi, 9(1), 69-83.

ÖMEROĞLU, E, VE YAŞAR, M, C, (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Yıl 6. Sayı:62.

ÖZMETE, E, (2010). Familiy Quality of Life: Perception of Family Interaction, Parenting Responsibility, Emotional Well-Being and Physical / Materaial Well-BeingJournal of International Social Research;May2010, Vol. 3 Issue 11, p455

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ozmete_emine.pdf

SEVİNÇ, M, (2006). Okulöncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri,

SEYFULLAHOĞULLARI, A, (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma, Marmara sosyal araştırmalar dergisi, (2),

www.marmarasosyaldergi.org/makale/sayı2_haziram_2012_1.pdf

ŞAMA, E, VE TARIM, K, (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, Türk eğitim bilimleri dergisi, 5(1), 135-154.

ÜNAL, A, YILDIRIM, A, VE ÇELİK, M, (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi, *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi* (23) 261-272.

ÜNÜVAR, P, (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, Kastamonu eğitim dergisi, 18(3), 719-730.

YAPICI, M, VE ULU, B, F, (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentileri, Kurumsal eğitimbilim dergisi, 3(1), 43-55.

YAZGAN, Y, (2012). Ebeveynliğin bilimi olur mu? 1. Ebeveynlik kongresi, http://www.kocschool.k12.tr/Libraries/GeneralUse/Bildiri_%C3%96zetleri_Kitap%C3%A7%C4%B1%C4%9F%C4%B1.sflb.ashx

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1239-1252, ANKARA-TURKEY

MODERN SOSYAL HAYATTA KADININ TOPLUMSAL CİNSİYETİNİN VE ROLLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEĞE KARŞI MODERNİTE*

*Devrim ÖZKAN***

ÖZET

Modernlik sosyal hayatın çeşitli sahalarında kapsamlı dönüşümlere neden olmuştur. Bu dönüşümlerden en önemlisi öznelerin fiillerinin, sosyal hayatın biçimlenmesinde, daha etkili hale gelmesidir. Modernlik koşullarında sosyal hayatın eşgüdümlü inşa sürecinde yer alan faillerin çeşitliliğinde artış gözlenir. Modern endüstri toplumu iş bölümünü çeşitlendirirken, sosyal hayatta yer alan öznelerin etkinlik seviyelerini arttırır. Modern yaşamda değişim ve hareketliliğin hızındaki artış, yeni özne ve faktörlerin sosyal yaşamda yer edinmelerine olanak sağlar. Bunlardan en önemlisi kadınlardır. Kadın, geleneksel yaşam kalıplarının egemen olduğu koşullarda, (özellikle Avrupa'daki feodal sistemde) verili ve öğrenilmiş yaşam kalıplarını devralarak sürdürür. Modernleşme ile birlikte, kadın tarihsel deneyimin kendisine dayattığı zorunluluklardan kurtularak, yeni deneyimler elde etme olanağını edinmiştir. Şüphesiz, modernlik, neden olduğu hızlı değişim süreçlerinden dolayı, toplumsal yapının sürekli yeniden inşasına yol açarken, düzen problemine neden olur. Düzen problemini çözmek için merkezileşmeyi temin etmeye çalışan modernlik, toplumun kitleselleşmesine neden olabilmektedir. Ancak, modernliğin, sosyal yapının sürekli ve yeni tarzlarda inşa edilmesini zorunlu hale getirmesi, geleneksel yaşamda öne çıkmayan çok sayıda failin yeni işlevler edinmesine neden olmaktadır. Kadınların feodal sosyal yapılarda görülmedik ölçüde, aktif hale gelmeleri, modernliğin neden olduğu hızlı değişim süreçlerinin bir sonucudur. Demokrasinin gelişimi ile modernlik arasında çeşitli paralellikler mevcuttur. Sosyal hayatın demokratik bir nitelik arz etmesi, kadının modern sosyal hayatta bir fail olabilmesini temin eder. Demokratik evrensel değerler ile gelenek arasındaki gerilimler, kadının kimlik inşa süreçlerini derinden etkiler. Bu çerçevede gelenek ile modernite arasındaki gerilimler kadının toplumsal cinsiyetinin ve rollerinin biçimleniş süreçlerini dönüştürür. Tüm bu süreçler boyunca kadının toplumsal yaşamdaki kimliğinde çeşitli dönüşümlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Kadın bu dönüşüm süreci içinde yeni roller edinir. Bu çerçevede, çalışmamızda kadının toplumsal rolünün ve kimliğinin modernleşme sürecinde geçirmiş olduğu dönüşümün geleneksellik ve modernlikle bağlantıları incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşama evreni, toplumsal cinsiyet, evrensellik, gelenek, öznelerarasılık, düşünümsellik

---

* **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, El-mek: ozkandev@hotmail.com

THE TRANSFORMATION IN SOCIAL GENDER AND ROLES OF WOMEN IN MODERN SOCIAL LIFE: TRADITIONS VERSUS MODERNITY

ABSTRACT

Modernism has resulted in immense transformations in different fields of social life. The most important of these transformations is that the acts of agents become more effective in the formation of social life. The diversity of agents which take place in the coordinative process of developing a social life is observed to increase in the conditions of modernism. On the one hand, modern industrial society diversifies division of labour, and on the other hand it increases activity level of the agents in social life. The increase of the change and movement in modern life gives a way for new agents and factors to take a place in social life. Women are the most important among them. Women pursue given and learned life patterns in the conditions which are dominated traditional life patterns (especially in feudal system of Europe). With modernization, women get new opportunities to gain new experiences by pulling through the obligations that are imposed by historic experiences of themselves. Clearly, modernism, due to fast periods of change caused by it, cause to renew social structure, and this brings an order problem out. Modernism which attempts to provide centralization to solve the order problem contributes to the popularization of society. However, many agents that are rare in traditional life emerge to have new functions as a result of that modernism obligates social structure to be formed by continuously and in new types. It is a result of fast periods of change for women to become active because becoming that much active is rare in feudal social structures. The parallelism between the development of democracy and modernism can be observed in many aspects. A democratic social life secures the agent role of women in modern social life. The tension between democratic universal values and traditions has a deep effect on the process of women's identity formation. Therefore, the tensions between traditions and modernity transform formation process of women's social gender and roles. Through all these processes, it is inevitable for women's identities in their social lives to undergo a transformation. Women have new roles in this transformation process. To this end, our study analyses the connections of traditionalism and modernity with the transformation of women's social roles and gender in the process of modernization.

Key Words: Life-world, gender, universality, tradition, intersubjective, reflexivity

GİRİŞ

Modernlik, daha önce yeryüzünde deneyimlenmemiş ölçüde kapsamlı dönüşümlere neden olmuştur. Modernleşme süreçleri, tüm yeryüzünü kapsayacak bir biçimde gelişimini sürdürmüştür. Bunun en önemli nedeni, modernliğin yayılma eğilimidir. Zira modernlik, daha önce birbiri ile bağlantısız olan tüm yerellikleri birbirleri ile ilişkilendirerek gelişmiştir. Bu nedenle modernleşme, sadece tek bir ulus devlet ile sınırlı bir biçimde ele alındığında incelenemeyecek ve

anlaşılamayacak çeşitli niteliklere sahiptir. Wallerstein (1976), modernleşmenin toplumsal etkilerinin, 'modern dünya sisteminin kapsayıcı nitelikleri' ile 'yerellikleri etkileşime ve eşgüdüme sevk eden nitelikleri' dikkate alınarak incelenmesi gerektiğine dikkat çeker. Gerçekten, aynı mekânı paylaşmadığı faktör ve öznelerin etkisine, her geçen gün, daha açık hale gelen kişi, grup ve toplumların gerek fiillerinin, gerekse niteliklerinin yapısını incelemek için, iletişim ve etkileşimin tüm yeryüzünü kapsama eğilimi dikkate alınmalıdır. Makro ile mikroyu karşıtlıklar olarak değil, fakat birbirlerini çeşitli tarzlarda etkileyen aktörler olarak ele almak gerekmektedir. Zira modernlikle birlikte toplumsal dönüşüm süreçlerinin işleyişinde gerçekleşen kapsamlı dönüşümlere dair nitelikli bir kavrayışa sahip olmak, sosyal eylemin yapısal analizini gerektirir (Parsons, 1949 [1937]).

Modernlik koşullarında, toplumsal örgütlenme ve yaşayış tarzlarında ortaya çıkan dönüşümlerin etkisi, hiç kuşkusuz, daha önce gerçekleşmiş dönüşümlerden daha kapsamlıdır. Modernlikle sayısı hızla artan yaşam tarzları ve evrenleri, geleneksel toplumlarda görmeye alışık olmadığımız ölçüde bir çeşitliliği olanaklı kılmıştır. Modern dönemin iletişim sistemleriyle birlikte gelişmiş olması modern yaşam tarzlarının yayılım alanını genişlettiği gibi, daha etkin bir biçimde özümsenmesini de sağlamıştır. Etkileşimin başat bir rol oynadığı modernlik koşulları, kişilerin özerk alanlarını derinden etkileyerek, günlük yaşantımızı dönüştürebilmiştir. Modern dönemden önce var olan toplumsal yaşama biçimleriyle modernlik durumu arasında Aydınlanma düşünürlerinin yaptığı tarzda keskin bir ayrım yapmak tam olarak mümkün olmasa da, son derece önemli farklılıkların olduğu da bir gerçektir (Giddens, 1992:4-5). Modernleşme kişiler arasında gündelik yaşamda gerçekleşen etkileşimin yanı sıra, öznenin temsil ve sunuş biçimlerinde de önemli dönüşümlere neden olmuştur (Goffman, 1958). Bu manada Goffman'ın (1961; 1974) sosyal etkileşimin süreçlerinde öznelerin nasıl bir biçimde ilişkilendiğine dair çözümlemeleri güncelliğini muhafaza etmektedir. Giddens (1991) geleneksel toplumlar ile modern toplumları karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirerek Goffman'ın çalışmalarına önemli katkılar sağlamıştır. Gerçekten de geleneksel toplumlarda, hem kurumsal hem de özel alanda gerçekleşen değişim süreçleri geniş zaman aralıklarında gerçekleşirken, modernlik koşullarında gerek kurumlar, gerekse özel yaşam evrenlerinin dönüşümü son derece hızlıdır. Modernlik geleneksel yaşamın tüm istikrar dizgelerini ortadan kaldırır.

Dikkat edilmesi gereken bir başka noktaysa, modernlikle birlikte yaygınlığı hızlı bir biçimde artmış olan iletişim ve etkileşim sistemlerinden kaynaklı olarak, belirli bir alanda gerçekleşmiş olan değişimin hızla diğer kurum ve yaşama alanlarında da yansımasıdır. Bu anlamda Wallerstein'ın (1974; 1995; 1998; 2003; 2006) modern dünya sistemi teorisi, mikro düzeyde gerçekleşen dönüşümlerin anlaşılması açısında kullanışlıdır. Özellikle kimlik çalışmalarında evrensellik ile yerellik arasındaki gerilim ve çatışmalar önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Ayrıca, Giddens'ın (1977; 1982; 1985; 1991) modernlik ile birlikte dönüşen insani düşünümsel fiillerin yapısına dair çözümlemeleri, modern sosyal hayatta kadının rol ve toplumsal cinsiyetinin dönüşümüne dair nitelikli bir kavrayışa ulaşmak açısından kullanışlıdır. Gerçekten, kamusal alanda ileri sürülen fikirlerin dönüştürücü bir özellik kazanabilmesi modern dönemlerle beraber mümkün olabilmiştir. Modern dönemlerde toplumsal hayatın işleyişine dair fikirler, toplumsal hayata kamusallığın işleyiş dinamiklerine dahil olarak, hem kendisini hem de yaşamı dönüştürebilir. Düşünümsellik (reflexivity) kavramıyla ifade edebileceğimiz bu durum, toplumsal aktörlerin edimlerini gerçekleştirirken bizzat kendisi hakkında ürettiği düşünceler vasıtasıyla toplumsal yaşamın bir üyesi olması anlamına gelir. Özne, böylelikle, davranışlarını toplumun işleyişi içinde diğer öznelerin davranışlarıyla uyumlu kıldığı gibi, kendi davranışlarıyla beraber toplumu oluşturan diğer öznelerin davranışlarını da dönüştürür. Ancak bu dönüşüm, neden-sonuç ilişkilerinin statikliğinde olduğu gibi, otomatik bir düzlemde gerçekleşmez. Zira toplumsal eylemlilik süreçleri, her zaman, amaçlar ile sonuçların uyumlu olduğu süreçler değildir. *'Fail'*ler

(agent), çoğu zaman, etkinliklerinin sonuçlarından bağımsız amaçlara sahiptir. Bu durum, insanların bilgi evrenlerinin sınırlı olmasına rağmen, eylemlerin etki alanlarının son derece geniş olmasından kaynaklanır. Ayrıca bu durum yukarıda belirttiğimiz düşünümsellik kavramının içerdiği anlam genişliğiyle de uyumludur.

Failler, belirli bir amaç için herhangi bir edimde bulunmaya başladığı anda, edimini toplumsal yaşamı oluşturan diğer öznelerin etkinlikleriyle uyumlu kılmak gibi bir kaygıya sahip olacağından dolayı, kendi eylemini alımladığı çeşitli tepkilere göre revize eder. Olguyu bu tarzda ortaya koyduğumuz zaman, gerek yapısalcı gerekse de post-yapısalcı bakış açılarının, yaşamı statik ve tek biçimli algılamalarının sebep olduğu yanılsamalardan kurtulmuş oluruz. Düşünüşlerin çoğulluğunu yapılandırıcı bir güç öğesi olarak ele almak aktörlerin etkinliklerinin amaç ve sonuçlarının sürekli bir değişim halinde olduğu anlamına gelir ki bu modernlik durumuyla birlikte öznenin etkilerinin ve de etkilenimlerinin nasıl bir boyut kazandığının göstergesidir (Habermas & Ben-Habib, 1981:10). Dolayısıyla, öznelerin birbirlerine göre sürekli olarak konumlarını, davranışlarını ve düşünüşlerini revize ettikleri bir toplumsal yaşama tekabül eden modernlik, kendisinden önceki geleneksel toplumlarda olduğu gibi denetim mekanizmalarını doğrudan değil, fakat dolaylı bir biçimde işletildiği bir yaşama tekabül eder ki, bilginin işleyişi burada başat bir role sahiptir.

Giddens'ın *'kurumsal düşünümsellik'*in yayılım alanındaki genişlemenin toplumsal sonuçlarına yaptığı vurgu tam da bu noktada büyük bir önem arz eder. Giddens'a göre: *"Kurumsal düşünümselliğin yayılması, modern toplumların görece yakın dönemdeki ayırt edici bir özelliğidir. Artan coğrafi hareketlilik, kitle iletişim araçları ve birçok başka etken, toplumsal hayatta modernliğe uzun zamandır direnen –veya uyum sağlayan– gelenek öğelerinin otoritelerini zayıflatır. Düşünümsel olarak sürekli bilgi edinilmesi sadece kuralsızlık yaratmaz; hem kişisel hem de küresel eylem bağlamlarına yayılan değişimler için de temel bir itki sağlar"* (1994:33).

Tüm bu söylenilenlerden anlaşılacağı üzere, modern dönemde toplumlar önceki dönemlerde olduğu gibi belirli bir hakikat anlayışı çerçevesinde yaşamlarını yönlendiren toplumlar değildir. Tam aksine, yaşamlarını ortak bir biçimde devam ettirebilmeleri için gereksinim duydukları söylemsel (discursive) elementleri (kavramlar, fikirler, inançlar) ve söylemsel olmayan (non-discursive) elementleri (ritüeller, sanatsal etkinlikler, alışkanlıklar, davranış kalıpları) sürekli bir biçimde inşa ederek yenilerler (Geuss, 1987:6). Keza, artık, kapalı bir toplumsal yapıyı sürdürebilmenin olanağı kalmamıştır. Modern dönemi biçimlendiren başat gücü ister Marx'ın belirttiği gibi *kapitalizm* ile, isterse de Durkheim gibi *endüstriyalizm* ile tanımlayalım, sonuç olarak modern dönemi paranın ve malların belirli bir pazarda dolaşımı belirlemektedir (bu pazar başlangıçta ulus-devletin sınırlarına tekabül etmekteyken, günümüzde tüm yeryüzünü kapsayacak boyutlar kazanmaktadır). İşte bu pazarda, öznelerin daha önce hiçbir zaman karşı karşıya kalmadıkları ölçüde karmaşık iş bölümü sistemleriyle yüzleşmiş olmalarından dolayı, etkileşimin sistemlerinin toplumu sürekli revize etmesi mümkün olabilmiştir.

Modernliğin neden olduğu toplumsal dönüşümlerin cinsiyet rollerini etkilememiş olduğunu düşünmek mümkün değildir. Mülkiyet yapılarının dönüşümlerinden hukuka kadar her sahada hızlı değişim ve dönüşümlere neden olan modernlik, kadın ve erkeğin toplumdaki işlevlerini derinden etkiler. Geleneksel toplum yapısının ayakta durmasını sağlayan aile yapıları modernlik ile birlikte yeniden inşa edilir. Hızlı yeniden yapılanma süreçleri istikrarları sarstığından, kişilerin daha önce öngörmedikleri yeni olanaklar edinmelerini de sağlar. Budgeon (2003), genç kadınların öznelliklerini inşa etmelerinin ve bireyselleşmelerinin olanaklarının düşünümsel modernlik sayesinde her geçen gün daha da olanaklı hale geldiğini vurgular. Kadınların Avrupa'dan dünyanın diğer bölgelerine kadar modernleşmenin yaşandığı tüm bölgelerde, geleneksel yaşamın kendilerine sunamayacağı yeni toplumsal roller edinmesi de düşünümsel modernlik sayesinde gerçekleşir.

Demokratikleşme de modernlikle birlikte gelişimini sürdürür. Modernliğin düşünümselliği ile demokratik niteliği birbirine sıkıca bağlıdır. Demokratikleşmenin en önemli işlevlerinden biri geleneksel hiyerarşileri ortadan kaldırmış olmasıdır. Politik demokratikleşmenin yanı sıra, kültürün de demokratikleşmesi gündelik pratikleri etkiler. Kadının toplumda yeni roller edinebilmesi, gündelik yaşama yansıyan bu demokratik kültür vasıtasıyla gerçekleşebilmiştir. Modernliğin düşünümselliği sadece kadınların gündelik pratikleri bazında değil, fakat aynı zamanda kadınların çeşitli roller edindikleri kurumlar bazında da ele alınmalıdır. Kadınlar düşünümsel etkinliklerini, hem kendi öznel süreçlerinde, hem de içinde belirli bir yer edinmiş oldukları kurumların düşünümsel dönüşümüne ve yeniden-üretim süreçlerine katılarak gerçekleştirirler. Modern dönemle birlikte 'kurumsal düşünümsellik' vasıtasıyla sistemlerin yapılanmasında etkin bir rol edinme imkânını elde etmiş olan kadınlar, gerçekleşen tüm bu dönüşümlerden etkilendiği gibi, onların varlık kazanmasında da etkin bir rol üstlenir.

Modernlik Koşullarında Kadının Toplumsal Rolü ve Yerellik

İnsanlar mensubu oldukları toplumlarda çeşitli işlevleri yerine getirir. Kollektivitelerde kişilerin edindikleri işlevler diğerleri ile kurdukları doğrudan ilişkiler ile biçimlenir. Modernlik ise doğrudan ilişkilerin yerine dolaylı ilişkileri ikame eder. Bu durum tüm kişi, grup ve sınıfların toplumsal konum ve rollerinde çeşitli dönüşümlere neden olur. Kadınların mekanik bir biçimde işleme eğilimindeki modern toplumsal yapıda oynadıkları roller ve işlevlerinde yaşanan dönüşümler, diğer toplumsal aktörler ile karşılaştırılacak olursa, çok daha kapsamlıdır. Ayrıca, modernlik ile birlikte, kişinin kendisinin ne olduğuna dair cevabı olan kimliğinin yanı sıra öznelliğinin yapısı ve biçimleniş süreçleri de kapsamlı bir biçimde dönüşmektedir. Bu manada, son yıllarda, kimlik çalışmalarında kadın ile kimlik problemini ilişkilendiren çalışmaların yaygınlaşması dikkat çekicidir (Bettie, 2003; Lotz, 2006; Basu, 2007; Anderson, 1997). Modernliğin neden olduğu hızlı değişimin yapısı, toplumsal yapıyı sürekli yeniden inşa eden öznelerin işlevlerinin de dönüşmesini beraberinde getirir. Kadının zaman ve mekânın koşullarına göre, cinsiyet kimliğinin ve rollerinin sürekli dönüşmesi, değişimin hızından kaynaklanır. Modernlik koşullarında geçmiş, bugün ve gelecek kurgularının, benliğin inşası bağlamında, sürekli sorgulanabilir olması, kadınların geleneksel yaşama evrenleri içinde hiç bir zaman elde edemediği yeni imkânlar edinmesine sebep olmuştur.

Geleneksel yaşam, özünde, geçmişin bu günde, sorgulanmadan, tekrarlanmasına dayalıdır. Bu sebepten dolayı, herhangi bir öznenin kendisini düşünümsel bir proje perspektifinde inşa edebilmesinin imkânı geleneksel zaman kurgusunda mümkün değildir (Parsons, 2004:124). Bu durum modern hayatın tüm sahalarında her geçen gün daha aktif hale gelen kadınlar için de geçerlidir. Gelenekselliğin yerelliği temel alan yaklaşımına karşı, evrenselliği benimseyen modernlik ise, her şeyden önce, bugünün gelecek perspektifinde kurgulanmasına dayalı olarak gelişimini sürdürmüştür. *"Modern bakış açısında 'geçmiş' de 'gelecek' de 'devamlı şimdiki zaman'dan ayırt edilebilen, kendi başına bir fenomen değildir"* (Giddens,1992:105). Dolayısıyla, yaşamın sürekli dönüşümünün zorunlu sonucu olarak, gelecek kurgusunun da sürekli inşa ediliyor olması modernliğin en önemli özelliklerinden biridir. Bunun gerçekleşebilmesi içinse geçmişin ve geçmişten verili olarak bugüne taşına her şeyin (değer yargıları, ritüeller, toplumsal roller, alışkanlıklar, inançlar, bilgiler vb. gibi) sürekli olarak sorgulanması gerekir. Bu sorgulama benliğin belirli bir amaç perspektifinde inşa edilmesine yol açar. Benliğin bu tarzda inşa edilmesi her türlü benlik sunumunda ortaya çıkar. Kadın bedenin benlik projesinin bütünleyici bir özelliği olarak yeni sunum tarzları edinebilmiş olması bu sorgulama sürecinin bir ifadesi olarak görülebilir. Bedenin sunumunda '*özgünlük*'ün ön plana çıkmış olması bunun en açık ifadesidir. Modern olmayan toplumlarda kişinin bedenini ne şekilde süsleyebileceği, neleri giyinebileceği ya da saç biçimi, verili olarak belirlenmişken, modernlik özneye bedensel sunumunu özgün bir biçimde gerçekleşebilmesinin imkânını sağlamıştır. Bu söylenilenlerden de anlaşılacağı üzere, doğal bir

tekrarlanışın egemen olduğu modernlik öncesi toplumlarda gördüğümüz içe dönük kapalılık ve bu kapalılık sayesinde sağlanan süreklilik, modernlikle edindiğimiz öznenin toplumsallaşma süreçlerindeki düşünümsel etkinliği sayesinde aşılabilmiştir.

Toplumlar, bir yandan yaşama alanlarının boyutuyla, diğer yandan ise bu boyutun zamansal ve uzamsal genişliğiyle biçimlenir. Geleneksel toplum yapılarında ontolojik güvenliğin sağlanması her şeyin önünde yer alır. Bu ontolojik güvenlik hissi toplumun sabit sınırlar içinde tutulmasıyla mümkün olabilir ki bu da toplumda belirli etkinliklerde bulunan kişilerin ya da kurumların statikliğiyle sağlanabilir (Giddens, 1992:92-100). Geleneksel toplumlarda ve modern dönüşümün başlangıç evrelerinde gözlemleyebileceğimiz evlilik ile aşk arasında kurulan doğrudan bağlantını sebebi işte bu sabit toplumsal rollerden kaynaklanır. Bu dönemlerde, genç bir kızın toplumsallaşma süreci, geleneksel bir biçimde, belirlenmiştir. Bu süreç bir erkekle evlenerek baba evinden ayrılmayı ve kuracağı ailedeki anne rolü vasıtasıyla edindiği yeni toplumsal rolü devam ettirmeyi kapsar. Kadının, toplum tarafından, başarılı olduğunun kabul edilmesi, ancak bu süreci başarılı bir biçimde tamamlamasıyla mümkün olabilir. Ancak geleneksel yapıların derin bir sarsıntı yaşadığı modern dönemde kadın edimde bulunabileceği daha geniş bir sahaya kavuşmuştur. Her şeyden önemlisi, bu sahanın kadının bizzat kendisini (karakteri ve kimliği ile) de içerecek şekilde genişlemiş olmasıdır. Zira, tüm modern özneler kendisini belirleyen tüm belirleyenleri mahremiyetinin sınırlarında belirleyerek, kamusal alana taşıyabilme ve de bu alanda diğer özneler ile girdiği etkileşim vasıtasıyla kendisini sürekli yeniden inşa edebilme imkânına modernlik koşullarında sahip olabilmiştir (Giddens, 1991:43). Zorlayıcı etkilerin görece daha etkisiz bir biçim kazanması da ancak bu dönemde gerçekleşebilmiştir. Giddens modernlik döneminde benlik anlatısının önemli bir dönüşüm yaşadığını belirtir. Ona göre: *"Geleneksel sonrası bir düzende, eğer birey kişisel özerkliği bir ontolojik güvenlik hissiyle birleştirecekse, benlik anlatısının hakikaten sürekli olarak yeniden işlenmesi ve hayat tarzı pratiklerinin onunla uyumlu hale getirilmesi gerekiyor"* (1994:73).

Giddens'ın bu açıklamasından anlaşılacağı üzere geleneksel devamlılığın, modernlik koşullarında bir anlamı kalmamıştır. Etkinlikleri geçmişte yapıldığı gibi gerçekleştirmenin doğal ve doğru olarak kabul edildiği geleneksel toplumlardan ziyade, modern toplumlar sürekli bir devinimi gerektirir. İşte bu devinimin gerçekleşebilmesi için öznenin zamansal ve mekânsal bağımlılıklarından kurtarılması gerekir. Eğer ki özne belirli bir zamansal ve mekânsal zorunluluklara bağımlı kalırsa, aynı zamanda bunların belirlenimlerine de bağımlı olacaktır ki bu modern toplumlar için vazgeçilmez olan yaşamın sürekli inşasının önünde önemli bir engel teşkil eder.

Kadınlar özellikle modern dönemle birlikte içine girdiğimiz dönüşüm sürecinde kendilerini gerçekleştirebilme imkânını elde edebilmişlerdir. Modern dönemin düşünsel sürecini başlattığı genel kabul gören Descartes'ın (1986) "*Aklın Yönetimi İçin Kurallar"* adlı eserinde epistemoloji alanında ortaya attığı eşitlikçi fikirler bunun en açık göstergesidir. Lloyd, "*Aklın Yönetimi İçin Kurallar"*da Descartes'ın kullandığı dilin, daha önceki dönemlerde aklın işleyişinin dışına itilmiş olan kadına ilk defa bu sürece katılma imkânı sağladığını belirtir. Tahmin edilebileceği üzere, öğrenim dilinin Latince olduğu ve yazılan kitapların Latince yayınlandığı bir dönemde okullardan dışlanmış olan kadınların edebi kamunun işleyişine katılabilmeleri mümkün değildi. Hulasa, *"genellikle okuldan çok evde eğitim alan kadınların… Latince konuşan bilginler dünyasına katılma şansları hemen hiç yoktu. Erkek çocuklara Latince öğretilmesi, bu nedenle, yerli dillerin kullanıldığı yer olan ailenin özel hayatı ile yalnızca erkeklere açık olan dışarıdaki öğrenim hayatı arasındaki sınırı belirliyordu. Dolayısıyla yeni yönteme kadınların bile ulaşabilecek olması, yöntem ile özerk bireysel akıl yürütme arasındaki ilişkide ortaya çıkan dönüşümün güçlü bir simgesidir"* (Lloyd, 1996:69).

Diğer yandan, kadınlar modern zaman ve mekân kurgusunun kendilerine sağladığı yeni kaynakları kullanarak öznelliklerini biçimlendirirler. Tüm toplumlar belirli bir zaman ve mekânda varlıklarını sürdürür. Toplumları birbirlerinden ayırt etmemizi sağlayansa içinde bulundukları bu zaman ve mekânı algılayış tarzlarındaki farklılıklardır. Modernlik öncesindeki toplumların zaman ve mekân algılarının boyutu modern toplumlarla kıyaslandığında son derece sınırlıdır. Modern olmayan otantik toplumlarda *'orada bulunma'* durumu hayati önemdedir. Bu demektir ki, otantik toplumlar *'orada bulunmayan'* ile son derece sınırlı bir ilişkiye ve etkileşime sahiptir. Oysaki Giddens'a göre (1981:16), *'orada bulunmayan'* ile de kurulacak olan ilişki ve etkileşim, toplumların dinamik bir yapılaşma sürecine girebilmeleri için gereklidir. Modern dönemde, zaman ve mekân son derece geniş bir alanda yayılmıştır. Ayrıca bu dönemde iletişimin ve de etkileşimin imkânları da artmıştır. Bu sayede yerellik ile sınırlı ilişki biçimleri, kendilerini daha önceki dönemlerde olduğu gibi statik bir biçimde sürdüremez hale geldi. Bu sayede kadınlar, kendi karakter ve kimliklerini bir proje biçiminde kurgulayarak gerçekleştirebilme olanağı edinir.

*'Yerellik'*le sınırlandırılmış ilişki biçimleri, kişilerin edimlerinin de belirli bir alan ile sınırlandırılmasına yol açar ki bu durum düşünümsel benlik inşasının engeller. Zira kişinin edimlerinden kaynaklı olarak aldığı karşı etkiler sınırlı olacağı için düşünümsel benlik inşası için gerekli olan çoğulcu düşünüşün imkânı ortadan kalkar. Kadının modernlikle edindiği, düşünümsel bir biçimde benliğini inşa edebilme imkânı, onu modern öncesi ortamların bağlayıcı zorunluluklarından kurtarır. Modern öncesi dönemlerde, özellikle güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasında başat önem taşıyan akrabalık ilişkilerinin çözülmeye başlaması, kadınlara yaşama evreni içinde daha geniş bir alanda hareket edebilme imkânı sağlamıştır. Gerçi çekirdek ailenin içinde hala geleneksel ailelerden kalma kimi davranış kalıpları varlığını davam ettiriyor olsa da, bu ilişkiler toplumsal bağ ve zorunluluklarla birlikte yoğun bir biçimde varlıklarını sürdürememektedir. İkinci olarak, yerel bağlar, yerel, küreselin içinde hızla eridiği ve de varlığını ancak küreselin içinde edindiği bağlamlarla sürdürebildiği için, çözülmüştür. Artık, belirli yöresel katılıkları barındıran yaşama evrenleri dahi içlerinde pek çok farklı ritüelleri, alışkanlıkları ve inançları barındırabilmektedir.

Küreselleşme vasıtasıyla yayılım alanı hızla genişleyen iletişim ve etkileşim olanakları çeşitliliğin imkânını sağlayan en önemli faktördür. Tüketim ve üretim biçimlerindeki dönüşümler bunun en açık göstergelerinden biridir. Günümüzde herhangi bir üretim ya da tüketim sürecinde yer alan bir özne, ister istemez *'orada bulunmayan'*la bir tür iletişim ve etkileşim de bulunmak zorundadır. Zira yerele ait olmayanı üretmek ya da tüketmek *'orada bulunmayan'* ve bu üretim ve tüketim tarzına sahip olanla karşılıklı bir anlama sürecini gerektirir. İşte bu *'karşılıklı anlama'* (mutual understanding) süreci benlik inşasında önemli bir uğraktır. Aynı durum, insanların belirli bir toplumsal yaşayış içinde var olabilmeleri için varlıkları zorunlu olan inançlar, alışkanlıklar ve bilgi kaynakları içinde geçerlidir. Zamansal ve mekânsal genişlemeyle birlikte öznelerin farklı inanç, alışkanlık ve bilgi kaynaklarıyla karşılaşabilme olanakları artmıştır. Kadınlar söz konusu olduğunda bu kaynakların dönüştürücü potansiyeli çok daha net bir biçimde gözlemlenebilir. Modern olmayan toplumlarda, özellikle mülkiyet ve üretim ilişkilerinin toprağa dayalı olmasından kaynaklı tutum ve inançların baskısı altında bulunan kadınlar, modernlikle birlikte edinilen çoğulculuğun olanaklarıyla birlikte, düşünümsel olarak benliklerini inşa edebilme ve özgürleşme olanağına kavuşmuşlardır. Cinsel kimliğin, günümüzde, verili olmayan bir biçimde, inşa edilebilir hale gelmesi bunun en açık göstergesidir.

Otantik toplumlarda cinsellik rollerinin statik bir yapı arz eder. Bu sebepten dolayı, otantik toplumlarda doğadan verili olarak edinilmiş olan cinsellik toplumsallaştırılmıştır. Ayrıca, bu toplumlarda eşitsiz ayrım ve ilişkiler mevcuttur. Toplumsal ilişkilerin işleyişinde rollerin daha en baştan verili olması, kadınların toplumsal yaşamda bir fail olarak yer edinebilmelerini engeller. Bunun yanı sıra, otantik toplumlarda cinsel kimliklerin varlığı gelenek vasıtasıyla inkâr edilir. Bu,

cinsiyet rolleri üzerinden yapılan çeşitli ayrımcılıklara kaynaklık eder. Tüm bu söylenilenler cinsellik ile seks arasında kurulan doğrudan bağlantının özünde yerel bir baskı aracı olarak işlev gördüğünün bir göstergesidir. Bu ayrım kadınların, kamusal alana, etkin bir özne olarak, katılmalarına engel olur. Giddens'ın belirttiği gibi günümüzde *"cinselliğin üremeden ve üremenin toplumsallaşmasından ayrılması, tüm ahlaki zenginlikleriyle ve cinsiyet iktidarındaki dengesizlikleriyle geleneksel davranış tarzları yerine modernliğin göndergeleri kendi içinde olan düzenlemelerin geçmesiyle gelişiyor. Eskiden "doğal" olan giderek toplumsallaştırılıyor ve kısmen bunun dolaysız sonucu olarak kişisel etkinlik ve etkileşim alanları temelden değişmeye başlıyor"* (1994:166). Bu değişim süreci kadınların toplumun yapılaşması sürecinde daha etkin olabilmelerini sağlamaktadır. Artık, kadınlar, toplumsal yaşamda, sadece cinsel kimlikleri üzerinden değil, ayrıca, kişisel gelişim süreçlerinde edinmiş oldukları özelliklerle de yer alabilmekte.

Toplumun yerel bağımlılıklar perspektifinde yapılaşması kadınların kamusal alana özgerçekleşimlerini yansıtarak ortak aklın yaratımı sürecine katılmalarını engellediği gibi, onları geçmişten verili olarak alınmış değerlerin de tutsağı haline getirir. Yerel bağlamlar, ancak, öznelere kendilerini zaman ve mekânda ifade edebilme olanağı sağlanarak çözülebilir. Böylelikle de kadınlar verili değer yargılarının bağımlılığından, evrensel çoğulluğun etkileşimsel inşası sayesinde, kurtulabilirler.

Modernliğin Kadına Sağladığı Demokratik Yaşama Evreni

Modernlik milliyetçilik akımları ile gelişimini sürdürür. Tarihsel olarak, milliyetçi hareketler gerek kadınların gerekse erkeklerin toplumu yeniden inşa edebilmelerine olanak sağlamıştır (Seidman, 1993:316). Bu sayede modernlik öznenin benlik tanımlama olanaklarında boyutsal bir sıçramaya sebep olmuştur. Modern dönemden önceki toplum yapılarında, kişiler akrabalık (kinship) yapısındaki hiyerarşide nasıl konumlanacaklarını, verili bir biçimde edinir. Toplumsal rolleri de bu hiyerarşideki konumlarına göre belirlenir. Örneğin, ülkemizde geleneksel geniş ailelerdeki gelinler arasında belirli bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Bu hiyerarşik yapı bu geniş aileye katılan gelinlerin ailenin erkek çocuklarından hangisiyle evli olduğuna göre belirlenir. Eğer bu gelin evin en büyük oğluyla evliyse diğer gelinlerden küçük olsa dahi hiyerarşik sıralamada onların üzerinde yer alır. Modernlik koşullarındaysa kişinin toplumsal rolünü belirleme süreci, büyük oranda, kendi belirlenimi altındadır. Kadınların modern dönemlerle birlikte mevcut (verili) cinsiyet rollerine karşı daha kapsamlı mücadele edebilme imkânına kavuşmuş olmaları bunun en açık göstergesidir.

Modernlikle birlikle insanoğlunun geliştirme fırsatı edindiği modern toplumsal kurumların küresel bağlamda geniş bir yayılım alanına kavuşmuş olmasıyla, bireyin evrensel düzeyde güvenle yaşayabilmesinin olanakları, daha önce hiç görülmemiş ölçüde, gerçekleşebilme imkânına kavuşmuştur. Zira modernliğin özneye sağladığı gerçekleşebilme imkânı, bir *"fırsat"* olarak, modern toplumsal kurumlarda içkin olarak mevcuttur. Bu fırsatın etkin hale gelebilme imkânı modernlikle birlikte kamusal hayatın işleyişinde yeni dinamiklerin ortaya çıkmasıyla temin edilir (Giddens, 1992:79-82). Modern kamusal yaşam, kadınlara, var etmiş oldukları özgün düşünüşleri kamusal alana özgür bir şekilde taşıyabilme imkânını sağlar. Aynı zamanda öznelerarasılığın zemininde diğerleriyle bir araya gelen kadınlar, kendilerini düşünümsel olarak sürekli inşa edebilme imkânına kavuşur. Böylelikle, kadın, toplumsal duruşunu diğer öznelerden alımladığı tepkiler perspektifinde düzenlerken, kendi edimlerinin dönüştürücü etkinliğini, hem toplumsal yaşamda, hem de diğer öznelerin dönüşümünde görür. Modern toplumlar kendisinden önce gelen geleneksel (ya da otantik) toplumsal yapıların sahip olduğu kurumsal yapılardan pek çok şeyi devralmıştır. Otoriter bir yapıya sahip olan geleneksel kurumlar için toplum üzerinde mutlak bir iktidar kurmak son derece önemlidir.

Bu noktada, dikkat edilmesi gereken bir başka husus ise modernliğin gerek özneler, gerekse kurumlar arasındaki etkileşimin boyutunu hem mekânsal, hem de zamansal olarak arttırmasıdır. İşte bu mekânsal ve zamansal genişleme bürokrasinin daha önceleri hiç olmadığı kadar genişlemesine sebep olmuştur (Weber, 2008 [1908-20]). Devlet, geniş bir yayılım alanına sahip olan ve artık kapalı bir yapı arz edemeyecek kadar çeşitli etkilere açık olan toplumsal yaşamı kontrol edebilmek amacıyla yeni ve daha gelişmiş kontrol sistemlerine ihtiyaç duymuştur. Althusser (2003 [1970]) tarafından nitelikleri sarih bir biçimde incelenen Devletin İdeolojik Aygıtları'nın yanı sıra, Devletin Baskı Aygıtları'nı da içeren bu kontrol mekanizmaları, modernliğin sebep olduğu hızlı değişim dinamiklerinin önündeki en büyük engeldir. Ayrıca büyük ölçekli tüm organizasyonlar bilgi yapılarını, bilinç kategorilerini ve sosyal sınırları, çeşitli tarzlarda, etkileyebilmektedir (Swidler & Arditi, 1994:319). Kamusal alanda otoriter baskı araçlarıyla tahakkümde bulunan iktidar yapılarına karşı mücadele yürüten ve bu mücadelelerden burjuva devrimleri vasıtasıyla galip ayrılan, büyük ölçüde, erkekler olmuştur. Kamusal alan tam olarak demokratikleşebilme imkânına, ancak kadınların verdikleri mücadeleler ve kamusal alanın işleyişine katılmaları sayesinde kavuşabilmiştir.

Ancak, unutulmamalıdır ki demokratik katılım olanakları da toplumların yerel bağımlılık ve belirlenimlerden kurtularak, evrensel ölçütte etkileşime girmeleriyle olanaklı hale gelmektedir (Ackerly, 2000:184). Üstelik bu demokratikleşme süreci özel alanları kapsayacak şekilde gelişimini sürdürmektedir. Habermas'ın kullandığı *'yaşama evreninin rasyonelleştirilmesi'* kavramı bu noktada irdelenmesi gereken bir kavramdır. Habermas (2001:735) bu kavramın *"kültür, toplum ve kişilik arasındaki artan bir farklılaşma sonucu ortaya çıkan, yaşama evrensel değişmesi eğilimine"* ilişkin bir kavram olduğunu belirtmektedir. *'Yaşama evreninin rasyonelleşmesi'* toplumların inançlar üzerinden bir bütünleşme süreci yaşamalarından (ki inançların sorgulanamaz bir özellik arz ediyor olmaları önemlidir), iletişimsel anlaşma ve müzakereler üzerinden bir bütünleşme sürecine doğru evrilmelerini ifade eder ki bu toplumsal anlamda dikkate değer bir yapısal dönüşümünün ifadesidir. Böylece geleneksel temelli ön kabullerin yerini, öznelerin ortak katılımıyla sürekli yeniden oluşturulan değerler alır

Gerçekleşen bu demokratikleşme süreci ile kadınlar, potansiyellerini gerçekleştirebilme olanağına kavuşmuştur. Bu sayede kadınlar potansiyellerini toplumsal yaşamın farklı ortamlarında, çeşitli şekillerde ifade edebilme imkânı edinmiştir. Bunun mümkün olabilmesi, ancak, öznelerin diğer öznelerin potansiyellerini gerçekleştirme haklarına saygı duymasıyla gerçekleşebilir. Ayrıca, yukarıda belirtiğimiz, devletin gerek *'baskı',* gerekse de *'ideolojik aygıtları'*nın özel alanın mahremiyetini hiçe sayarak keyfi bir biçimde kullanılabilmesi demokratikleşme süreçlerini tıkar. Burada belirleyici olan nokta, kararların alınma süreçlerinde öznenin bu sürece etkin katılımının ne derece sağlanabildiğidir. Eğer ki özne karar alma süreçlerinde pasif alıcılar haline getirilirse demokratik bir toplumsal yaşamdan söz edilemez. Kadınların var olan politik iktidarların ya da geleneksel yapıların onlar adına aldıkları kararlara tabi olmamaları ve demokratik karar alma süreçlerinde rol üslenebilmeleri demokratik bir toplumsal yaşam için vazgeçilmezdir.

Kadınların özerkliklerini temin etmeleri demokratik bir toplumun kuruluşu için zaruridir. Zira özerlik olmadan kadınların toplumsal yaşamın devamını sağlayan karar alma süreçlerine etkin bir biçimde katılabilmeleri mümkün olamaz. Kuşkusuz ki özerkliğin, ancak, ekonomik imkânlara sahip olmakla gerçekleştirilebildiği bir gerçektir. Eğer ki kadınlar yaşamlarını devam ettirebilmek için gerekli olan fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak konusunda dahi geleneksel ya da politik güç mekanizmalarına bağımlı olurlarsa özgür düşünebilme imkânlarını yitirirler. Dolayısıyla, demokratikleşme süreci, özgür ve eşit bir biçimde düşünümsel benlik inşası hakkını kadınlara hukuksal olarak tanımakla, tamamlanmış olmaz. Bunun yanı sıra, kadının benliğini düşünümsel olarak inşa ederken önüne çıkabilecek olan geleneksel ve politik güç odaklarının kısıtlanması gerekir. Politik otoriteler, toplumsal dönüşüm süreçlerinden muaf değildir. Onlar da kendilerini

kadınların düşünümsel dönüşümüne paralel bir biçimde dönüştürmek zorundadır. Otorite kaynakları, kadınların özerkliği ilkesini kabul etmediği zaman, demokratikleşme sürecinin tamamlanmasındaki olumlu etkinliklerini kaybederler.

Müzakere yoluyla kararların alınması, demokratik bir toplumsal yapının en önemli şartları arasındadır. Müzakere süreçlerinin önünde yer alan tüm engeller kaldırılmadan özerklik ilkesinin gerçekleştirilmiş olması hiçbir anlam ifade etmez. Müzakerenin önünde geleneksel ve politik engellerin bulunduğu, ancak özerkliğin sağlandığı bir toplumda, kadın özek alanının içine hapsedilmiş olur. Özerk alanda üretilen özgür düşünüşler, müzakere yoluyla kamusal yaşama taşınarak dönüştürücü bir güç elde etmedikleri zaman, anlamlarını yitirirler.

Çağımızda bir yandan iletişim sistemleri "*dünya toplumu*"nu (world society) olanaklı kılacak bir tarzda yapılanırken, diğer yandan ulus devletlerin başka ilgilere sahip olması çeşitli kimlik problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Ancak, dünyanın farklı coğrafyalarının yanı sıra çeşitli kültürler, dinler ve etnik gruplar her geçen gün birbirleri ile daha fazla bağlantılı hale gelmektedir. Bu sayede müzakere süreçleri, her geçen gün, daha dinamik bir nitelik arz etmektedir. Kadınlar, bu dinamik toplumsal ortamda, daha aktif olabilmektedir. Ayrıca, toplumsal hayatın zamansal ve mekânsal anlamda genişlemiş olması ve de *'burada olanın'* yanı sıra *'burada olmayan'*la da iletişime ve etkileşime girilebilmesi kadınları geleneksel/yerel bağlardan kurtardığı gibi toplumsal demokratikleşme süreçlerinde etkin bir rol edinmelerini sağlamıştır (Potter, 2006:75). Bu demokratikleşme sürecini özel alanı da kapsayacak şekilde gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Kadınlar artık özel yaşamlarındaki ilişkileri, daha önce hiç olmadığı kadar, düzenleyebilme ve de müzakere yoluyla bu ilişkilerin yapılaşmasında rol oynama imkânına sahiptir.

SONUÇ

Modernlik sosyal hayatı çeşitli şekillerde etkileyen tüm özne ve faktörlerin yeni olanaklar edinmelerini temin etmiştir. Sürekli bir biçimde yeniden inşa edilen çalışma ağları, öznelerin sosyal hayatta yeni tarzlarda konumlanabilmelerine olanak sağlar. Kadınlar yapısı sürekli yeniden inşa edilen modern toplumda kimliklerini (daha önceki zamanlarla karşılaştırılacak olursa) öznel bir biçimde inşa edebilme olanaklarına sahiptir. Kimliğin kişinin kendisi tarafından tasarlanmış bir proje biçiminde inşa edilmesi modernlik ile olanaklı hale gelmiştir. Kadın, gençliğinden itibaren, dış dünyayı ve diğer özneleri düşünümsel bir tarzda değerlendirerek özgünlüğünü ve öznelliğini inşa edebilme olanaklarına sahip oldukça, sosyal hayata farklı şekillerde katılabilme imkânı edinir. Modernlik, kadının kendi kimliğine dair düşünümsel etkinliklerde bulunması için gerekli olan kaynakları temin eder.

Elbette, modernlik Fransız Devrimi'nden günümüze kadar çeşitli şekillerde eleştirilmiştir. Özellikle aristokratik liberaller on dokuzuncu yüzyıldan itibaren modernliğin neden oluğu toplumsal değişimleri şiddetle eleştirdiler (Kahan, 1992). Başta Constant (1988) olmak üzere, tüm aristokratik liberaller modernliği çoğunluk baskısına ve kitleselleşmeye yol açmakla eleştirir. İkinci dünya savaşından sonraki süreçte, post-modernizm dominant düşünce akımı haline geldikçe modernizme yönelik çeşitli eleştiriler yükselmiştir. Tüm bunlara karşı, Giddens (1977; 1981; 1982; 1985; 1991; 1992; 1994; 2000; 2005) modernliğin temin ettiği olanakların henüz tükenmediği ve verimli bir biçimde kullanıldıklarında öznelere çok sayıda politik ve ekonomik kaynak sağlayabileceğini iddia eder. Problem kadınların toplumsal rolleri ve kimlikleri özelinde ele alındığında, modernliğin temin ettiği sosyal olanakların kadınlar için son derece verimli sonuçlar doğurduğu, gündelik pratiklerde gözlemlenmektedir.

Kadın kimliğinin dinamik bir tarzda, sürekli yeniden inşa edildiği koşullar, sosyal hayata yeni bir dinamizm katmıştır. Elbette, değişim insanlık tarihinin her aşamasında karşı karşıya

kalınan bir olgudur. Ancak değişimin gündelik hayatın bir parçası haline gelmesi, modern dönemlerden önce deneyimlenmemiştir. Modernlik neden olduğu değişimin hızındaki artış ile tüm zaman ve mekân kurgumuzun yeniden yapılanmasına neden olmuştur (Giddens, 1992:17-20). Erkeklik ve kadınlığın ne olduğuna dair düşünceler ve toplumsal kimlikler de, modernlikle, değişimin hızından etkilenmeye başlar. Lloyd'un (1996:132) belirttiği gibi *"sahip olduğumuz erkeklik ve kadınlık idealleri ve kavramları hâkimiyete dayanan –üstünlük ve aşağılık, "norm" ve "farklılık", "olumlu" ve "olumsuz" ve "özsel olan" ve "tamamlayıcı olan"- yapılar içinde oluşturulmuşlardır"*. Bu yapıların verili yapılar olmaması ve insanlığın toplumsal etkinliklerinin bir sonucu olmaları aynı zamanda onların dönüştürülebilir yapılar olduğu anlamını içerir.

Modern yaşamın sürekli bir devinim içinde olması ve kamusal alanın işleyişine dair kuralların öznelerin müzakere süreçlerinin sonucunda belirlenebilmesi kadınlara var olan kalıpları dönüştürebilme imkânı sağlamaktadır. Günümüze kadar, gerek düşünce tarihi, gerekse de kamusal yaşam alanları *'kadınsılığın'* dışlanması üzerine kurulmuştur. Ancak bu durum, verili değerler ve gelenekler üzerine eleştirel düşünme olanaklarının olmadığı anlamına gelmez. Kamusal yaşamda yeni roller edinmiş olan kadınlar, akla dayalı araçlara başvurarak topluma dair kültürel eleştiriler dile getirebilir. Bunun gerçekleşebilmesiyse, Giddens'ın (1994) ısrarla vurguladığı, *'radikal çoğulculuğun'* kamusal yaşamda sağlanmasıyla mümkün olabilir.

Modernlik koşulları küreselleştirici bir nitelik arz etmektedir. Bu küreselleştirici eğilimlerin tüm yaşama evrenlerinde yoğun bir biçimde kendisini hissettiriyor olması özneyi hem geniş ölçekteki soyut sistemlere bağımlı hale getirir, hem de öznenin dönüştürücü etkinliğinin yayılım alanını genişletir (Giddens, 1992:112-130). Kitle İletişim araçları ile günlük enformasyon akışının miktar ve yayılım sahasının genişlemesi, yerel bağımlılıkların çözülmesine sebep olmaktadır. Bunun sonucu olarak da, artık, kadınlar, daha önce hiç olmadığı kadar, toplumsal dönüşüm süreçlerinde etkin roller edinebilme imkânına kavuşmuş bulunmaktadır. Zira modern toplumlardaki tüm bireyler gibi, kadın da yerelliğinin dışında yer alan "*burada olmayan*" faktörleri gözlemleyerek, gerek yerel şartlarını, gerekse evrensel koşulları, belirli ölçüde etkileyecek fiillerde bulunma imkânına, geleneksel toplumlar ile kıyaslandığında, daha fazla sahiptir.

Modern dönemde, kişi bir yandan yalnızlaşırken, değer yandan geniş çalışma ağlarının bir parçası haline gelmektedir. Bu durum çeşitli ve birbirinden farklı neticelere yol açma potansiyeline sahiptir. Özel alan ile kamusal alan arasındaki kadim ayrımın temin edilebildiği koşullarda olumlu neticelere ön ayak olabilecek bu durum, toplumun kitleselleşmesine ve kişinin yabancılaşmasına da neden olabilir. Kadınlar açısından bu durum, özgünlük ve özgürlüklerini temin etmelerini sağlayacak kaynaklar sunmaktadır. Yaşamın düşünümsel etkinlikte bulunan çok sayıda failin eşgüdümlü eylemleriyle biçimlendirildiği demokratik bir yaşam dünyasında, kadınlar karakter ve kimliklerini inşa edebilmek için daha fazla kaynak elde edebilir.

Demokrasi, klasik çoğulcu niteliklerinden ziyade, kişilerin otonomilerini temin edecek bir çoğulculuğu sağladığı takdirde, kadınlar, kendi öz-gelişimlerini temin ederek sürdürebilme imkânına kavuşabilir. Kadınların toplumsal cinsiyetleri ve rolleri modernliğin sağladığı yeni sosyal kaynaklar vasıtasıyla önemli dönüşümlere maruz kalmıştır. Bireyciliğin gelişimi ile modernleşme pratikleri arasındaki paralellikler dikkate alınacak olursa, kadınların daha önce bağlı olduğu komüniteryen yapılardan bağımsızlaşarak, özgünlüklerini tesisi edebilme olanakları elde edebilmeleri, doğal bir netice olarak görülecektir. Bu nedenle, modernliğin kadınlara temin ettiği yeni kaynakların özgürleştirici niteliklerinin nasıl bir biçimde geliştirilebileceğine dair düşünmek zaruridir.

Karakter ve kimlik inşasında ekonomik ve politik kaynakları içeren yeni sosyal olanakların geliştirilmesi, kadınların toplumsal cinsiyet ve rollerini, daha özgün bir biçimde inşa edebilmelerine olanak sağlar. Bunun için, gerek politik, gerekse kültürel manada, kadınların etkinlik sahalarını genişletebilmelerine imkân sağlayacak bir toplumsal yapının tesisi

gerekmektedir. Yeryüzünde, özellikle son iki yüzyılda gerçekleşen modernleşme pratikleri, böylesi bir toplumsal yapının tesis edilebilmesi için gerekli deneyimleri ve kaynakları temin etmektedir.

KAYNAKÇA

ACKERLY, Brooke A. (2000). *Political Theory and Feminist Social Criticism*, Cambridge: Cambridge University Press.

ALTHUSSER, Louis. (2003 [1970]). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Çev. Alp Tümertekin, İstanbul: İtaki Yayınları.

ANDERSON, L. (1997). *Women and Autobiography in the Twentieth Century: Remembered Futures*, New York: Prentice Hall.

BASU, A. M. (2007). *Negotiating Social Contexts: Identities of Biracial College Women*, Charlotte, NC: Information Age Publishers.

BETTIE, J. (2003). *Women without Class*, Berkeley: University of California Press.

BUDGEON, S. (2003). *Choosing A Self: Young Women and The Individualization of Identity.* Westport, CT.: Praeger.

CONSTANT, Benjamin. (1988). *Political Writings*, edited and translated by: Biancamaria Fontana, Cambridge: Cambridge University Press.

DESCARTES, Rene. (1986). *Aklın Yönetimi İçin Kurallar*, Çev. Müntekim Ökmen, İstanbul: Sosyal Yayınları.

GEUSS, Raymond. (1987). *The Idea Of A Critical Theory*, London: Cambridge University Press.

GIDDENS, Anthony. (1977). *Studies in Social and Political Theory*, London: Hutchinson.

GIDDENS, Anthony. (1981). "Modernism and Post-Modernism", *New German Critique*, No. 22, Special Issue on Modernism, Winter, ss. 15-18.

GIDDENS, Anthony. (1982). "Hermeneutics and Social Theory". Pp. 1-17 in *Profiles and Critiques in Social Theory*, Macmillan Press.

GIDDENS, Anthony. (1985). *The Construction of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.

GIDDENS, Anthony. (1991). *Modernity and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford: Stanford University Press.

GIDDENS, Anthony. (1992). *The Consequences of Modernity*, London: Polity Press.

GIDDENS, Anthony. (1994). *Mahremiyetin Dönüşümü: Modern Toplumlarda Cinsellik, Aşk ve Erotizm*, Çev. İdris Şahin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GIDDENS, Anthony. (2000). *Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi. çev.Ümit Tatlıcan.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

GIDDENS, Anthony. (2005), *Sosyal Teorinin Temel Problemleri*, Çev. Ümit Tatlıcan, İstanbul: Paradigma Yay.

GOFFMAN, E. (1958). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NJ: Anchor.

GOFFMAN, E. (1961). *Asylums: Essays on The Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, NY: Doubleday.

GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New York: Harper & Row.

HABERMAS, Jürgen & BEN-HABIB, Seyla. (Winter, 1981). "Modernity versus Postmodernity", *New German Critique*, No. 22, Special Issue on Modernism, ss. 3-14.

HABERMAS, Jürgen. (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity*, Çev. Fredick Lawrence, London: Polity Press.

HABERMAS, Jürgen. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı*, Çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

KAHAN, Alan. (1992). *Aristocratic Liberalism: The Social and Political Thought of Jacob Burckhardt, John Stuart Mill, and Alexis de Tocqueviile*, Oxford, New York: Oxford University Press.

LLOYD, Genevieve. (1996). *Erkek Akıl*, Çev. Muttalip Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

LOTZ, A. D. (2006). *Redesigning Women: Television after the Network Era*, Urbana, IL: University of Illinois Press.

MEYER, John W., BOLI, J., Thomas, G. M. & RAMIREZ, F. O. (1997). "World Society and the Nation-State", *American Journal of Sociology*, Cilt. 103, No. 1, ss. 144-181.

PARSONS, Susan Frank. (2004). *"Feminist Theology as Dogmatic Theology"*, (Edited by Susan Frank Parsons), The Cambridge Companion to Feminist Theology, Cambridge: Cambridge University Press, ss. 114-134.

PARSONS, Talcott. (1949 [1937]). *The Structure of Social Action*, Glencoe, Illinois: Free Press.

POTTER, Elizabeth. (2006), *Feminism and Philosophy of Science*, New York: Routledge.

SEIDMAN, Gay W. (1993). ""No Freedom without the Women": Mobilization and Gender in South Africa, 1970-1992", *Signs*, Cilt. 18, No. 2, ss. 291-320.

SWIDLER, Ann & ARDITI, Jorge. (1994). "The New Sociology of Knowledge," *Annual Review of Sociology*, Vol. 20, pp. 305-329.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1974). *The Modern World System. Capitalistic Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, New York and London: Academic Press.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1998). *Liberalizmden Sonra*, Çev. Erdal Öz, İstanbul: Metis Yayınları.

WALLERSTEIN, Immanuel. (2003). Bildiğimiz Dünyanın Sonu: Yirmi Birinci Yüzyıl İçin Sosyal Bilim, Çev.Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınları.

WALLERSTEIN, Immanuel. (2006). *Tarihsel Kapitalizm*, Çev. Necmiye Alpay, İstanbul: Metis Yayınları.

WALLERSTEIN, Immanuel. (Aug., 1995). "The End of What Modernity?" *Theory and Society*, Vol. 24, No. 4: 471-488.

WALLERSTEIN, Immanuel. (Sep., 1976). "A World-System Perspective on the Social Sciences," *The British Journal of Sociology*, Vol. 27, No. 3, Special Issue. History and Sociology, pp. 343-352.

WEBER, Max. (2008) [1908-20]. Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations, edited by John Dreijmanis; translation by Gordon C. Wells, New York: Algora Publishing.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1253-1265, ANKARA-TURKEY

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BENİMSEDİKLERİ TEMEL İNSANİ DEĞERLER (NİĞDE İL ÖRNEĞİ) *

*Recep ÖZKAN***

*Ayşe SOYLU****

ÖZET

Bu araştırma Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf derecesine göre farklılaşmakta mıdır? Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler öğrencilerin öğrenim türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma tarama modeli niteliğinde olup betimsel bir çalışmadır. Literatür taraması ve anket teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler belirlenmiştir. Değerlerin belirlenmesinde Schwartz (2006) tarafından geliştirlen Temel İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Anket 128 erkek ve 360 kız olmak üzere toplam 488 öğrenciye uygulanmıştır. 1. Sınıftan 191, 2. Sınıftan 172, 3. Sınıftan 68 ve 4. Sınıftan 57 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Frekans dağılımı, t-testi, ANOVA istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; Öğrencilerin benimsedikleri değerlerde sınıfa, cinsiyete ve öğretim türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ancak öğrencilerin ölçeğin maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kurallara uyum, yardımseverlik, gelenek, evrensellik, öz benlik, başarı ve güven alt boyutlarında genellikle katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralıklarında yığıldığını, güç, haz ve teşvik alt boyutlarında ise belirgin bir yığılmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Değerler, Temel İnsani Değerler, Toplumsal Yapı.

---

* Bu çalışma 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda "Üniversite Öğrencilerinin Benimsedikleri Temel İnsani Değerler (Niğde İl Örneği)" adıyla sunulan bildiriden 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 Programları, El-mek: recepozkan33@hotmail.com

*** Arş. Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

THE BASIC HUMAN VALUES ADOPTED BY STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION

ABSTRACT

This research was held with the aim of analysing the basic human values adopted by the University of Nigde, Faculty of Education, Classroom Teaching students. In accordance with this aim; were there differences in the basic human values adopted by the students based on gender? Were there differences in the basic human values adopted by the students based on their class? Were there differences in the basic human values adopted by the students based on their learning styles? What sort of distribution are the basic human values adopted by students showing in the lower dimensions of the scale? Answers to these questions were researched.

The research is a descriptive survey model study. A literature review and questionnaire technique was used. During the study, the basic human values adopted by the University of Niğde, Faculty of Education, students of the Classroom Teaching program were determined. In the determination of the values, the Basic Human Values Scale developed by Schwartz (2006) was used. The questionnaire consists of 488 students, 128 of which are male and 360 are female.191 First year students, 172 second year students, 68 third year students and 57 forth year students took place in the application. The frequency distribution was analysed with a t-test and ANOVA statistic techniques. In the study, generally these results were obtained; A difference depending on class, gender and learning style was determined in the values adopted by the students.

However, when the arithmetic averages of the answers the students gave to the items on the scale were analysed, it was determined that where there was a big build up in I agree and I strongly agree in the following sub dimensions; the rules, tradition, universality, self, success and trust, there was no build up in the sub dimensions for power, enjoyment and incentive.

Key Words: Classroom Teaching, Values, Basic Human Values, Social Structure.

Giriş

Değer kavramı; toplumların/bireylerin var olmalarını, devamlılıklarını sağlamalarını ve birlikte hareket etmelerini sağlamak amacıyla doğru kabul ettikleri, uygulanmasını istedikleri kıymet hükümleri olarak tanımlanabilmektedir. Bir başka ifade ile toplumu oluşturan bireylere; iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin vb. uyulması ve uzak durulması gereken, hareket tarzlarını belirleyen, zamana göre yenilenmesi ya da farklı yargılara bürünmesi gereken yol göstericilerdir. Çünkü değerler her zaman aynı kalmazlar. İnsanın yaşamında, organizasyon ve medeniyetlerle birlikte ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedirler. Rokeach'a göre, şayet değerler tamamen stabl olsaydı bireysel ve sosyal değişim imkânsız olacaktı. Bunun aksine değerler tamamen değişir olsaydı, toplumun ve bireyin sürekliliği imkânsız olurdur (Özgener, 1998). Toplumdaki bireylerin değerlerin korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da

bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilirler. Bu olay değerlerin içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır.

Değerler neyin yapılması gerektiğini kesin olarak söylemezler. Ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmunsdottir, 1991). Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelenmektedir (Tural, 1992). Halstead (1996) değerleri doğruyu ve yanlışı açıklayan standartlar olarak belirtir. Sosyal bilimciler, değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Dilmaç ve Ekşi, 2007). Toplum içinde dayanışmayı sağlayarak birlik ve beraberliğin devamında etkili olan değerler Fichter (1994)'e göre sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden birdir. Doğan, (1993: 13) ise insanın sosyal bir varlık olması nedeniyle yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını, davranış biçimlerini dikkate almak zorunda olduğunu belirtir Balcı ve Yelken (2010) de değerlerin mikro ve makro anlamada kavramlar olduğunu ve bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşamın taleplerini uzlaştıran içselleştirilmiş standartlar olarak öne çıktığını belirtir. Kültürel yaşam gibi makro düzlemde ise değerler toplumsal yaşamla bütünleşmeye olanak veren paylaşılan anlamları anlatmaktadır (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004'den aktaran Balcı ve Yelken, 2010). Turan ve Aktan, (2008: 228) değerleri sosyal bütünlüğün ayrışmaz öğesi olduğunu belirterek, bireylerin düşünceleri, davranışları, tutumları ve ürünlerinde ortaya çıkan ölçütler olarak nitelendirir. Kızılçelik ve Erjen (1992)'e göre değer bir sosyal grubun veya toplumun ortak duygu, düşünce amaç ve menfaatlerini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır. Erdem, (2003: 56) ise değerleri neyin önemli görüldüğünün tanımlanarak isteklerin, arzu edilen ve edilmeyen şeylerin göstergesi olarak belirtmektedir.

Değer kavramı son dönemde üzerinde çok fazla durulan ve akademik anlamda oldukça fazla çalışma yapılan konulardandır. Gerek eğitim-öğretim programları, gerekse ders kitapları aracılığıyla değerlerin öğretilmesi konusu birçok dönemde olduğu gibi günümüzde de üzerinde ısrarla durulan konulardandır. Elbir ve Bağcı (2013) değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığını, 1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlakî değerlere verilen önemin azalması nedeniyle bireysel uyum değerlerinin ön plana çıktığını, bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar değerler ve ahlak eğitimini tekrar gündeme getirdiğini belirterek, bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimini tekrar vurgulamaya başlandığını ileri sürer.

Özellikle küçük yaştan itibaren bireylere öğretilmesi gereken değerlerin, toplumsal birlik ve huzur açısından önemi oldukça fazladır. Değerlerin öne çıkan işlevleri arasında toplumsal yaşamı dolayısıyla sosyal ilişkileri yönlendirme vardır. Sosyal hayatın biçimlendirilmesinde ise ilköğretim çağı ve bu kademede görev yapacak öğretmenlerin rolü oldukça fazladır. Öğretmenlerin lisans programlarında edindikleri konuyla ilgili kazanımları burada öne çıkmakta ve eğitecekleri öğrencilerinin eğitiminde önemli katkı sağlamaktadır. Bu çalışma da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerleri belirlemek açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de son dönemde değerlerin bireylere öğretilmesi konusu 2005 ilköğretim programında ele alınarak, ilkokuldan itibaren toplumsal değerlerin öğretilmesi gereği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okuldaki ilişkilerin niteliği ve ortamın özelliği değerler eğitiminin desteklenmesinde dikkate alınmalıdır (Berkowitz, 2002; Dilmaç ve diğerleri, 2008'den aktaran: Çengelci vd. 2013: 34). İlköğretimden başlayarak yüksek öğretime kadar, örgün eğitimin her kademesinde değer aktarımının önemli bir yeri vardır. Davranış değişikliğinin önemli olduğu bu eğitim kurumlarında temel amaçlardan biriside ortak kültürel ve ahlaki değerlerin aktarılması ve zenginleştirilmesidir. Çünkü birey ve toplum kimliğini ve kıymetini bu değerlerle kazanmaktadır (Anonim, 2000). Örgün eğitimin her kademesi için hazırlanan programlar, içinde bulunulan toplumun ideal görüş, fikir, değer ve beklentilerini içerir. Örgün eğitimin kademelerinde

kazandırılacak davranışlar, resmi programlar aracılığıyla belirlenmiş olup, milli eğitimin anlayışına uygun olarak sunulmaktadır. Fakat resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, hazırlanan programların öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillendiği bir gerçektir (Yüksel, 2002: 363).

Okul, bütün diğer örgütlerde olduğu gibi çevresini etkiler ve çevresi tarafından etkilenir. Bu nedenle, okulun amaçları belirlenirken toplumun değerleri de göz önüne alınmalıdır (Aktan ve Turan, 2008: 232). Çünkü girdisini toplumdan alan okul, çıktısını da tekrar aynı topluma vermektedir. Birey okul çağına kadar içinde yaşadığı toplum içinde belli kalıpları öğrenmektedir. Dolayısıyla okulda verilen eğitimle/değerlerle bireyin o ana kadar kazandığı değerler arasında çatışma olmaması gerekmektedir. Bu çatışmanın yaşanmamasında ise programlar, ders kitapları vb. etkenler yanında öğretmenler de önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin değerler konusunda sağlam bir yapıya sahip olmaları da bu noktada etkilidir. Öğretmenin sahip olduğu değerler sisteminin sağlamlığı, problem çözümünde ve çatışan rolleri dengelemede etkili olur. Aynı zamanda bu değerler sistemi, öğretmenin hem kişisel hem de mesleki gelişmesinin ürünüdür. Mesleki değer sistemini sağlam şekilde oluşturmuş olan bir öğretmen ilişkilerinde kontrollüdür (Bursalıoğlu, 1997'den aktaran: Aktan ve Turan, 2008). Değerler eğitimi öğrencilerin değerleri seçmesine yardımcı olmayı gerektiren bir süreçtir (Naylor ve Diem, 1987:346'dan aktaran: Kuş, Zafer , Merey, Zihni ve Karatekin, (2013). Bu nedenle eğitim ortamlarında çalışan kişiler öğrencilerin kişilik ve ahlaki yapılarının gelişimine katkıda bulunmakla sorumludurlar (Powell, 2000) ve bu sorumluluğu yerine getirme sürecinde öğretmenlerin benimsedikleri temel değerler davranışlarını şekillendirecektir.

İlköğretim kademesinde öğretmen öğrenci için örnek alınan, neredeyse her dediği ve yaptığı doğru kabul edilen bir rol modeldir. Birçok durumda öğrenci için anne-babadan daha öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, gerek okul içinde gerekse okul dışında toplumsal değerlerle ilgili hassasiyetleri öğrenciler açısından çok önem arz etmektedir. Yıldırım (2009)'ın da dediği gibi değer eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de çağdaş yurttaşlık becerilerini kazanarak, içinde bulundukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır. Çünkü öğretmenlik sadece bilgi aktarmayla sınırlı bir meslek olmayıp, özel beceriler gerektiren özel ihtisas mesleğidir (Safran, vd. 2014). Öğretmen yetiştirmede özelikle ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde oldukça dikkatli ve özenli olunması gerekmektedir. İlkokul çağı çocuklarının gelişim özelliği gereği öğretmenden etkilenmeleri, çoğu zaman anne babanın da önüne geçmektedir. Rol model olarak öğretmenlerin alınması, neredeyse her dediklerinin doğru kabul edilmesi hala geçerli bir durumdur. Birçok aile, gerek toplumsal konularda gerekse bireysel konularla ilgili değerlerin kavratılmasında çocuğuyla girdiği diyaloglarda "ama öğretmenin böyle söyledi, sen öğretmeninden daha mı iyi bileceksin, öğretmenimde böyle yapıyor" gibi ifadelerle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının seçiminden yetiştirilmesine kadar geçen süreçte birçok noktanın dikkate alınması gereği önem arzetmektedir. Bu noktalar arasında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçiminde bu günkü sınav sistemi yanında başka bir uygulamanın da devreye konulması önemli bir ihtiyaç olarak gözükmektedir. Sön dönemde yapılan sınavlar test ağırlıklı olup sadece ezber bilgi ölçmeye yönelik uygulanmaktadır. Sınav sonucunda gerekli puanı alan her kes eğitim fakültesine girebilmektedir. Yine son uygulamalarla bir şekilde mezun olabilmektedir. Ayrıca geçen on yıl içerisinde atanma/iş bulma kolaylığı nedeniyle, öğretmenliği sevsin ya da sevmesin birçok kişinin eğitim fakültelerini tercih ettiği gözlenmektedir.

Çocuğu sevmeyen, öğretmenlikten sevk almayan kişilerin öğretmenlik yapması uzun vadede toplumsal cinayetler işlenmesine neden olacaktır. Burada cinayet ifadesi ilk bakışta ağır bir ifade gibi gözükse de, uzun vadede bakıldığında aslında durum tam bu kelimeyle ifadesini bulmaktadır. Eğitimde yapılan yatırımların sonucunu hemen görmek mümkün olmayıp, oldukça uzun süreçte görülebilmektedir. Ayrıca öğretmenler aracılığıyla özelliklede ilkokul çağı bireylerine

kazandırılan yanlış davranışların çoğu zaman telafisi imkânsız olabilmektedir. Bu durumda ne yapılmalıdır? Bu soru da 1851 yılında Ahmet Cevdet Paşanın hazırladığı ilk öğretmen okulu nizamnamesi[†††] akla gelmektedir. Günün şartlarına göre bu nizamnameden de hareketle sınıf öğretmenlerinin seçiminde uygulanan merkezi sınav yanında ayrıca bir sözlü sınav vb. uygulamalar gidilebilir. Çünkü bireylerin ahlaki yapısı, kişilik özellikleri gelecek hayatlarında da önemli olmaktadır.

Okul, bireylerin bireysel gelişimlerini sağlayarak, başkalarına bağımlı olmadan karar verebilen, eleştirel bakabilen, fikir üretebilen birey olmalarını sağlayarak birey olma bilincinin gelişmesine katkı sağlaması yanında, toplumsallaşmalarına da destek veren bir kurumdur. Okul, hem bireysel hem de toplumsal işleviyle birey gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı en önemli kurumlardan biridir. Dewey (2008) okulu bireysellikle toplumsal anlayışsın birleştiği bir kurum olarak tanımlar. Bireysel ve toplumsal gelişim sağlamada ilk yapılacaklardan biri de davranış değişikliği kazandırmaktır. Davranış değişikliklerinin kazanılmasında ise değerlerin hem doğrudan hem de dolaylı etkisi söz konusudur. Bu etki aileden başlayarak hayatın her aşamasında kendini gösteriri. Okul ise bu durumun planlı ve programlı yapıldığı en önemli eğitim kurumudur. Okulda değer öğretiminde planlı etkinlikler yanında, öğretmenlerin tutum ve davranışları da bireylerin değerleri işselleştirmelerinde önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklara temel değerlerin kazandırılması sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri ön plana çıkmaktadır. Fakat burada öğretmenlerin içinde bulundukları/çalışmak durumunda oldukları sistemi ve toplumsal ortamı da dikkate almak gerekmektedir. Aslında günümüzde tam da bu noktada bir çelişki yaşanmaktadır. Özellikle öğretmenler ve ailelerin bu çelişkiyi yoğun bir şekilde yaşadıkları aşikârdır. Sınava dayalı ve özellikle test sisteminin yaygın olduğu yarışmalı ortamlarda değerlere yüklenen yargılarda da değişim görülmektedir. Nasıl bir insan denildiğinde "adam gibi", nasıl olunması gerektiği sorulduğunda "adam gibi adam" ifadeleri artık önemini yitirmekte, bireyleri değerlendirilmesinde daha çok sınavlardaki başarıları öne çıkarılmaktadır. 8. Sınıf öğrencisine babasının nasihatlerinde; "insan olmak önemlidir yavrum" diyen babaya çocuğu "insan nasıl olunur baba" diye sorduğunda babası, "adam olmak, adam gibi davranmak, iyi…vb. olmak, yani insanların takdirini, beğenisini kazanmak" dediğinde, çocuğun "baba o zaman fen lisesini kazanmak adam olmaktır" cevabını vermesi çok manidardır. Çünkü gelinen noktada, özellikle ilköğretim ve orta öğretimdeki bireyler için sınav başarısı her şeyin önüne geçmektedir. Çocuklar toplumsal değerleri öğrenmesi/içselleştirmesinden ziyade sınav başarısıyla öne çıkarılmakta, takdir edilmektedir. İşte tam da bu noktada öğretmenler çelişkiyi oldukça yoğun yaşamaktadırlar. Bir tarafta olması gereken, verilmesi gereken değerler, diğer tarafta ailelerin ve çevresin baskısıyla önlerine zorla konulan uygulamadaki sistem. İnsan olmanın, insani değerler sahip olmanın sınavlarda alınan puanlarla ya da derecelerle ölçüldüğü bir ortamda, öğretmenlerin ikilemde kalmaları kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü değerlerin öğrenilmesinde uyarıcı eşleşmesi (klasik koşullanma), takdir edilenin tekrar etmesi (operant koşullanma), sosyal onay, model alma ve taklit etmenin önemli rol oynadığını belirtmektedir (Sarı, 2005'den aktaran: Altunay, ve Yalçınkaya, 2011: 9). Dolayısıyla bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin temel insani değerlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesi problem konusu yapılmıştır.

Bu araştırma Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

[†††] Belirtilen nizamname ile ilgili ayrıntılı bilgi; Akyüz Yahya, "Darülmuallimînin İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa", Millî Eğitim, Mart 1990, Sayı 95, s.3-20 sayfaları arasında yer almaktadır.

2. Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf derecesine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler öğrencilerin öğrenim türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerler ölçeğin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında örneklem grubuna giren öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerleri belirlemek için Schwartz (2006) tarafından geliştirilen The Portrait Values Questionnaire-Temel İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yazarın kendisi tarafından ilgili izin yazısıyla Türkçe formatında tarafımıza gönderilmiştir. Ölçekte bulunan 40 maddenin Cronbach's Alpha (İç Tutarlılık) katsayısı ,80 değerinde çıkmıştır. Bu da ölçeğin belirlenen örneklem grubu için yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir.

Anket 128 erkek ve 360 kız olmak üzere toplam 488 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama grubu içerisindeki öğrencilerin 191'i 1. Sınıf, 172'si 2. Sınıf, 68'i 3. Sınıf ve 57'si 4. Sınıftandır. Veriler frekans dağılımı, t-testi ve ANOVA istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Cinsiyete göre öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo-1: Cinsiyete göre öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Erkek	128	158,21	14,04	-,213	486	,832*
Kız	360	158,51	13,58			

p<,05*

Tablo-1'e bakıldığında; Öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasında cinsiyete ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış, kız öğrencilerin puan ortalamasının (X= 158,51) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (X= 158,21) yüksek olduğu bulunmuş, ancak ve $t_{(486)}$= -,213, p=,832>,05'e göre cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo-2: Öğretim türüne göre öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Öğretim Türü	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Erkek	310	158,55	13,44227	,254	486	,800
Kız	178	158,22	14,14833			

p<,05*

Tablo-2'ye bakıldığında; Öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasında cinsiyete ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış, erkek öğrencilerin puan ortalamasının (X= 158,55) kız öğrencilerin puan ortalamasından (X= 158,22) yüksek olduğu bulunmuş, ancak ve $t_{(486)}$= ,254, p=,80>,05'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türüne göre benimsedikleri değerler arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo-3 Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrencilerin ölçekten almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar Arası	579,638	3	193,213	1,031	,378
Gruplar İçi	90698,131	484	187,393		
Toplam	91277,768	487			

p<,05

Tablo-3'te de görülebileceği gibi, öğrencilerin öğrenim sınıf seviyelerine göre ölçekten almış oldukları puan ortalamaları arasında $F_{(3-484)}$ =1,031, p=,38>,05.'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4: Öğrenci Cevaplarının Kurallara Uyum Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Kurallara uyum	7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanırım. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünürüm	3,96
	16. Her zaman uygun şekilde davranmak benim için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak isterim.	3,69
	28. Anne- Babama ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanırım. Benim için itaatkâr olmak önemlidir.	4,58
	36. Başkalarına karşı her zaman nazik olmak benim için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışırım.	4,39

Tablo 4 incelendiğinde kurallara uyum alt boyutunda 'Anne- Babama ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanırım. Benim için itaatkar olmak önemlidir' ve 'Başkalarına karşı her zaman nazik olmak benim için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışırım' maddelerine öğrencilerin genellikle "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Diğer maddelerde ise öğrenciler genellikle "katılıyorum" düzeyinde cevap vermişlerdir.

Tablo 5: Öğrenci Cevaplarının Gelenek Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Gelenek	9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünürüm. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanırım.	3,45
	20. Dini inanç benim için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcarım.	4,20
	25. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm. Öğrendiğim gelenek ve göreneklerin devam ettirmek benim için önemlidir.	3,26
	38. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak benim için önemlidir. Dikkatleri üzerime çekmemeye çalışırım.	4,09

Tablo 5 incelendiğinde gelenek alt boyutunda öğrenciler 'İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm. Öğrendiğim gelenek ve göreneklerin devam ettirmek benim için önemlidir' maddesine "kararsızım" düzeyinde cevap verirlerken diğer maddelere genellikle "katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6: Öğrenci Cevaplarının Yardımseverlik Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Yardım severlik	12. Çevresindeki insanlara yardım etmek benim için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak isterim.	4,43
	18. Arkadaşlarıma sadık olmak benim için önemlidir. Kendimi bana yakın olan insanlara adamak isterim.	4,20
	27. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek benim için önemlidir. Tanıdıklarıma destek olmaya çalışırım.	4,33
	33. Beni inciten insanları bağışlamak benim için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışırım.	3,90

Yardımseverlik alt boyutunda öğrencilerin maddelere genellikle "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür.

Tablo 7: Öğrenci Cevaplarının Evrensellik Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Evrensellik	3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesi gerektiğini düşünürüm. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanırım.	4,42
	8. Kendimden farklı olan insanları dinlemek benim için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığımda bile onları anlamak isterim.	4,28
	19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanırım. Çevreye bakıp güzelleştirmek benim için önemlidir.	4,42
	23. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanırım. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi benim için önemlidir.	4,44
	29. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak benim için önemlidir.	4,58
	40. Doğaya uyum sağlamak ve onla kaynaşmak benim için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanırım.	4,30

Tablo 7 incelendiğinde Evrensellik alt boyutunda öğrencilerin maddelere genellikle "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür.

Tablo 8: Öğrenci Cevaplarının Öz Benlik Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Öz Benlik	1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak benim için önemlidir. İşleri kendime özgü orijinal yollardan yapmaktan hoşlanırım.	4,02
	11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek benim için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	4,0
	22. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünürüm. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanırım.	3,85
	34. Bağımsız olmak benim için önemlidir. Kendi ayaklarımın üzerinde durmak isterim.	4,48

Tablo 8 incelendiğinde Öz benlik alt boyutunda öğrencilerin cevaplarının "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Öğrenci Cevaplarının Teşvik Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Teşvik	6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler ararım.	3,65
	15. Risk almaktan hoşlanırım. Her zaman macera peşinde koşarım.	2,85
	30. Sürprizlerden hoşlanırım. Heyecan verici bir yaşamımın olması benim için önemlidir.	4,15

Teşvik alt boyutunda öğrencilerin maddelere katılıyorum ve karasızım düzeyinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10: Öğrenci Cevaplarının Haz Alt Boyutunda Dağılımı

Haz	10. Eğlenmek için her fırsatı kollarım. Zevk veren şeyleri yapmak benim için önemlidir.	3,53
	26. Hayattan zevk almak benim için önemlidir. "Şımartmaktan" hoşlanırım.	2,78
	37. Hayattan zevk almayı gerçekten isterim. İyi zaman geçirmek benim için çok önemlidir.	4,36

Tablo 10 incelendiğinde Haz alt boyutunda öğrencilerin cevaplarının belirli aralıklarda yığılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11: Öğrenci Cevaplarının Başarı Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Başarı	4. Benim için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların benim yaptıklarıma hayran olmasını isterim.	3,53
	13. Çok başarılı olmak benim için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanırım.	4,32
	24. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünürüm. Ne kadar yetenekli olduğumu göstermek isterim.	3,33
	32. Hayatta başararak öne geçmek benim için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışırım.	3,90

Tablo 11 incelendiğinde Başarı alt boyutunda öğrencilerin cevapları genellikle "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyindedir.

Tablo 12: Öğrenci Cevaplarının Güç Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Güç	2. Benim için zengin olmak önemlidir. Çok paramın ve pahalı eşyalarımın olmasını isterim.	2,47
	17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek benim için önemlidir. İnsanların benim söylediklerimi yapmalarını isterim	3,08
	39. Her zaman kararları veren kişi olmak isterim. Lider olmaktan hoşlanırım.	3,47

Güç alt boyutunda öğrencilerin cevaplarının belirli aralıklarda yığılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13: Öğrenci Cevaplarının Güven Alt Boyutunda Dağılımı

		X
Güven	5. Benim için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğimi tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınırım.	4,29
	14. Ülkemin güvende olması benim için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünürüm.	4,80
	21. Eşyaların düzenli ve temiz olması benim için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmam.	4,37
	31. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösteririm. Sağlıklı olmak benim için çok önemlidir.	3,98
	35. İstikrarlı bir hükümetin olması benim için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenirim.	4,37

Tablo 13 incelendiğinde güven alt boyutunda öğrencilerin cevapları genellikle "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerlerde cinsiyet, öğrenim türü ve sınıflara göre herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin ölçeğin maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kurallara uyum, yardımseverlik, gelenek, evrensellik, öz benlik, başarı ve güven alt boyutlarında genellikle katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralıklarında yığıldığını, güç, haz ve teşvik alt boyutlarında ise belirgin bir yığılmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bir toplumun anlaşılabilmesinde, o toplumun sahip olduğu değerlerin yeri büyüktür (Özensel, 2003, Akt: Tay ve Yıldırım, 2009). Geleneksel toplumlarda toplumsal değerler ve alışkanlıklar baskındır. Bireyin yerine topluluğun yüce menfaatleri egemendir. Kısaca birey yok cemaat vardır. İtaat, sadakat ve himaye kapalı toplumun en önemli ve geçerli toplumsal değerleridir (Doğan, 2010). Türk toplumun genel yapısı incelendiğinde geleneksel toplum yapısına sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da kurallara uyum, yardımseverlik, güven gibi değerler yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Buradan da, ortaya çıkan durum geleneksel toplum yapısıyla ilişkilendirilebilir. Ancak diğer yandan öz benlik ve başarı gibi değerlerde yüksek ortalamalara sahip. Bunlarda ise çağdaş değerlerin ya da post modern toplumlara özgü değerlerin öne çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmaya katılan grubun yetiştiği toplumsal yapının her iki özelliği de barındırdığı yorumu yapılabilir. Akkiprik (2007)'de yaptığı çalışmada Schwartz'ın başka bir değerler ölçeğini kullanmış ve öğretmenlere göre karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin gerekli

gördükleri değerlerin önem sıralamasının evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Çengelci, vd. (2013) ilköğretim basamağındaki çeşitli derslerin öğretim programlarında yer alan kimi değerlerin okul ortamında da desteklenmeye çalışıldığı, öğretmenlerin değerler eğitimini okul, aile ve çevreyi içine alan çok boyutlu bir alan olarak gördüğü, öğrencilerin sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde daha aktif yer almayı istedikleri ortaya çıkarken, öğrencilerin kendilerine uygulanan ankette sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerleriyle ilgili maddelere katılım göstermedikleri, ancak öğretmenler öğrencilerin okulda en çok vurgulanan değer olarak belirttikleri dürüstlüğe değinmedikleri dolayısıyla dürüstlük değerinin kazandırılmasında açık programdan çok örtük programdan yararlanıldığını düşündüklerini belirtmektedirler

Thornberg (2006)'da yaptığı çalışmada; okuldaki günlük yaşamın düzenlenmesinde sınıf kurallarının etkili olduğu ve bu kuralların öğrencilere hem kendi davranışlarını hem de arkadaşlarının davranışlarını değerlendirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Özel vd. (2009) çalışmasında; sınıf içerisindeki öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme sürecinin işleyişine katkıda bulunma konusunda yeterince fırsat sunmadığını belirlenmiştir.

Turan ve Aktan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul yaşamında var olan ve olması gerektiği düşünülen sosyal değerlerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Aslan (2007)'ın yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin, ilköğretimde öğrencilere, aile birliğine önem vermenin en yüksek düzeyde kazandırılması yanında, sorumluluk değerinin en düşük düzeyde kazandırılabildiği ortaya çıkmaktadır.

Elbir ve Can (2013) değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi adlı çalışmasında, değerler eğitimiyle ilgili tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu, tezlerde öğretmenlerin ve öğrencilerin değerler eğitim hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları kanısına varılmıştır.

Konuyla ilgili yalpan önerileri şu şekilde sıralanabilir:

İlköğretimden başlayarak temel insani değerlerin öğretimine ağırlık verilmesi,

Üniversite okul işbirliği çalışmalarında değer eğitiminin ağırlıklı ele alınmasının sağlanması ve konuyla ilgili üniversitelerde yapılan çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla öğretmenlere duyurulmasının sağlanması,

Ders kitabı yazarlarının değerler konusunda bilinçlendirilmesi ve kitapların hazırlanmasında konuya hassasiyetlerinin sağlanması,

Her kademedeki ama özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmenlerinin değerlerin öğretimi konusunda sık sık hizmetiçi eğitime tabi tutularak bilgilendirilmesi,

Okulların aile ve çevreyle işbirliği içinde çalışmaları için teşvik edilmesi, gerekirse yönetmeliklerle düzenlemelerin yapılması,

Her türlü medya ile işbirliği yapılması, medya çalışanlarının konutla ilgili eğitim almalarının sağlanması,

Diziler ve filmlerde konunun hassasiyetine dikkat edilmesi için gerekli önlem ve çalışmaların arttırılması,

Yetişkin eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılarak yetişkinlerin değer öğretimi konusunda nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesi,

Eğitim fakültelerinde; toplumsal yapıyı öğretmeye yönelik, sosyoloji, sosyal psikoloji, eğitim felsefesi vb. derslerin her bölümde zorunlu okutulmasının sağlanması.

KAYNAKÇA

AKKİPRİK, G. B. (2007). Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKTAN, D. ve TURAN, S. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Bahar 2008, 6(2), 227-259*

AKYÜZ, Y. (1990). Darülmuallimînin İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa. Millî Eğitim. 95. 3-20.

ANONİM, (2000). Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi. http://anamurhem.gov.tr/. Erişim: 12.02.2012.

ASLAN, R. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BALCI, F. A. ve YELKEN, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 81-90.

ÇENGELCİ, T., HANCI, B., KARADUMAN, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 11 (25), 33-56.

DEWEY, J. (2008). Okul ve Toplum. (Çev: H.A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

DİLMAÇ, B., Bozgeyikli, H., Cıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* © Değerler Eğitimi Merkezi. 6 (16), 69-91.

DİLMAÇ, B. ve EKŞİ, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlk Öğretmen Eğitimci Dergisi.* 14, 21–29.

DOĞAN, İ. (2010). Eğitim Sosyolojisi, Kavramlar Sorunlar, Ankara, Nobel Yayıncılık Nisan.

DOĞAN, N. (1993). İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876–1918). Ankara: Bağlam Yayınları.

ELBİR, B.ve BAĞCI, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013, 1321-1333.

ERDEM, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(4), 55-72.

FİCHTER, J. (1994). Sosyoloji Nedir? (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara. Attila Kitabevi.

GUDMUNSDOTTİR, S. (1991). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*. 41 (3). 44-52.

KIZILÇELİK, S., ERJEN, Y. (1992). Açıklamalı Sosyolojik Terimler Sözlüğü. Konya: Günay Ofset.

NAYLOR, T. D., DİEM, R. (1987). *Elementary and middle school social studies* , New York: Random House. Aktaran: Kuş, Z,, Merey, Z., Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25),183-214.

ÖZDEN, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler. Geliştirilmiş 6. Baskı. Pegem Yayınları.

ÖZEL, H., YILMAZ, G., BEYAZ, İ., ÖZER, S., ŞENOCAK,, E. (2009). İlköğretim okulları sınıf içi öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online, 8* (2), 493-498.

ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (3), 217-239.

ÖZGENER, Ş. (1998). Organizasyonlarda İş Ahlakının Kurumsallaşması. www.Stratejiyonetim. Erişim: 09.12.2010

ROKEACH M. J. (1973). *The nature of human values.* New York: The Free Press.

SAFRAN, M., KAN, A., ÜSTÜNDAĞ, M. T., BİRBUDAK, TO. S., YILDIRIM, O. (2014). 2013 Kpss Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. Eğitim ve Bilim. Cilt 39, Sayı 171. 13-25.

SARI, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. http://www.dem.org.tr/ded/10/DED10mak5.pdf adresinden 20/03/2009 tarihinde alındı. Aktaran: Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(1), 5-28.

SCHWARTZ, S. H. (2006). Basic human values: Theory. measurement, and applications. Revue.

TAY, B., ve YILDIRIM, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. 9, 1499-1542.

THORNBERG, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education, 35* (1), 89–104.

TURAL, S. (1992). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler. Ankara: Ecdad Yayınevi.

TURAN, S. ve AKTAN, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Bahar 2008, 6(2), 227-259.

YILDIRIM, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomonological approach. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research. 35, 165-184.

YÜKSEL, S. (2002) Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: XV. Sayı: 1. 361-370.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1267-1283, ANKARA-TURKEY

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İSTANBUL'A İLİŞKİN ALGILARININ ŞEHİR İMAJI AÇISINDAN ANALİZİ*

*Mustafa SAĞDIÇ***

ÖZET

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin İstanbul'a ilişkin farklı şehir algılarını ve şehir algılarından yola çıkarak onların çeşitli mekânsal problemlere ve şehrin geleceğine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim (fenomenoloji) deseni uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, 2013-2014 Akademik Yılı, Güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 110 öğrenciden 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' ile toplanmıştır. Görüşme kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kısaca şöyledir; üniversite öğrencilerinin kent algısının temel unsurlarını zengin tarihsel mekânlardan ziyade doğal unsurlar oluşturmuştur. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu, doğal güzelliklerin ana öğesi olarak İstanbul Boğazı'na işaret etmiştir. Üniversite öğrencilerinin kentsel yaşam öğeleri içinde kalabalık, kaos, gürültü, stres gibi olumsuz kent imajı unsurları yanında; hareketlilik, kültür, gizem, üniversite, aile, fırsatlar ve çeşitlilikler gibi olumlu olarak ifade edebileceğimiz imaj unsurları yer alır. Ayrıca Boğaz Köprüsü ve trafik yoğunluğu şehir algısı içinde önemli bir yere sahiptir. Kent tarihi ile ilgili imaj unsurları içinde Kız Kulesi, Topkapı Sarayı, Galata Kulesi gibi tarihsel objeler en fazla zikredilmiştir. Üniversite öğrencileri İstanbul'un en temel problemlerini trafik, kalabalık nüfus, çevre kirliliği ve çarpık kentleşme olarak sıralamışlardır. İstanbul'un coğrafi konumunu ise en önemli avantajı olarak düşünmektedirler. Ayrıca İstanbul'un çok kültürlü yapısına vurgu yapmışlardır. Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu Marmaray, Kanal İstanbul ve Kentsel Dönüşüm gibi şehrin geleceğini doğrudan etkileyebilecek büyük ölçekli projeler hakkında olumlu bir kanaat ortaya koyarken, yine öğrencilerin çoğunluğunun kentin geleceği konusunda olumsuz kanaatlere sahip olmaları dikkat çeken bir çelişkidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ilgili literatür göz önünde bulundurularak yorumlanmış; coğrafya eğitimi, algı yönetimi ve şehir planlaması alanlarına katkı sağlayabilecek öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Şehir algısı, Şehir imajı, Üniversite öğrencisi, İstanbul.

---

*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, Sosyal Bilgiler Eğitimi, El-mek: msagdic@yildiz.edu.tr

ANALYSING OF PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF THE CITY IMAGE ON ISTANBUL

ABSTRACT

The aim of study is to present different urban perceptions of university students on Istanbul and approaches related to various spatial problems and thoughts interested in the future of urban. Phenomenology design from qualitative research designs was applied in this study. Data obtained from this study was collected using "semi-structured interview form" conducted to a hundred and ten students in Yildiz Technical University, at the 2013-2014 academic year. Content analysis was used for the evaluation of interview records. The urban perceptions of university students generates natural elements rather than rich historical places. The majority of participants also pointed to the Bosporus as the main component of natural beauty. Urban living elements of university students are composed of negative city image elements as crowd, chaos, noise, stress and positive city image elements as future, mobility, culture, mystery, university, family, opportunities, diversity. Also Bosphorus Bridge and traffic density have an important place on urban perception. Maiden's Tower, Topkapi Palace, Galata Tower as historical objects are most stated in image elements related to urban history. University students prioritized Istanbul's most fundamental problems as traffic, crowded, pollution and unplanned urbanization. They also stated the geographical position as most important advantage. Additionally, they emphasized the multicultural feature of Istanbul. The majority of university students reacted positively the large-scale projects as Marmaray, Canal Istanbul and Urban Transformation. But, they reacted negatively about the future of city. This is an important contradiction. As a result, the collected data was interpreted by considering the relevant literature, and some suggestions related with stakeholders were presented.

Key Words: Urban perception, Urban image, University student, Istanbul

GİRİŞ

Şehir algısı; bireyin şehirle kurduğu mevcut ilişkinin yanı sıra, onun şehirle ilk teması ile başlayan ve birtakım karmaşık ilişkiler sonucunda günümüze kadar taşıdığı deneyimlerinin bir ürünüdür. Kentin kişiler tarafından algılanması, onların değer sistemlerine, motivasyonlarına, ihtiyaçlarına, duyarlılıklarına, önyargılarına ve önceki deneyimlerine bağlıdır. Bu da bir ölçüde kişinin yaşı, sosyal konumu, grup aidiyeti, eğitim düzeyi ile ilişkilidir (Borsdorf ve Bender, 2010). Şehir algısı kişinin demografik özellikleri yanında onun kentle olan ilişkisinin şekline ve düzeyine göre de farklılaşmaktadır (Hayır, 2009). Kent sakinlerinin bir kısmı şehre yeni gelmiş, diğer bir kısmı ise uzun süredir şehirde yasamaktadırlar. Yine şehir içinde farklı alanlarda ikamet etmekte, farklı iş sahalarında çalışmaktadırlar. Tüm bu nedenlerden dolayı şehir algısı mekânsal ve zamansal farklılıklara göre değişim göstermektedir. Çocukluk döneminin mekânsal deneyimi yetişkinlik dönemi kavrama kategorilerini etkilemektedir (Zmudzinska-Nowak 2003). Tüm bu bireysel farklılıklara rağmen, ortak imaj elemanları da yok değildir (Aliağaoğlu, 2007). Bu ortak imaj elemanları; yaş, cinsiyet, eğitim ve meslek grupları gibi çeşitli nüfus gruplarına göre

belirlenmektedir (Tuncel, 2009). Çünkü farklı sosyal grupların kente ilişkin ortak tercihleri söz konusu olmaktadır.

Şehir üzerine algı araştırmalarında *Lynch'ın* 1960'da yayınladığı *The Image of the City* adlı eser birçok araştırmacı tarafından milat olarak görülmüştür. Lynch' e göre çevreye ilişkin zihinsel imaj, bireylerin sahip olduğu harici fiziksel dünyanın genelleştirilmiş zihinsel resmidir. Ona göre mahalleler (district), kavşaklar (nodes), kent simgeleri (landmarks) ve sınırlar (edge) şehirsel imajın ana elemanlarıdır. Günümüzde ise şehir algısı üzerine, somut vaka çalışmaları hızla artmaktadır. Şehir algısı üzerine yapılan çalışmalarının sonuçları, birçok alan için fonksiyonel bir değere sahiptir. Özellikle kentsel mekân ile ilgili kullanıcıların kent imajının tanımlanması ve onların memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ile şehir planlamacılarının başarılı kentsel mekânlar tasarlamasına olanak sağlar (Topçu ve Topçu, 2012). Şehirle ilgili mevcut algı ve imajın bilinmeden geleceğe yönelik gerçekleştirilen pazarlama ve marka stratejilerinin ihtiyacı karşılaması mümkün değildir (Laaksonen v.d., 2006; Düvenci, 2009).

İstanbul, dünyanın en önemli metropol kentlerinden biridir. Aynı zamanda üç imparatorluğa başkentlik yapmış, farklı kültürlerin bir arada yaşamaya devam ettiği çok kültürlü bir şehirdir. Yenikapı kazıları İstanbul'un şehir tarihini, 8500 yılı aşan bir geçmişe götürmemize imkân tanımaktadır (Bozlağan v.d., 2013). İstanbul, aynı zamanda küreselleşmeden yoğun bir şekilde etkilenmekte ve hızla büyümektedir.

Üniversite gençliği, doğası gereği toplumun en dinamik ve değişime en açık kesimidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde toplumsal değişmelerin geçmişte olduğundan çok daha hızlı gerçekleştiği bir zamandayız. Bu değişmelere en hızlı uyum sağlayan toplumun en dinamik, değişmelere en açık kesimi olan üniversite gençliğidir. Bireyin ergenlikten yetişkinliğe geçtiği dönemde devam ettikleri üniversite, bir eğitim ve sosyalleşme yeri olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü kimlik ve kişilik oluşumu, aileden bağımsızlaşma çabaları ve geleceğe dair umutlar yoğun olarak üniversite döneminde gerçekleşir (Poyraz v.d.,2003). Gençliğin sosyal farklılıkları dikkate alınarak yapılan gençlik sınıflandırmaları, birçok gençlik alt-kültürünün var olduğunu gözler önüne sermektedir. Üniversite öğrencilerinin İstanbul'a ilişkin düşüncelerinin analizi; bilhassa "yeni gençlik" hareketlerinin güncelliğini koruduğu bu günlerde daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü bireylerin kente ilişkin algılarının ve zihin haritalarının analizi, onların kentle ilgili davranışlarının anlaşılmasını sağlayacaktır (Downs ve Stea, 2005). Ayrıca bireylerin kente ilişkin kötü alışkanlıklarının ve konu ile ilgili risk faktörlerinin belirlenmesi mümkün olabilir. Olumsuz düşünceler, algı yönetim stratejilerinin geliştirilmesi ile değiştirilebilir. Bu çerçevede üniversite gençliğinin kente ilişkin algıları, kentteki gelişmelere karşı tutumları ve kentin geleceğine dönük düşünceleri araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında şu 3 temel soruya cevap aranmıştır.

1- Üniversite öğrencilerinin İstanbul'a ilişkin algıları hangi alt kategorilerden oluşmaktadır?

2- Üniversite öğrencilerinin İstanbul'daki mekânsal gelişmelere karşı farkındalık düzeyleri nedir?

3- Üniversite öğrencilerinin İstanbul'un geleceğine ilişkin düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerine odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, yaşantılar, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmada fenomenolojik yaklaşımın temel katkılarından biri, bireylerin deneyimlerini ve dünyayı nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını açığa çıkarmasıdır (Patton 1990, Merriam 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2013-2014 akademik yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 66'sı (% 60) kız, 44'ü (% 40) erkek olmak üzere toplam 110 öğrenci katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	44	40
	Kız	66	60
Fakülte	Fen Edebiyat	27	24,5
	Kimya-Metalürji	25	22,7
	Eğitim	15	13,6
	İnşaat	18	16,4
	Mimarlık	4	3,6
	Makina	17	15,5
	Diğer	4	3,6
İstanbul'da ikamet süresi (yıl)	0-5	50	45,5
	6-10	4	3,6
	11-15	2	1,8
	16-20	33	30,0
	21-25	20	18,2
	26+	1	0,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımları; 27 kişi (% 24,5) Fen Edebiyat Fakültesi, 25 kişi (% 22,7) Kimya-Metalürji Fakültesi, 18 kişi (% 16,4) İnşaat Fakültesi, 17 kişi (% 15,5) Makine Fakültesi, 15 kişi (%13,6) Eğitim Fakültesi, 4 kişi (% 3,6) Mimarlık Fakültesi, 1 kişi (% 0,9) Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi, 1 kişi (% 0,9) Elektrik Elektronik Fakültesi, 1 kişi (% 0,9) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve 1 kişi (% 0,9) Sanat ve Tasarım Fakültesi şeklindedir. Katılımcıların öğrenim alanlarının çeşitliliği; kente ilişkin farklı algıların oluşmasında ve farklı yaklaşımların geliştirilmesinde etkili faktörlerden birisidir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Fen Edebiyat, Kimya-Metalürji, Eğitim, İnşaat, Elektrik Elektronik ve Sanat ve Tasarım fakülteleri Esenler- Davutpaşa Kampüsü'nde; Mimarlık, Makine, Gemi İnşaatı ve Denizcilik ile İktisat fakülteleri ise Beşiktaş-Yıldız Kampüsü'nde yer almaktadır. Buna göre katılımcılardan 87 kişi (% 79,1) Esenler- Davutpaşa Kampüsü'nde, 23 kişi (% 20,9) ise Beşiktaş-Yıldız Kampüsü'nde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin vakitlerinin önemli bir bölümünü harcadıkları ve öğrenim gördükleri mekânlar da elbette kente ilişkin düşüncelerini etkileyen temel faktörlerden bir diğeridir.

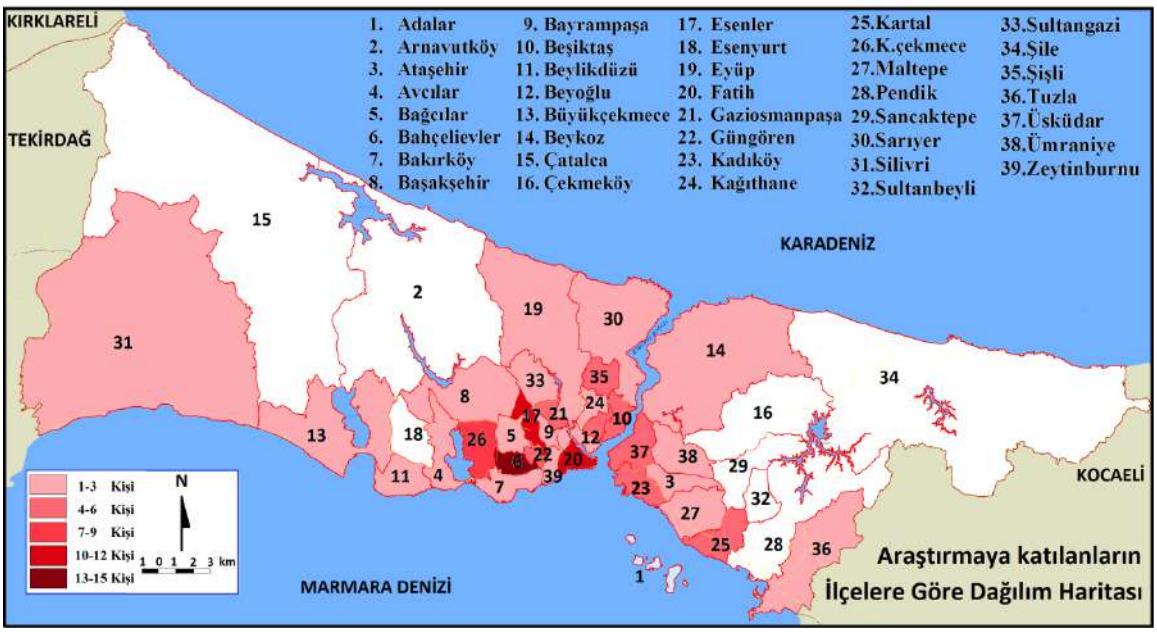
Kente yeni gelenler ile uzun süredir kentte yaşayanların kente ilişkin algıları, aidiyet düzeyleri ve gelecek varsayımları birbirinden farklıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin İstanbul'da bulunma süreleri incelendiğinde 53'ünün (% 48,2) doğumdan itibaren İstanbul'da ikamet ettiği,

51'inin (% 46,4) üniversite eğitimi için İstanbul'a geldiği ve 6'sının (% 5,4) ise daha önceden aile göçü ile İstanbul'a geldiği anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin yaşları 18- 24 yaş arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikamet ettikleri ilçeler; üniversitenin Davutpaşa ve Beşiktaş yerleşkelerine ulaşımın kolay olabileceği ilçeler başta olmak üzere, İstanbul il sınırları içinde geniş bir alana dağılmıştır (Tablo 2, Şekil 1).

Tablo 2. Katılımcıların İkamet Ettikleri İlçeler

İlçe Adı	f	%	İlçe Adı	f	%
Ataşehir	1	0,9	Gaziosmanpaşa	4	3,6
Avcılar	1	0,9	Güngören	5	4,5
Bağcılar	2	1,8	Kadıköy	6	5,5
Bahçelievler	15	13,6	Kağıthane	2	1,8
Bakırköy	3	2,7	Kartal	4	3,6
Başakşehir	1	0,9	Küçükçekmece	7	6,4
Bayrampaşa	2	1,8	Maltepe	2	1,8
Beşiktaş	6	5,5	Sarıyer	2	1,8
Beykoz	2	1,8	Silivri	1	0,9
Beylikdüzü	3	2,7	Sultangazi	3	2,7
Beyoğlu	1	0,9	Şişli	6	5,5
Büyükçekmece	1	0,9	Ümraniye	2	1,8
Esenler	10	9,1	Üsküdar	4	3,6
Eyüp	1	0,9	Zeytinburnu	2	1,8
Fatih	10	9,1	Tuzla	1	0,9



Şekil 1. Katılımcıların İlçelere Göre Dağılım Haritası

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 110 üniversite öğrencisinden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum

örneklemesi kullanılmıştır. Bu çalışma 2013- 2014 akademik yılı, güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan katılımcılara uygulanmıştır. Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumu göz önünde bulundurulmuştur.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı çalışmalarda araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların İstanbul algısının farklı boyutlarını ortaya koyabilmek için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. İnsanların belli bir olguya ilişkin düşünceleri tek bir soruyla ölçmek mümkün değildir. Olgu, farklı ve birbirini destekleyen yönleriyle ölçüldüğü takdirde başarılı bir sonuç elde edilebilir (Baş ve Akturan, 2008).

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Üniversite öğrencilerinin İstanbul'a ilişkin algılarını belirlemek için onlara; "İstanbul denilince ilk aklınıza gelen nedir? Bunun nedenini belirtiniz?" şeklinde bir soru sorulmuş, her bir katılımcının verdiği cevaplar, 4 farklı kavramsal kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan cevapların, söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne (biri coğrafya eğitimi, diğeri şehir coğrafyası alanında iki öğretim üyesine) başvurulmuştur. Uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyum dikkate alınarak % 98 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulan uzmanlar, 1 metaforu araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda *Güvenirlik=44/(44+1)=0.98* olarak hesaplanmıştır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009).

Ayrıca kente ilişkin algıların farklı boyutlarını belirlemek için katılımcılara:"Sizce İstanbul'un en temel üç problemi nedir? Önem sırasına göre belirtiniz", "Sizce İstanbul'un en önemli avantajı nedir?", "İstanbul'un kültürel yapısı hakkında ne düşünüyorsunuz?", "İstanbul'da en çok sevdiğiniz semt neresidir? Neden?", "Sizce İstanbul'un merkezi neresidir?", "Sizce İstanbul'un simgesi nedir?" gibi sorular yöneltilmiştir. Üniversite öğrencilerinin İstanbul'daki mekânsal gelişmelere karşı farkındalık düzeylerini belirlemek için; Marmaray, Kanal İstanbul ve Kentsel Dönüşüm gibi şehrin geleceğini doğrudan etkileyebilecek büyük ölçekli projeler hakkında düşünceleri ayrı ayrı sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bunun devamında ise "İstanbul'un geleceği hakkında neler düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru sorulmuş ve verilen cevaplar değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu alt başlıklarda toplanmıştır; üniversite öğrencilerinin İstanbul algısını oluşturan soyut ve somut unsurlar, üniversite öğrencilerine göre İstanbul'un avantaj ve dezavantajları, üniversite öğrencilerinin kentin geleceğine ilişkin düşünceleri.

1. Üniversite Öğrencilerinin İstanbul Algısını Oluşturan Soyut ve Somut İmaj Unsurları

"İstanbul denilince ilk aklınıza gelen nedir?" Sorusuna katılımcıların verdikleri cevapların frekansları ve yüzde değerleri belirlenmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir. Araştırmaya katılanlardan 48 kişi İstanbul'u birden fazla öge ile tanımlama gereksinimi duymuştur. İstanbul'u tanımlama

aracı olarak ifade edilen toplam 158 adet metafor, 4 kavramsal kategoride toplanmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 3. İstanbul Denilince Üniversite Öğrencilerinin Zihninde Oluşan İmgeler

No		E	K	T	%	No		E	K	T	%
1	İstanbul Boğazı	12	15	27	17,2	**23**	Üniversiteler		1	1	0,6
2	Boğaz Köprüsü	4	9	13	8,3	**24**	Doğal güzellikler		1	1	0,6
3	Tarih	3	9	12	7,6	**25**	Çemberlitaş		1	1	0,6
4	Trafik	3	9	12	7,6	**26**	Stres	1		1	0,6
5	Kalabalık	5	6	11	7	**27**	Aile		1	1	0,6
6	Deniz	2	8	10	6,4	**28**	Rumeli Hisarı		1	1	0,6
7	Kız Kulesi	2	7	9	5,7	**29**	Gezilecek yerler		1	1	0,6
8	Kültür	2	5	7	4,5	**30**	Herşeye kolay erişebilme		1	1	0,6
9	Muhteşem manzaralar	1	4	5	3,2	**31**	Ekonomi		1	1	0,6
10	Hareketlilik	1	3	4	2,5	**32**	Jeopolitik konum		1	1	0,6
11	Taksim	1	2	3	1,9	**33**	Tramvay		1	1	0,6
12	Metropoliten kent	3		3	1,9	**34**	Tarihi yarımada		1	1	0,6
13	Tarihi eser	1	1	2	1,3	**35**	Çamlıca Tepesi		1	1	0,6
14	Gizemler	1	1	2	1,3	**36**	Yüksek ev kiraları		1	1	0,6
15	Topkapı Sarayı		2	2	1,3	**37**	Camiler	1		1	0,6
16	Galata Kulesi	2		2	1,3	**38**	Ticaret	1		1	0,6
17	Gürültü	1	1	2	1,3	**39**	Fenerbahçe	1		1	0,6
18	Köprüler	1	1	2	1,3	**40**	Fırsatlar	1		1	0,6
19	Kozmopolitlik	2		2	1,3	**41**	Çeşitlilik	1		1	0,6
20	Fatih Sultan Mehmet	2		2	1,3	**42**	Dünyanın en güzel şehri	1		1	0,6
21	Kaos	1	1	2	1,3	**43**	Ayasofya	1		1	0,6
22	Müze		1	1	0,6	**44**	Metrobüs	1		1	0,6

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin İstanbul ile İlişkili Metaforlarının Kategorileri, Sayıları ve Yüzdelik Değerleri

Kategoriler		**Metaforlar**	**Metafor Sayısı**	**Toplam Metafor Sayısı**	**Yüzde (%)**
1-	Kent tarihi ile ilgili olanlar	Tarih (12), Kız kulesi (9), tarihi eser (2), Topkapı sarayı (2), Galata Kulesi (2), Fatih Sultan Mehmet (2), müzeler (2), Çemberlitaş (1), Rumeli Hisarı (1), Tarihi Yarımada (1), Ayasofya (1), camiler (1)	12	36	22,8
2-	Doğal Güzellikler ile ilgili olanlar	İstanbul Boğazı (27), deniz (10), muhteşem manzaralar (5), doğal güzellikler (1), gezilecek yerler (1), Çamlıca Tepesi (1), dünyanın en güzel şehri (1)	7	46	29,1
3-	Ulaşım ile ilgili olanlar	Boğaz Köprüsü (13), trafik (12), köprüler (2), her şeye erişe bilirlik (1), tramvay (1), Metrobüs (1), jeopolitik konum (1)	7	31	19,6
4-	Kentsel yaşam ile ilgili olanlar	Kalabalık (11), kültür (7), hareketlilik (4), Metropoliten kent (3), gizemler (2), gürültü (2), Kozmopolit yapı (2), kaos (2), üniversite (1), stres (1), aile (1), ekonomi (1), yüksek ev kiraları (1), ticaret (1) , fırsatlar (1), çeşitlilik (1), Fenerbahçe (1), Taksim (3)	18	45	28,5
		Toplam	44	158	100

Üniversite öğrencileri İstanbul'u en fazla doğal güzellikleri ile tanımlamıştır (Tablo 4). Ayrıca bu kategori içerisindeki katılımcıların büyük çoğunluğu, doğal güzellik olarak İstanbul Boğazı'na işaret etmiştir. İkinci kategori kentsel yaşam ögelerinden oluşmaktadır. Bunlar içinde; kalabalık, kaos, gürültü, stres gibi olumsuz kent imajı unsurları yanında; hareketlilik, kültür, gizem, üniversite, aile, fırsatlar ve çeşitlilikler gibi olumlu olarak ifade edebileceğimiz imaj unsurları yer alır. Kentsel yaşam 18 farklı metafor ile tanımlanmış olup, bu durum kentsel yaşamdaki çeşitliliğe işaret eder. Ayrıca, ulaşımla ilgili kategori içinde; Boğaz Köprüsü ve trafik yoğunluğu öne çıkar. Diğer bir kategoride ise kent tarihine ilişkin genel bir vurgunun yanı sıra Kız Kulesi, Topkapı Sarayı, Galata Kulesi gibi tarihi objeler İstanbul algısının tanımlama unsurları olarak belirlenmiştir.

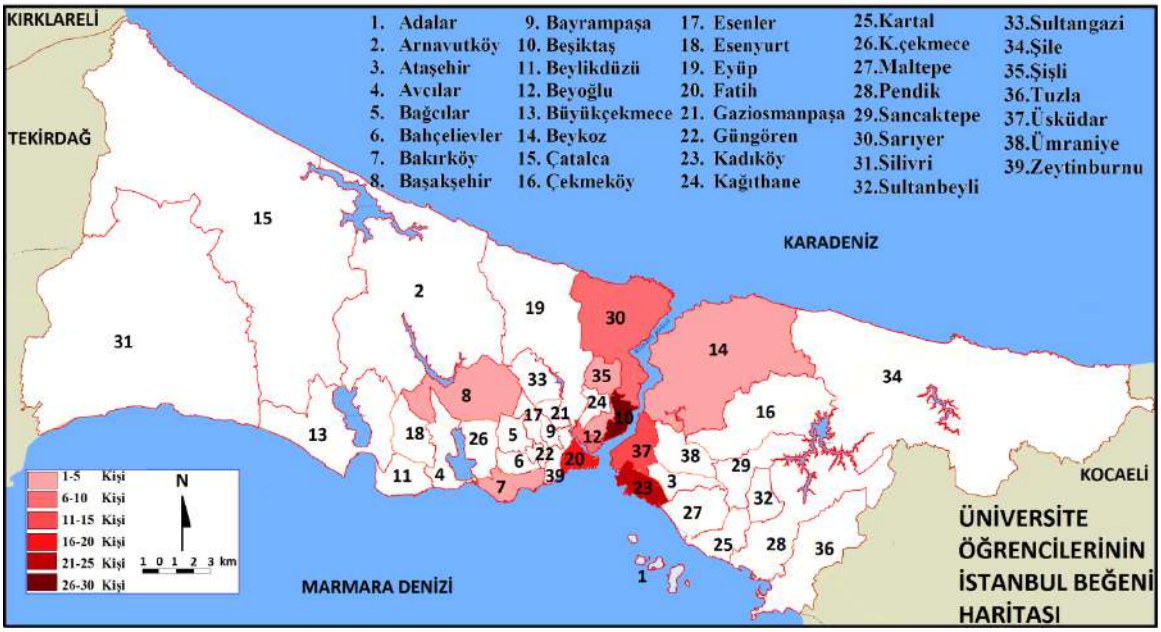
"İstanbul'un kültürel yapısı hakkında ne düşünüyorsunuz?" Şeklinde bir soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde; 83 kişi (% 75,5) çok kültürlülük vurgusu yapmaktadır. Ayrıca İstanbul'un kültürel yapısı ile ilgili; kentin tarihi mekânları, Asya ve Avrupa arasında köprü özelliği öne çıkan referanslardır.

"İstanbul'da en çok sevdiğiniz semt neresidir?" Şeklinde bir soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde 75 kişi (% 68,2) doğrudan deniz ile bağlantılı semtleri en çok sevdiği semt olarak ifade etmiştir. Bunlardan da 76 kişi (% 66,1) Beşiktaş, Kadıköy ve Üsküdar başta olmak üzere İstanbul Boğazı kıyısındaki semtlere ilgi göstermektedirler. 17 kişi (% 15,5), bilhassa tarihi yarımada içinde yer alan tarihi mekânları en çok sevdiği semt olarak belirtmiştir. Katılımcı gençlerin en çok sevdiği semtler arasında kentin yeni ve modern yaşam alanları yok denecek kadar azdır (Tablo 5, Şekil 2). Dikkat çeken sonuçlardan biri de katılımcıların büyük bir çoğunluğu (81 kişi- % 73,6) ikamet ettiği semtten farklı ve uzak semtleri, en çok sevdiği semt olarak belirtmiştir. 17 kişi (% 15,5) ikamet ettiği semti, 12 kişi (% 10,9) ise ikamet ettiği semte yakın, ulaşımı kolay farklı bir semti işaret etmiştir.

Ayrıca bu soruyu pekiştirmek için *İstanbul'da nerede ikamet etmek istersiniz* şeklinde bir soru sorulmuş, 25 kişi (% 22,7) en çok sevdiği semtten farklı bir mekânda ikamet etmek istediğini belirtmiştir. Yine katılımcıların çoğunluğu öğrenim gördüğü semtle doğrudan ilişkili bir tercihte bulunmamıştır. Ancak Beşiktaş Kampüsü'nde öğrenim görenler çoğunlukla Beşiktaş'ı en çok sevdiği semt olarak ifade etmiştir. Beşiktaş İlçesi içinde "en çok sevdiğim semt Beşiktaş'tır" diyenlerin (14 kişi) dışında Bebek (8 kişi), Ortaköy (5 kişi), Etiler (1 kişi), Levent (1 kişi) ve Ulus (1 kişi) semtlerini tercih etmişlerdir. Kadıköy ilçesi içinde "en çok sevdiğim semt Kadıköy'dür" diyenlerin (13 kişi) dışında Moda (3 kişi), Bostancı (2 kişi), Caddebostan (2 kişi), Koşuyolu (1 kişi) semtlerini tercih etmişlerdir. Fatih İlçesi içinde ise Fatih diyenler sadece 4 kişidir. Fatih İlçesi'nde ayrıca Eminönü (4 kişi), Sultanahmet (4 kişi), Gülhane, Çemberlitaş, Süleymaniye, Çapa ve Karagümrük (1'er kişi) gençlerin en çok sevdiği semtlerdir.

Tablo 5.Üniversite Öğrencilerinin En Çok Beğendiği Semtlerin İlçelere Göre Dağılımı

	Erkek	**Kız**	**Toplam**	**%**
Beşiktaş	13	17	30	27,3
Kadıköy	7	14	21	19,1
Fatih	8	9	17	15,5
Üsküdar	7	7	14	12,7
Sarıyer	4	6	10	9,1
Beyoğlu	1	6	7	6,4
Bakırköy	3		3	2,7
Başakşehir		1	1	0,9
Beykoz		1	1	0,9
Şişli		1	1	0,9
Kararsızlar	**1**	**4**	**5**	**4,5**



Şekil 2. Üniversite Öğrencilerinin İstanbul'da En Çok Sevdiği Semtlere Göre Dağılımları

"Sizce İstanbul'un merkezi neresidir?" Şeklindeki bir soruya 93 kişi tekli cevap vermiş, 9 kişi çoklu cevap vermiş ve 8 kişi ise "kararsızım" şeklinde cevap vermiştir (Tablo 6). Kararsız olanların kararsızlıklarının nedenleri sorgulanmış ve bu kararsızlığın çoğunlukla, "İstanbul'un her ilçesi kendine göre merkezdir" düşüncesi ile ilgili olduğu görülmüştür. Tekli cevaplar incelendiğinde 41 kişi (% 37,3) İstanbul'un merkezinin Taksim olduğunu düşünmektedir. 16 kişi (% 14,5) Beşiktaş'ın, 7'şer kişi (% 6,4) Kadıköy ve Fatih'in, 4'er kişi (% 3,6) Mecidiyeköy ve Eminönü'nün, 3 kişi (% 2,7) Üsküdar'ın, 2'şer kişi (% 1,8) Ortaköy, Levent ve Ayasofya'nın, 1'er kişi de Sultanahmet, Cağaloğlu, Sarayburnu, Davutpaşa ve Topkapı semtlerinin İstanbul'un merkezi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 9 kişi (% 8,2) İstanbul'un iki merkezi olduğunu düşünmektedirler. Bunlardan 4 kişi bu merkezlerden birinin Anadolu Yakası'nda (Kadıköy ya da Üsküdar), diğerinin ise Avrupa Yakası'nda (Taksim, Beşiktaş ya da Fatih) olduğunu; 5 kişi ise her iki merkezin de Avrupa Yakası'nda (biri Taksim ya da Beşiktaş, diğeri ise Fatih) olduğunu düşünmektedirler. 8 kişi ise düşüncesini "İstanbul'un çok sayıda merkezi vardır" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerine Göre İstanbul'un Merkezleri

	Erkek	Kız	Toplam	%
Taksim*	16	30	46	38,7
Beşiktaş*	12	7	19	16,0
Fatih*	7	6	13	10,9
Kadıköy*	3	7	9	7,6
Üsküdar*	2	3	5	4,2
Mecidiyeköy		4	4	3,4
Eminönü		4	4	3,4
Ortaköy		2	2	1,7
Levent		2	2	1,7
Ayasofya	2		2	1,7
Sultanahmet		1	1	0,8
Cağaloğlu	1		1	0,8
Sarayburnu	1		1	0,8
Davutpaşa	1		1	0,8
Topkapı	1		1	0,8
Kararsızım	2	6	8	6,7

"Sizce İstanbul'un simgesi nedir?" Sorusuna verilen cevaplar içinde en fazla dile getirilen "İstanbul'un simgesi Boğaz Köprüsü'dür" ifadesidir (f 27 - % 23,9). Katılımcıların % 17,7'si (f 20) ise İstanbul Boğazı'nı kentin simgesi olarak düşünmüştür (Tablo 7). Esasen İstanbul'a ilişkin simgelerin önemli bölümünün İstanbul Boğazı ile doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olduğu görülmektedir. Belirtilen simgelerin 46'sı (% 40,7) ise kentin tarihi ile ilişkilidir. Ayrıca kente ilişkin geliştirilen simgelerin % 88,5'i (f 100) kente ilişkin mekânlar ile doğrudan ilişkilidir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Göre İstanbul'un Simgeleri

	Erkek	Kız	Toplam	%
Köprü	13	14	27	23,9
Boğaz	7	13	20	17,7
Kız Kulesi	8	6	14	12,4
Cami	5	7	12	10,6
Lale	2	7	10	8,8
Ayasofya	4	4	8	7,1
Galata Kulesi	1	4	5	4,4
Deniz		3	3	2,7
Martı		3	3	2,7
Taksim Meydanı	1	1	2	1,8
Tarihi Yarımada	1		2	1,8
Topkapı Sarayı		1	2	1,8
Vapur		1	1	0,9
Rumeli Hisarı		1	1	0,9
Simit		1	1	0,9
Haydarpaşa Garı		1	1	0,9
Eyüp Sultan Türbesi	1		1	0,9

*Çoklu cevap mümkündür.

2- Üniversite Öğrencilerine Göre İstanbul'un Avantaj ve Dezavantajları

"Sizce İstanbul'un en temel üç problemi nedir?" Önem sırasına göre belirtiniz." şeklindeki bir soruya verilen cevapların, frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde İstanbul'un en temel üç probleminin sırasıyla *trafik, kalabalık nüfus ve çevre kirliliği* olduğu görülmektedir (Tablo 8). Dördüncü temel problem ise *çarpık kentleşme* olarak ortaya konulmuştur. Birinci temel problemin trafik problemi olduğu konusunda katılımcılar arasında büyük bir oranda (% 81,8) mutabakat söz konusudur.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerine Göre İstanbul'un Üç Temel Problemi

	1. Temel Problem				2. Temel problem				3. Temel Problem			
	Problemin adı	**f**	**%**		**Problemin adı**	**f**	**%**		**Problemin adı**	**f**	**%**
1	Trafik	90	81,8	1	Kalabalık	30	27,3	1	Çevre Kirliliği	28	25,5
2	Kalabalık	11	10	2	Çarpık kentleşme	23	20,9	2	Çarpık Kentleşme	16	14,5
3	Çarpık kentleşm	4	3,6	3	Çevre kirliliği	16	14,5	3	Kalabalık	16	14,5
4	İşsizlik	2	1,8	4	Trafik	14	12,7	4	Altyapı	8	7,3
5	Çevre kirliliği	2	1,8	5	Gürültü	9	8,2	5	Gürültü	8	7,3
6	Hoşgörüsüzlük	1	0,9	6	Pahalılık	6	5,5	6	Güvenlik	8	7,3
				7	Konut kiraları	2	1,8	7	Hayat pahalılığı	6	5,5
				8	Kültürel yozlaşma	4	3,6	8	İşsizlik	6	5,5
				9	Kozmopolitlik	2	1,8	9	Yönetim	3	2,7
				10	Güvenlik	1	0,9	10	Trafik	3	2,7
				11	Alt yapı	1	0,9	11	Sosyal Problemler	2	1,8
				12	Turizmin gelişmemesi	1	0,9	12	Kozmopolitlik	3	2,7
				13	Eğitim	1	0,9	13	Barınma	1	0,9
								14	Sağlık	1	0,9
								15	Turizmin gelişmeme	1	0,9

"İstanbul'un en önemli avantajı nedir?" şeklinde bir soruya katılımcıların verdiği cevaplar analiz edilmiş ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur (Tablo 9). 33 katılımcı (% 30) İstanbul'un en önemli avantajının kentin coğrafi konumu olduğunu düşünmektedir. *Asya'yı Avrupa'ya ve Karadeniz'i Akdeniz'e bağlayan son derece stratejik bir konuma sahip olması, etrafının denizlerle çevrili olması* ve *bir boğaza sahip olması* gibi ifadeler bu düşünce ile ilgilidir. Kentin hemen her alanda çok çeşitli alternatifler sunması, metropol bir kent olması, tarihi bir dokuya sahip olması, iş olanaklarının fazla olması, çok kültürlü bir yapıya sahip olması, rekreasyon ve eğitim olanaklarının fazla olması diğer en önemli avantajları olarak dile getirilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerine Göre İstanbul'un En Önemli Avantajı

		Erkek	**Kız**	**Toplam**	**%**
1	Coğrafi Konum	16	17	33	30,0
2	Çok alternatiflilik	9	14	23	20,9
3	Metropol olması	1	9	10	9,1
4	Tarihi dokusu	7	2	9	8,2
5	İş olanakları	2	7	9	8,2
6	Çok kültürlülük	2	6	8	7,3
6	Rekreasyon olanakları	2	4	6	5,5
7	Eğitim olanakları	2	3	5	4,5
8	Sanayi merkezi olması	1	2	3	2,7
9	Canlılık		2	2	1,8
10	Ticaret merkezi olması	1		1	0,9
12	Sağlık olanakları	1		1	0,9

3- Üniversite Öğrencilerinin Kentin Geleceğine İlişkin Düşünceleri

Marmaray, Kanal İstanbul ve Kentsel Dönüşüm gibi şehrin geleceğini doğrudan etkileyebilecek büyük ölçekli projeler hakkındaki düşünceleri ayrı ayrı sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Katılımcıların 88'i (% 80) Marmaray Projesi'nin gerçekleştirilmesi konusunda *olumlu,* 8'i (% 7,3) *olumsuz* yönde kanaat belirtmiştir. 14 katılımcı ise *fikrim yok* şeklinde cevap vermiştir. Marmaray Projesi hakkında olumlu kanaat ortaya koyan katılımcıların büyük bir çoğunluğu, Marmaray'ı İstanbul'un artan kent içi trafik probleminin çözümüne katkısı açısından değerlendirmiştir. Marmaray'ın iki kıtayı birleştirmesi, Türkiye'nin küresel ve bölgesel öneminin artmasına yapabileceği katkı açısından değerlendirmelerinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Katılımcı (K) 18: *"Marmaray Projesi İstanbul'un her geçen gün biraz daha içinden çıkılmaz hale gelen ulaşım problemi için çözüm sağlayabilir"*, K.86: *"İstanbul'un temel problemlerinden biri olan trafik problemine geçici bir süre için çözüm sağlayacaktır"* ifadeleri buna örnektir. Bazı katılımcıların ise Marmaray'ın depreme yeterince dayanıklı olmaması ve projenin doğal yaşama olumsuz etkisi gibi konularda kaygılar taşıdıkları görülmüştür.

Kanal İstanbul projesi hakkında ise katılımcıların 43'ü (% 39,1) *olumlu,* 21'i (% 19,1) *olumsuz* yönde kanaat ortaya koymuştur. 6 katılımcı (% 5,5) "*kararsızım*", 40 katılımcı (% 36,4) ise "*fikrim yok*" şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca bu proje hakkında katılımcıların önemli bir bölümünün bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaklaşık % 40 oranında katılımcı Kanal İstanbul hakkında *olumlu* yönde kanaat ortaya koymuştur. Olumlu düşüncede olanlar; projenin şehrin değerini artırması, ülke için önemli bir gelir kaynağı olması, İstanbul Boğazı'ndaki gemi trafiğinin azaltması, boğazın bilhassa petrol tankerlerinden kurtulması ile çevre kirliliğinin azalması gibi nedenlere atıfta bulunmuşlardır. Nitekim; K.9: *"Projenin yararlı olacağını ve şehrin değerini artıracağını düşünüyorum"*, K.78: *"Proje boğazdaki gemi trafiğini ve kirliliği yok edecektir"*, K.86: *"Proje ülkemiz için önemli bir gelir kaynağı olacaktır"*, K.90: *"Kanal İstanbul daha önceki uluslararası antlaşmalardan kaynaklanan, ülkemizin karşı karşıya olduğu bir takım haksızlıkların bir nebze önüne geçebilir",* K.95: *"Proje İstanbul Boğazı'nın güvenliği açısından gereklidir"* şeklinde katılımcıların ortaya koyduğu ifadeler Kanal İstanbul projesine ilişkin olumlu düşüncelere örnek olarak gösterilebilir. Olumsuz kanaat ortaya koyanlar ise; ülkenin ekonomisinin böyle bir projeye henüz hazır olmaması, projenin ekolojik sistemi tehdit etmesi ve bilhassa su havzalarının zarar görme olasılığı, daha önceki uluslararası antlaşmalar nedeniyle Türkiye'nin zor durumda kalma olasılığı, proje alanlarında şehrin kaldıramayacağı yeni yerleşim alanlarının kurulması gibi yargılarla projeye karşı olduklarını ifade etmişlerdir.

Kentsel Dönüşüm projeleri hakkında ise katılımcıların 82'si (% 74,5) *olumlu*, 16'sı (% 14,5) *olumsuz* yönde kanaat belirtmiştir. 8 katılımcı (% 7,3) "*kararsızım*", 4 katılımcı (% 3,6) ise "*fikrim yok*" şeklinde cevap vermiştir. Olumlu kanaate sahip olanlar; çoğunlukla İstanbul'un çarpık kentleşmeden kurtulması, deprem riskinin azaltılması ve sosyal donatılara sahip modern yaşam alanlarının oluşturulması gibi düşünceler ile olumlu tavır ortaya koydukları görülmüştür. Katılımcılardan, K.9: *"Kentsel Dönüşüm uygulamaları İstanbul'un çarpık kentleşmeden kaynaklanan kötü görünümünü düzeltecektir"*, K.19: *"Kentsel dönüşümle daha sağlam ve düzenli bir yapılaşma olacağını düşünüyorum",* K.15: *"Kentsel dönüşüm kentte deprem riskini azaltmak için çok önemli. Hatta geç kalınmış bir uygulamadır"* şeklindeki ifadeleri, onların kentsel dönüşüme ilişkin olumlu kanaatlerini yansıtmaktadır. Olumsuz kanaate sahip olanlar ise; bu uygulamaların tarihi dokuya zarar verme olasılığı, kentsel dönüşüm sırasında insanların mağdur edilmesi, yeni yaşam alanlarındaki yüksek katlı binaların sosyal yapıyı olumsuz etkilemesi gibi olasılıklara işaret etmişlerdir. K.16: *"Kentsel dönüşümün kentin tarihi dokusuna zarar vereceğinden kaygılıyım",* K.23: *"Kentsel dönüşüm projelerinin kentteki farklı yaşam tarzlarını yok etmeye dönük olduğunu ve çoğunlukla insanları yerinden yurdundan ederek mağdur ettiğini düşünüyorum"*, K.85: *Kentsel Dönüşüm; mahalle içi komşuluk ilişkilerini yok eden, insanları*

sadece estetik kaygıları ile yerinden yurdundan eden, insanları tek tipleştiren ve onları yüksek apartman dairelerine hapseden yanlış bir projedir" gibi ifadeler kentsel dönüşüme ilişkin olumsuz düşünce örnekleridir. Kararsız olanlar ise kentsel dönüşüm projelerinin yukarıda bahsi geçen hem olumlu, hem de olumsuz yönlerine dikkat çekmektedirler. Örneğin; K.35: *"Depreme dayanıklı ve sosyal donatılara sahip alanları destekliyorum. Ama gözümün gördüğü her yerde bina olmasını istemiyorum",* K.57: *"Kentsel Dönüşüm projelerinin iyi ve kötü yanlarının da olduğunu düşünüyorum. İyi yanı daha düzenli bir yapılaşma, kötü yanı binaların korkutucu derecede yükselmesidir"* şeklindeki ifadeler bu durumun örnekleridir.

İstanbul'un geleceğine ilişkin katılımcıların düşünceleri analiz edildiğinde; 38 kişi (% 34,5) *olumlu*, 56 kişi (% 50,9) ise *olumsuz* yönde kanaat belirtmiştir. Ayrıca 16 kişi (% 14,5) ise "*kararsızım*" demiştir. Yine bu paralelde katılımcıların kentin büyümesi yeni yerleşim alanları açılması hususundaki düşünceleri sorulduğunda; 17 katılımcı (% 15,5) bunun gerekli olduğunu ve desteklediğini, 27 kişi (% 24,5) kaçınılmaz olduğunu ancak bazı kaygıların giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 45 kişi (% 40,9) ise kent artık büyümemeli, düşüncesindedir. Bu konuda kararsız olanlar ise 21 kişidir (% 19,1). Katılımcıların önemli bir bölümünün, kentin geleceği konusunda endişe taşıdıkları gözlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Üniversite öğrencileri İstanbul'u en fazla doğal güzellikleri ile tanımlamıştır. Kent algısının temel unsurlarını zengin tarihsel mekânlardan ziyade doğal unsurlar oluşturmuştur. Esasen bu tarihsel miras da kentin sahip olduğu doğal zenginliklerle gelişme göstermiştir. Doğal zenginlikler (deniz, yeşil alan vb.) kent kültürünün en önemli unsurlarındandır. Ayrıca kent içinde doğa kaynaklı unsurlar insan yapımı unsurlara göre daha pozitif algılar oluşturmaktadır (Qurcia v.d., 2014). İşte bu nedenle kentin stratejik planı; kent sakinlerinin faydalanması ve kentin her yönde değerinin korunması ve artırılması maksadıyla daha fazla doğa odaklı olmalı ve çevre eğitimini kapsamalıdır (Priego v.d.,2008). Yine katılımcıların büyük çoğunluğu, doğal güzelliklerin ana ögesi olarak İstanbul Boğazı'na işaret etmiştir. Elbette yerli ve yabancı birçok ziyaretçinin İstanbul sempatisi Boğaz turunda başlamaktadır. Tarihi yalıları, köşkleri, sarayları, koruları, köprüleri, martıları ve daha başka birçok doğal ve beşeri zenginlikleri ile İstanbul Boğazı her ziyaretçi için unutulmaz bir deneyimdir. Üniversite öğrencilerinin kent yaşamına ilişkin imaj unsurları; kalabalık, kaos, gürültü, stres gibi olumsuz unsurlar yanında; hareketlilik, kültür, gizem, üniversite, aile, fırsatlar ve çeşitlilikler gibi olumlu olarak ifade edebileceğimiz unsurlardan oluşur. Boğaz Köprüsü ve trafik yoğunluğu da şehir algısı içinde önemli bir yere sahiptir. Kent tarihi ile ilgili "İstanbul denilince akla ilk olarak tarih gelir" yargısı öne çıkmıştır.

Üniversite öğrencileri İstanbul'un çok kültürlü yapısına vurgu yapmışlar ve bu yapıyı kentin farklı kültürlere ait tarihi mekânları, Asya ve Avrupa arasındaki köprü durumu gibi referanslar ile açıklamışlardır. Buna karşın, küreselleşme süreci kentin çok kültürlü yapısı üzerinde bazı önemli çelişkileri de beraberinde getirmektedir. Bir yandan uluslararası göçle çok kültürlü ve çok kimlikli heterojen yapı beslenmeye devam ederken, diğer yandan küreselleşmeye bağlı olarak aynı tarz yaşam modelinin dayatıldığı tek tip kültür yaygınlaşmaktadır (Coşkun, 2002).

Bir şehir imajının kendi vatandaşlarının memnuniyet seviyesiyle yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Martinez v.d.,2007). Kent sakinlerinin yaşadıkları mekânla aralarındaki gönül bağının kuvvetli olması, onların kente ilişkin aidiyet bağlarını kuvvetlendirecek ve kent imajının olumlu yönde gelişimine katkı sağlayacaktır. Buna karşın kentin iyi bir imajı olduğunda da vatandaşlar yaşadıkları şehir ile gurur duyacak, böylece kent imajının olumlu yönde gelişimi de sürdürülebilecektir. Kentin en önemli aktörlerinden biri olan üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin kente ilişkin memnuniyet seviyelerinin araştırılması da işte bunun için önemlidir. Üniversite öğrencilerinin en çok sevdiği semtlerin doğrudan deniz ile bağlantılı ve bilhassa boğaz

kıyısındaki semtler olduğu görülmüştür. Esasen, üç parçadan oluşan İstanbul, organik bütünlüğünü denize borçlu olarak yaşamaktadır (Akar, 2004). Bilhassa tarihi yarımada içinde, denizden uzak tarihi semtler de en çok sevilen semtler arasındadır. Küreselleşmeden olabildiğince etkilenen ve hızlı büyümeye devam eden İstanbul'da, kentin kenar bölgelerindeki modern yapılaşma gençlerin ilgilerini kentin eski ve gizemli merkez semtlerinden bu kenar bölgelere kaydıramamıştır. Nitekim genelde yüksek katlı bu tek düze yapılaşma estetik şehir algısı oluşturamamakta ve kent imajını olumsuz yönde etkilemektedir (Qurcia v. d., 2014). Yine üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ikamet ettiği semtten farklı ve uzak semtleri, en çok sevdiği semt olarak belirtmiştir. Ayrıca kentin orta ve kenar bölgelerinde ikamet edenler, bilhassa boğaz kenarındaki semtlerde oturmak istemektedirler. İnsanların ikamet ettikleri mekânlardan farklı ve uzak yerlere gösterdiği bu ilgi aynı zamanda sosyal farklılaşmayı, hatta sosyal kutuplaşmayı besleyen bir olgudur. Nitekim küresel kentlerin temel özelliklerinden biri sosyal sınıflardaki kutuplaşmadır (Storper, 1997). Ayrıca üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu en çok sevdiği semtte aynı zamanda ikamet etmek istediğini söylemiştir. En çok sevdiği semtten farklı bir mekânda ikamet etmek istediğini belirtenler, genellikle kentin en zengin kesiminin yaşadığı bu semtleri ikamet alanı olarak tercih etmekten kaçınmışlardır.

Dünyanın en önemli metropollerinden biri olan İstanbul'un büyüme süreci hızla devam etmekte, kentin merkezi ve merkez algısı sürekli değişmektedir. Esasen Bizans'tan Osmanlıya, Osmanlıdan cumhuriyete ve günümüze kadar İstanbul'un merkezi değişmiştir. Bizans döneminde Sultanahmet Meydanı, Yerebatan Sarnıcı yakınındaki Milion Taşı, Osmanlı döneminde Mimar Sinan'ın kentin geometrik merkezinin sembolü olarak yaptırdığı Şehzadebaşı Külliyesi'nin güneydoğu köşesindeki yeşil somaki mermer sütun İstanbul'un merkezini işaret eden sembollerdir (Ortaylı, 2012; Aksel, 2000). Ayrıca İstanbul'un merkezi, toplumun farklı kesimlerinde de farklı algılanmıştır. Günümüzde üniversite öğrencilerinde İstanbul'un merkezi algısı, kent algısının önemli bileşenlerinden biri olarak düşünülmüş ve araştırılmıştır. Esasen *İstanbul'un merkezi neresidir?* Sorusuna verilen cevaplar sadece coğrafi değil; sosyal, kültürel ve ekonomik merkez algısının da belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin önemli bir kesimi İstanbul merkezinin Taksim olduğu düşüncesindedir. Lynch (1960) tarafından ortaya konulan kent algı tipolojisinin en belirgin ögelerinden biri kentin kavşak noktaları (nodes) dır. Taksim İstanbul'un en önemli kavşak noktalarından biridir. Ancak Taksim'in İstanbul'un merkezi olduğu düşüncesi sadece onun bir düğüm noktası (node) olması ile değil, aynı zamanda Taksim'in mekânsal deneyimleri ile de yakından ilgilidir. Taksim Meydanı'nın değişen ve yenilenen imajı, gençlerin buraya olan ilgisini tazelemektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında sekülarizmin sembolik bir deklarasyon yeri olan Taksim Meydanı, 1970'lerde kitle siyasetinin ve 21. yüzyılın başlangıcında ise küreselleşmenin deklarasyon alanına dönüşmüştür (Baykana ve Hatuna, 2010). Ayrıca 1990'larda İstiklal Caddesi'nin trafiğe kapatılması, kent sakinlerinin ve bilhassa üniversite gençliğinin buraya olan ilgisini artırmıştır. Çünkü kent içinde, bu tarz yürüyüş alanları mekânın algılanmasını kolaylaştırmaktadır (Saunders,2013) Metropol kentlerin en belirgin özelliklerinden biri belirgin bir merkezinin olmamasıdır. Katılımcıların İstanbul'un merkezi algısındaki büyük farklılaşma da bunun bariz bir göstergesidir. Ayrıca, İstanbul Boğazı ve Haliç sayesinde oluşan mekânın parçalı görünümü de bu çoklu merkez algısını kuvvetlendirmiştir.

Kent algı tipolojisinin en belirgin ögelerinden biri de şehir simgeleridir (landmarks) (Lynch, 1960). Kent simgeleri, kentle ilgili algısal temsillerde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bilhassa insanlar bir yerden başka bir yere nasıl gideceğini planlamak için zihinlerindeki farklı rotaları görselleştirmede bu simgelerden yararlanmaktadırlar (Li v.d., 2013; Omer ve Goldblatt, 2007). Ayrıca bu kentsel simgeler kent kimliğinin oluşumunda da son derece önemlidir. Hatta bazı kentlerde geçmişten günümüze bu simge eserler kentle o kadar bütünleşmiştir ki, bu eserlerden bahsedildiğinde kent akla gelmektedir. Ya da bazı simgeler kentin önüne bile geçmiştir. Ancak

kentin en önemli simgelerinden olan tarihi yapılar yer yer bu simgeleri ezercesine yükselen dev oteller, çok katlı alışveriş merkezleri ve gökdelenlerin baskısı altına girebilmekte ve kent imajını olumsuz olarak etkilemektedirler (Engez, 2007).

İstanbul algısı içinde New York'un Özgürlük Anıtı, Paris'in Eyfel Kulesi, Sidney'in Opera Binası gibi, kentin öne çıkan tek bir simgesi yoktur. Üniversite öğrencilerinin şehir algısını belirlemek için "*sizce İstanbul'un simgesi nedir?*" Sorusu sorulmuştur. En fazla "İstanbul'un simgesi Boğaz Köprüsü'dür" ifadesi dile getirilmiştir. Bunun nedeni; elbette Boğaziçi Köprüsü'nün estetik ve mimari özellikleri ile ilgili olmayıp köprünün taşıdığı anlamıyla ilgilidir. Boğaziçi Köprüsü, iki kıtayı birbirine bağlamakla kalmayıp, İstanbul'un çok kültürlülüğünü ve benzersiz coğrafi konumunu sembolize etmektedir. Esasen katılımcıların algılarındaki İstanbul simgelerin önemli bölümünün İstanbul Boğazı ile doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olduğu görülmektedir. Geliştirilen simgelerin önemli bir kısmı da kentin tarihi ile ilişkili sembollerdir. Ayrıca kentin simgesi olarak geliştirilen sembollerin büyük çoğunluğu doğrudan mekânsal ögelerle ilgilidir.

Üniversite öğrencileri İstanbul'un en temel problemlerini *trafik, kalabalık nüfus, çevre kirliliği* ve *çarpık kentleşme* olarak sıralamışlardır. Birinci temel problemin trafik problemi olduğu konusunda katılımcılar arasında büyük bir oranda mutabakat söz konusudur. Coğrafya öğretmen adaylarını kapsayan başka bir araştırmada da aynı sıralama tespit edilmiştir (Sağdıç, 2013). Yine başka bir araştırmada İstanbul'da yaşam kalitesi ile ilgili 2410 kişiden oluşan katılımcılardan, İstanbul'un en önemli üç sorununu, verilen çeşitli değişkenler arasında sıralamaları istenmiş, sonuç olarak bu üç sorun sırasıyla; trafik, nüfus yoğunluğu ve asayiş olarak ortaya konulmuştur (Şeker, 2010). Üniversite öğrencileri toplumun diğer kesimleri gibi temel iki problemi trafik ve kalabalık nüfus olarak kabul etmekte, ancak üçüncü temel problem olarak çevre problemlerine işaret etmektedirler. Üniversite öğrencileri İstanbul'un coğrafi konumunun en önemli avantajı olduğu düşüncesindedirler. Asya'yı Avrupa'ya ve Karadeniz'i Akdeniz'e bağlayan son derece stratejik bir konuma sahip olması, etrafının denizlerle çevrili olması ve bir boğaza sahip olması gibi referanslar bu düşünce ile ilgilidir. Kentin hemen her alanda çok çeşitli alternatifler sunması, metropol bir kent olması, tarihi bir dokuya sahip olması, iş olanaklarının fazla olması, çok kültürlü bir yapıya sahip olması, rekreasyon ve eğitim olanaklarının fazla olması diğer en önemli avantajları olarak dile getirilmiştir. Esasen İstanbul'un kent imajını hem olumlu hem de olumsuz imaj unsurları oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların çoğunluğu Marmaray, Kanal İstanbul ve Kentsel Dönüşüm gibi şehrin geleceğini doğrudan etkileyebilecek büyük ölçekli projeler hakkında olumlu bir kanaat ortaya koyarken, yine öğrencilerin çoğunluğunun kentin geleceği konusunda olumsuz kanaatlere sahip olmaları dikkat çeken bir çelişkidir. Yine bu paralelde katılımcıların kentin büyümesi, yeni yerleşim alanları açılması hususundaki düşünceleri sorulduğunda, çoğunluğun kentin büyümesini kaygı verici olarak nitelendirdiği görülmüştür. Kentte hızla artan nüfusun, kentin taşıma kapasitesini zorladığı, bu nedenle de gelecekte büyük sorunların oluşacağı endişesi hâkimdir. Bilhassa yeşil alanların ve tarihi dokunun zarar görme olasılığı bu endişelerin ana nedenleridir. Üniversite öğrencilerinin kente ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ortaya konulan sonuçlar, kentin stratejik planlamasına, algı yönetimine ve coğrafya eğitimine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

AKAR Ş. K., (2004). *İstanbul, Şehir ve Medeniyet*, Klasik Kitap, İstanbul.

AKSEL M., (2000). *İstanbul'un Ortası*, , T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara.

ALİAĞAOĞLU A., (2007). Davranışsal Coğrafyaya Bir Örnek: Öğrenci Merkezli Balıkesir Şehir İmajı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 17-44.

BAŞ T., AKTURAN U.,(2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BAYKANA A., HATUKA T., (2010). Politics and culture in the making of public space: Taksim Square, 1 May 1977, Istanbul, *Planning Perspectives*, Vol. 25, No. 1, January 2010, 49–68.

BORSDORF A., BENDER O. (2010). *Allgemeine Siedlungsgeographie*, Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG, Wien, Köln, Weimar.

BOZLAĞAN R.,YILMAZ N, YILMAZ M., (2013). *İstanbul; Tarih ve Kültür*, T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını, No: 71.

COŞKUN R., (2002). *Küreselleşme: Türkiye Eksenli Analizler*, Beta Yayınları, İstanbul.

DÜVENCİ E., (2009). *Şehir Algısının Şehrin Marka İmajına Etkisi ve İstanbul'da Yaşayan Şehir Sakinleri Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ENGEZ A., (2007). *Küreselleşme Sürecinde Kentlerin İmaj ve Kimlikleri: Karşılaştırmalı İstanbul Örneği, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

HAYIR M., (2009). *İstanbul Başakşehir'de Şehirleşme Süreci*, Çantay Kitabevi, ISBN: 978-975-9060-60-2, İstanbul

LAAKSONEN P., M. LAAKSONEN, P. BORISOVVE J. HALKOAHO. (2006). Measuring İmage of a City: A Qualitative Approach with Case Example. Palgrave Macmillan Ltd. 2 (3), 210-219.

LI S., LIU W.,WANG S.,(2013). Qualitative constraint satisfaction problems: An extended framework with landmarks, *Artificial Intelligence*, 201, 32–58.

LYNCH K., (1960). *The Image of the City*, MIT Press, Cambridge, MA.

MARTINEZ T. L. , S.D.B. GARCIA, J.A.I. ZAPATA, M.A.R. MOLINA., (2007). Modeling a City's İmage: The Case of Granada, *Cities*, 24(5), 335-352.

MERRIAM S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

ORTAYLI İ., (2012). İstanbul'da Tarihi Yaşamak, Bilgili A. E. (Ed.), *Şehir ve Kültür İstanbul*, Profil Yayıncılık, İstanbul.

OMER I., GOLDBLATT R., (2007). The implications of inter-visibility between landmarks on way finding performance: An investigation using a virtual urban environment, *Computers, Environment and Urban Systems*, 31, 520–534.

PATTON M.Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park;.London: SAGE.

PRIEGO C., BREUSTE J. H., ROJAS J., (2008). Perception and Value of Nature in Urban Landscapes: a Comparative Analysis of Cities in Germany, Chile and Spain, *Landscape Online*, 7, 1-22.

POYRAZ T., ZORLU A., ŞAHİN B., ARIKAN G., (2003). Üniversite Gençliğinin Güncel Sorunlara Bakış: H.Ü. Sosyoloji Bölümü Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-32.

QUERCIA D., OHARE N.,CRAMER H.,(2014). Aesthetic Capital: What Makes London Look Beautiful, Quiet, and Happy? *CSCW'14*, Barcelona.

ROGER M. DOWNS, DAVİD STEA, (2005). *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*, Transaction Publishers.

SABAN A., (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

SABAN A., KOÇBEKER B.N., SABAN, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,6(2), 461-522.

SAGDIC M., (2013). Geography Teacher Candidates' Approach to the Urban Transportation Problems in Istanbul, *World Applied Sciences Journal* 24 (10), 1382-1389.

SAUNDERS A., (2013). Recovering the street: relocalising urban geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 536-546

SEKER M., (2011*). İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, No:103, İstanbul.

STORPER M., (1997). *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*, New York: Guilford Press.

TUNCEL H., (2009). Kentsel Mekânın Algılanması: Elazığ Örneği, Ankara Üniversitesi *V. Ulusal Coğrafya Sempozyumu* (16-17 Ekim 2008) Ankara.

TOPCU K. D., TOPCU M., (2012). Visual presentation of mental images in urban design education: cognitive maps ,*Procedia - Social and Behavioral Sciences* 51, 573 – 582.

ZMUDZINSKA-NOWAK M., (2003). Searching for legible city form: Kevin Lynch's theory in contemporary perspective, *Journal of Urban Technology*, 10(3), 19-39.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1285-1310, ANKARA-TURKEY

KİMLİKLERİN SUNUM BİÇİMLERİ BAĞLAMINDA VAN/ULUPAMİR KIRGIZLARI İLE VAN/DÖNERDERE KARADENİZLİ TÜRKLER ÜZERİNE UYGULAMALI BİR SOSYOLOJİK ÇÖZÜMLEME*

*Adem SAĞIR***
Sedanur ZADEOĞLU
Şevki DORUK

ÖZET

Bu çalışma, temelde Türkiye'de *"farklılıkların birlikteliği"* gerçekliğine, farklı bir perspektif sunmayı amaçlamıştır. Çalışma, buradan hareketle Van/Erciş'e bağlı Ulupamir köyü ile Van/Özalp'a bağlı Dönerdere köylerini kapsayacak şekilde bir sosyo-kültürel yapı, çevresel etkileşim ve sosyal kimliklerin sunum biçimlerinin karşılaştırmalı analizi olarak tasarlanmıştır. Köylerin seçilmesindeki temel kaygı, etnik ve sosyal kimlik tanımlama biçimlerinin mikro bağlamda Van'da, makro bağlamda ise Türkiye'de durduğu yeri sorgulamaktır. Çünkü köylerin ortak özelliklerine bakıldığında, her iki köyün de devlet tarafından bir *"iskan politikası"*nın sonucu olarak kurulduğu gözlenmiştir. Türklerin, kuşkusuz *"Kürt"*lerin demografik olarak yoğun olduğu bir bölgeye yerleştirilmiş olması, etnik kimliklerin sosyal etkileşimler açısından önemli bir araç olmasının yolunu açmıştır. Çalışmada asıl odak Örnekdere köyü iken, Ulupamir köyü karşıt pratiklerin ortaya çıkış süreçlerini göstermesi bakımından çevre örnek olarak kullanılmıştır. Örnekdere'deki etkileşimin dikkate alınmasının nedeni, Türk-Kürt kaynaşmasının farklı toplumsal alanlarda günümüze kadar süregelen uyumlu birlikteliklerin ortaya çıkışına zemin hazırlamış olmasıdır. Çalışmada sosyo-kültürel yapı analizi çerçevesinde, insanların yaşam tarzları, evlilik şekilleri, çalışma ilişkileri, tüketim davranışları, ölüm ritüelleri, mekan kültürü, çevre köylerle etkileşimler gibi temel olgular analiz edilmiştir. Çalışma teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk safhasında kimlik ve göç sosyolojisi bağlamında etnik ve kültürel kimlikler, göç süreci ve bunların sosyal yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın uygulama safhası ise köyde seçilmiş 17 kişi ile yapılan mülakatların çözümlemesi ile oluşturulmuş ve köyde yapılan gözlemleri kapsamıştır. Uygulama bölümünde daha önce Van/Ulupamir köyünde elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Böylece karşılaştırmalı sosyolojik bir perspektiften farklılıkların birlikteliğinin "mümkünlülüğünü" sosyolojik gerçeklikler üzerinden de okunabileceği varsayılmıştır.

---

* **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

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Kültür, Van, Ulupamir Köyü, Örnekdere Köyü.

THE CONTEXT OF IDENTITIES PRESENTATION FORMS ON VAN-ULUPAMIR KYRGYZ TURKS WITH VAN-DONERDERE KARADENIZ TURKS APPLIED A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

ABSTRACT

This study were intended to present a different perspective to the reality of "coexistence of differences" in Turkey. The study is designed to be as a comparative analysis includes the forms of presentation which are socio-cultural structure, environmental interaction and social identity being of Ulupamir village in Van/Erciş and Dönerdere village in Van/Özalp. The main concern in selecting villages is to question, in micro level, the ethnic and social forms of identification in Van and in macro level, where their discussion ground are in Turkey. As the main focus of this study is Örnekdere Village, Ulupamir Village has been used as environmental sample which demonstrates process of opposing cultural practice. When we look at the common characteristics of the Örnekdere village, it is seen that they are established as a "settlement policy" by the government. Of the Turks have been placed in an area where the "Kurdish people" demographically intense are surely has led the way to being an important tool in terms of the interactions of ethnic identities. So that the interaction had prepared the ground for the emergence of harmonious togetherness in different social fields where now we can see the fusion of Turkish-Kurdish. In the study, basic facts such as people's lifestyles, marriage patterns, labor relations, consumer behavior, death rituals, space culture and interactions in the surrounding villages have been analyzed with the socio-cultural structure analysis framework. The study was conducted in two stages including theoretical and practical. In the first phase of the study, ethnic and cultural identities, migration processes and their social aspects are discussed in the context of the sociology of identity and migration. The practical phase of the study has consisted of observations made in the villages and the analysis of interviews with 17 people made in selected villages. In the practical part of study, a comparative assessment was made between the current results and the results obtained from Van/Ulupamir village before. Thus, it is assumed that, with a comparative sociological perspective, "the possibility" of the coexistence of differences can also be read by the way of social realities.

Key Words: Identity, Culture, Van, Ulupamir Village, Örnekdere village.

1. Giriş Yerine: Göçlerle Örülmüş Kimliksiz Hayatlar

Göçlerle örülü 21.yüzyıl kuşağı içerisinde hızlı değişimlerle gittikçe yaşlanan küresel dünya, yeni binyılda mültecilik, sürgünler ve emek göçleri ile her zamankinden daha fazla karşılaşacağa benziyor. Bauman'ın *"turisti"*, Simmel'in *"yabancısı",* Robert Park'ın "*marjinal adamı"* ya da Castells ve Miller'in *"göçler çağı"* ile etiketlediği bu dönem, *"yeni"* sosyolojik

gerçekliklerin de habercisi olmuştur. Bu dönemde göçlerin peşi sıra gelen süreçlerin, kavramları yeniden inşa ettiği, kimlikleri tutarsızlaştırdığı ya da çeşitlendirdiği görülürken; bu görüntülerin kültürel kimlikleri de tanımlıyor olması, aslında sosyal-mekânsal etkileşimlerin artık daha baskın olmaya başladığını göstermektedir. Burada özellikle kültürel kimlikler söz konusu olduğunda, göçlerle birlikte girilen alanlar özellikle *"vatan"* ve *"milliyet"* kavramlarını dönüştürmüştür. İçgöçlerin de içine dahil edilebildiği süreçte bu alanlar, yerel kimliklerin vatandaşlık kimliğinin üstüne çıktığı bir sonucun da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Aslında gönüllü göçler ve zorunlu göçler arasında çizilecek sınır, bu süreçlerin içeriğinin nasıl şekilleneceği konusunda önemli bir belirleyicidir. Kuşkusuz bu belirleyicilikte dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi, mekânı gönüllü olarak terk etmenin sonrasında, bırakılan yerle olan bağlantıların fiziksel ve sosyal olarak sürdürülmesine engel olmadığı gerçeğidir. Bu süreklilik hali, *"mekâna gidip gelişler, ata evini kapatmama, tarımsal etkinlikleri mevsimlik olarak devam ettirme ya da tatil zamanlarını orada geçirme gibi"* seçeneklerle sürdürülebilir. Süreklilik hali öylesine güçlüdür ki, *"öldükten sonra cenazenin memlekette defnedilmesi"* bile vasiyet edilebilmektedir. Hiç orada yaşanmamış olsa da göçmenlerin kendi ata topraklarına gömülme istekleri, aidiyetliğin *"son çıkış noktası"* ya da *"süreklilik halinin sonlandırılması"* olarak değerlendirilebilir.

Zorunlu göçlerde tam tersi bir durum söz konusudur ki; özellikle mültecilik ve sürgünlerde gelinen yerle fiziksel temas tamamen kesilmiştir. Zihinsel olarak gelinen yere aidiyetlik duygusu devam etmekle birlikte-bu durum zihinsel süreklilik hali olarak tanımlanabilir- yeni tanımlama biçimlerinin oluştuğunu gözlemlemek mümkündür. Vatan kavramı, yeni mekânsallık gerçekliği üzerinden tanımlanır ve zorunlu olarak içerisine girilen mekân, topluluğun asıl gerçekliği haline gelir. Gelinen yere aidiyetlik duygusu, bir simülasyona dönüşür ve içeriği doldurulamayan hiper bir gerçeklik haline gelir. Burada hipergerçeklikten kasıt, *"ne orada ne burada"* olabilmektir. Bu aynı zamanda, içerisinde bulunulan uzamda *"ontolojik"* bir problem yaşama halidir ki; Giddens'in ifade ettiği biçimde bu durum *"ontolojik güvenlik"* kavramıyla aynı bağlama denk gelir. Giddens'a göre (1990:94) ontolojik güvenlik, bilişsellikten ziyade duygusallığı çağrıştırmakta ve toplumsal hayatın güvenilirliğine ve sürekliliğine duyulan inancı yansıtmaktadır. Ontolojik güvenlik, doğrudan kimliklerle ilişkili olmakla birlikte, insan varlığının önemli bir birleşenidir. Bu güvenlik duygusu çocukluktan itibaren gelişir ve yetişkinlik evresinde gündelik alışkanlıklar içerisinde önem kazanır. İnsanın alışkanlıkları bozulduğunda kararsızlık, şaşkınlık veya kızgınlık yaşayabilmektedir. Bu nedenle insanlar kültürel pratikler geliştirirler ve bunları toplumsallaşma aracılığıyla nesilden nesile aktarırırlar (Yıldırım, 1999:38). Böylece aslında bütün kopuşların üst bağlamda, *"alışıldık bağlardan kopma sonrasında yaşanan yeniden varoluş süreciyle doğrudan ilişkilendirilebileceği"* görülmektedir.

Çalışmaya konu olması bakımından hem Van/Dönerdere-Karadenizlileri hem de Van/Ulupamir Kırgızları, mekânsal yer değiştirmelerin farklı bağlamıyla karşımıza çıkmaktadırlar. Her iki topluluğun ortak yönlerinden birisi, devlet tarafından bir iskâna tabi tutulmaları[1] ve onların da bu süreçte gönüllü olarak tercih edici konumda olmalarıdır. Çalışma, *"Kürt kimliğiyle örülmüş bir sosyal ağa"* yerleştirilen *"Türk kimliğiyle örülmüş sosyal ağların"* karşılaşma alanı olması nedeniyle Van'a yerleştirilen iki topluluğa odaklanmıştır. Bu *"karşılaşma"* bağlamını asıl önemli kılan nokta ise kimliklerin ve aidiyetliklerin yeniden tanımlandığı gerçekliğidir. Bu gerçeklik, Dönerdere Karadenizlilerini *"Trabzonlu ve Vanlı"* olmak ya da *"Türk veya Kürt"* olmak haliyle karşılaştırırken; Ulupamir Kırgızların da ise *"Kırgız ve Türk"* olmak ya da *"Türkiyeli veya Kırgızistanlı"* olmak halini güçlendirmektedir. Dönerdere Karadenizlilerin, *Trabzonlu ve Vanlı*

[1] Van/Ulupamir Kırgızları, bir *"dış iskan uygulaması"* olarak görülebilecekken; Van/Dönerdere Karadenizlileri ise *"iç iskan uygulaması"* olarak kabul edilmektedir.

olma algısını *"içerden bakış (kendi tanımları)"*[2] belirlerken, Türk veya Kürt olmaları *"dışarıdan bakışla (sosyal çevre)"* belirlenmektedir. Ulupamir Kırgızları'nın Kırgız ve Türk ya da Kırgızistanlı ve Türkiyeli olmaları ise hem *"içerden"* hem de *"dışarıdan bakışla"*[3] şekillenmekte, böylece Dönerdere-Karadenizlilerden farklılaşmaktadır.

Hazırlanmış olan bu çalışma, temelde iki topluluk arasında karşılaştırmalı bir analize odaklanmakla birlikte, özelde Van/Özalp ilçesine bağlı olan Dönerdere Karadenizlileri üzerine yapılmış kültürel etnografik bir okumayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın temel sorunsalı, Türkiye'de *"farklılıkların birlikteliği"*ne, farklı bir perspektif sunmaktır. Çalışma teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk safhasında kimlik ve göç sosyolojisi bağlamında etnik ve kültürel kimlikler, göç süreci ve bunların sosyal yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın uygulama safhası ise köyde seçilmiş 17 kişi ile yapılan mülakatların çözümlemesi ile oluşturulmuş ve köyde yapılan gözlemleri kapsamıştır. Uygulama bölümünde daha önce Van/Ulupamir köyünde elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmalı bir değerlendirme yapılmıştır.[4] Böylece karşılaştırmalı sosyolojik bir perspektiften farklılıkların birlikteliğinin *"mümkünlülüğünü"* sosyolojik gerçeklikler üzerinden de okunabileceği varsayımıdır.

2. Araştırmanın Metodolojisi

Ana odağına Trabzon'dan gelip Dönerdere'de yaşayan Karadenizlileri yerleştiren bu araştırma, teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk safhasında konuyla ilişkisi olması bakımından göç-kimlik ilişkisi tartışılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2013 yılı Aralık ayında alana inilmek suretiyle mülakatlarla oluşturulmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçların vurgulanmak istenmesi amacıyla mülakat verileri, aynı araştırmacının 2010 yılı Ağustos ayı içerisinde Van/Ulupamir Kırgızları üzerinde yaptığı gözlem ve veri sonuçlarıyla kıyaslanarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın evrenini Van-Dönerdere'de yaşayan Karadenizli Türkler (Trabzonlular) oluşturmaktadır. Örneklemimiz ise "*monografik örnekleme yöntemiyle"* seçilmiştir. Araştırmamız özellikle *"örnek olaya özel"* bir durum betimlemesi olarak tasarlandığından ve araştırılacak kitlenin homojen bir topluluk olmasından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntemde temel hareket noktası evren ile ilgili bilgilere ve öngörülere dayanarak evreni temsil ettiği düşünülen bir küme üzerinde anketleri uygulamayı tercih etmektir (Ural, Kılıç, 2006: 44). Kuşkusuz seçilen kümenin homojen olması seçilen örneklemin evreni temsil etmesi bakımından özellikle dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Dönerdere Karadenizlileri, bu bağlamda düşünüldüğünde homojen bir topluluktur; çünkü aralarında farklılıklar oluşturacak cinsiyet, eğitim, yaş, gelir, meslek gibi unsurlar belirleyici değildir. Nitekim daha önce yapılmış ve bu çalışmada sonuçları karşılaştırmalı olarak verilmiş Ulupamir Kırgızları da aynı homojen yapıya sahiptirler.

Araştırmanın örneklemi, Van'da Özalp ilçesine bağlı olan Dönerdere köyünde toplam 17 kişiyle yapılan mülakattan oluşmaktadır. Bunların 6'sı kadın 11'i de erkektir. Bu kişilerden 7'si göç sürecini birebir yaşayan insanlardır. Aslında bölgede Karadenizlilerin yaşadığı iki köy vardır ki bunlardan birisi Dönerdere iken diğeri Emek'tir. Dönerdere'nin seçilmesinde birkaç neden belirleyici olmuştur. İlk neden, Dönerdere'nin Emek köyünden farklı olarak, Trabzon'dan getirilenlerin 85 hane olarak yerleştirilmiş olmalarıdır. Diğer neden ise Trabzonluların geldikleri dönemden itibaren kapalı bir alanda yaşamaya başlamaları ve çevredeki köylerle aralarındaki

[2] Burada içeriden bakış dediğimiz biçimler, *"emik bakışla"* kişilerin kendi kimliklerini diledikleri gibi tanımlıyor olmalarına gönderme yapmaktadır.

[3] Burada dışarıdan bakıştan kastedilen bağlam, kültürel grup dışında kalan kişiler tarafından yapılan tanımlardır.

[4] Çalışmanın uygulama kısmında bize maddi manedi destek veren ***Alper HAKAN'a, Şeref HAKAN'a, Hamit HAKAN'a, Hasan HAKAN'a, Nazım HAKAN'a, Ayhan HAKAN'a, Sabri HAKAN'a, Ömer HAKAN'a, İzzet HAKAN'a, Turan HAKAN'a*** ve onların eş ve dostlarına teşekkür etmeyi bir borç biliyoruz.

kültürel sınırların metaforik olarak çizilmiş olmasıdır. Bu durum, sosyal ve kültürel açıdan Dönerdere-Karadenizlilerin incelenmesini daha makul sonuçlara ulaştıracağını varsaymaktadır. Ayrıca Karadenizlilerin Kürtlerden örülü bir sosyal ağda bütünleşik yapı göstermeleri, dışarıdan yabancı olarak etiketlenmelerini kolaylaştırmakta ve bu etiketleme, kimlik ile ilişkili kavramların çözümlenmesine yardımcı temel araçları sunmaktadır. Emek köyünün tercih edilmemesindeki temel neden de Karadenizlilerin Kürtlerle karışık yerleştirilmiş olmalarıdır. Böylece Kürtlerle Karadenizlerin aynı mekânı paylaşmalarının, çalışmanın amacında yer alan farklılıkların sınırların nerede başlayıp nerede bittiği sorusunun cevaplandırılmasında zemini bulanıklaştırdığı varsayılmaktadır.

3. Trabzon'dan Van'a Bir Yol Hikâyesi[5]

Trabzon'da meydana gelen heyelan sonrası, bir iskân uygulaması olarak oluşturan Dönerdere Köyü, hem farklılıkların birlikteliğini temsil etmesi bakımından, hem de günümüzde Türklerin ve Kürtlerin birlikte oluşturdukları sosyal ağın gücünü göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Geriye dönük bakılığında göçün hikâyesi, 1965 yılında başlamaktadır. Trabzon/Çaykara'daki heyelan sonucu topraklarından alınarak Van'ın Özalp ilçesine getirilen Karadenizliler, Kürtlerle bir kaynaşma alanı oluşturabilme amacıyla Dönerdere köyüne yerleştirilmişlerdir. Van/Özalp'e gelen ilk kafile 460 kişiden oluşmaktaydı. Devlet, bu dönemde hibe olarak ev yapmış, 20 yıllık borçlanma yöntemiyle hazine arazisi vermiş, 5 kişilik nüfusa sahip olan aileye 130 dönümlük arazi, 10 koyun, 2 baş büyük hayvan vermiştir (Bkz.Gökçe, 1980). Böylece Dönerdere'ye göç eden Karadenizliler, fiziksel çevrelerini oluşturan ev, toprak ve hayvan ihtiyaçlarını hazır bulmuşlardır. O günlerde, küçük bir çocuk olan katılımcılardan birisi, çevre halkının onları karşıladığı günü şöyle aktarmıştır: *"O gün davul ve zurnalarla çok büyük bir tören hazırlanmıştı bizler için, çocuk olduğumuzdan davul zurnanın sesi o gün bir başka güzel gelmişti bana, o günleri unutamıyorum"* (Erkek, 58, Esnaf).



[5] Araştırmada yer alan fotoğrafların birçoğu araştırmacılar tarafından çekilmiştir. Bir kısmı ise köyün Facebook grubundan alınmıştır. Grup içerisinde fotoğraf paylaşımları yapan ***Enes ZENGİN'e*** arşivini bize açtığı için teşekkür ediyoruz. Ayrıca grupta fotoğraf paylaşımları yapan ***Muhammed Ali ÖZBEK'e*** de bu konuda teşekkür etmek gerek.

Ulupamir Kırgızları'nın hikayesi ise uzun bir göç sürecine uzanır. Türkistan'ın ortasında; Doğu Türkistan, Afganistan ve Batı Türkistan'a sınır olan Pamir üzerinde yaşayan Kırgız Türkleri ise çeşitli sebeplerden ötürü 6 defa göç etmek zorunda kalmışlardır. Göçün son durağı ise Van-Erciş ilçesine bağlı Altındere, Kırgızların daha sonra verdikleri isimle Ulupamir Köyü olmuştur. Köylerini kendilerine göre bölgedeki *"tek Türk Köyü"* olarak tanımlayan Kırgızlar, çevrenin *"Kürt köylerle çevrili"* olduğuna da vurgu yapmışlardır. Kırgızların tarihsel olarak Van'a yerleşmeleri 1982 yılında gerçekleşmiştir. Bu dönemde yaklaşık 1150 Kırgız, Türk uçaklarıyla başlarında hanları Rahmakul'la birlikte önce Adana'ya getirtilmiştir. Sonra Malatya ve Van'ın değişik yerlerine dağıtılmışlardır. 1983'te ise kendileri için yapılan Altındere (Ulupamir) köyüne yerleşmişlerdir (Sağır, 2012:81-85). Van odağında bir karşılaştırma yapıldığında Dönerdere'ye yerleşen Karadenizlilerle Kürtlerin iç içe geçen sosyal ağlar üretmesi kolay olmuştur. Kuşkusuz bu kolaylıktan kasıt, Dönerdere'nin Ulupamir Kırgızları ile kıyaslanmasıyla ortaya atılan bir sonuçtur. Sağır'ın (2012:84) daha önceki çalışmasında ortaya koyduğu gibi Kırgızların meslek olarak *"koruculuk"* yapması ve köyün adının da çevre yerlerde *"korucu köyü"* olarak bilinmesi, sosyal etkileşimler konusunda problemlerle karşı karşıya kalmalarının temel kaynağı olmuştur. Çevre sosyal ağlarla, Kırgızlar arasında özellikle koruculuk ve etnik kimlik üzerinden giden tanımlamalar, gündelik pratiklerden gelecek tasavvuruna kadar birçok alanda keskin ayrışmaların oluşmasına yol açmıştır. Ayrıca sosyal ağlar içerisinde sürekli "*düşman" ya da "öteki"* algısı üzerinden yürüyen etiketleme süreçlerinin, sosyal ilişkilerin ayrışmasında ve geleceğe dönük de sınırların keskinliğinin devam edeceği yönünde çıkarımda bulunmak mümkün görünmektedir. Burada *"niçin Ulupamir Kırgızları?"* ve *"niçin Dönerdere Karadenizlileri?"* sorularının seçildiği de kendisini deşifre etmektedir.

Dönerdere'ye gelen Karadenizliler, Kırgızlarla-Kürtlerin sosyal ilişkilerindeki kopuşlarının tersine, sıklıkla *"çevre köylerin kendilerini güzel karşıladıklarını, ilk başlarda sorunlar yaşamalarına rağmen sonradan problemleri aştıklarını"* belirtmişlerdir. Mülakatlar sırasında aktarılan bilgilere göre Karadenizliler için en büyük problem, *"Trabzon'da dar arazilerde bahçecilikle uğraşırken Van'da geniş arazilerle karşılaşmaları"* olmuştur. Makine üretimine yabancı olan ve traktör kullanmayı bilmeyen Karadenizlilere, *"her aileye bir çift öküz kredisi ya da gruplaşarak traktör alma önerisi"* devlet tarafından sunulmuştur. Makine ile üretim de bu dönemde başlamıştır. Katılımcılardan birisi bahsi geçen süreci şu şekilde aktarmıştır:

> "Traktörler teklif edilince mecburen aldık. Aslında temelde Karadenizlilikten gelen bir çalışkanlık halimiz ve bolca enerjimiz vardı. Bu heyecanla çalışmaya başladık, tarlaları ektik biçtik, ürünlerimizi artırdıkça çevredeki insanlar 'bu deliler ne yapıyor' diye düşünmeye başladılar. 1966 yılında köye traktör geldiğinde çevre köydekiler 'bu nasıl makinedir' diyerek tepki gösterdiler. Biz hayvancılık yaparken bunlar toprakla uğraşıp ne yapmaya çalışıyorlar diye söyleniyorlardı. Biz mısır ektik, patates diktik, fasulye ektik, lahana ektik. Aslında çevreye de olumlu anlamda örnek olduk; çünkü onlar bizim ekip biçmelerimizi ve yetiştirdiğimiz ürünleri gördükçe kendileri de bizim gibi yapmaya başladılar. Böylece karşılıklı olarak bir etkileşim içine girdik. İlerleyen zamanlarda Vanlıların da bahçe ürünleri yetiştirmeye başladıklarını gözlemledik. Hatta takıldıkları veya yardıma ihtiyacı olduklarında bizden destek de aldılar" (Kadın, 62, Ev Hanımı).

Görüldüğü üzere makineli üretime geçiş, üretim ilişkilerini değiştirdiği gibi tüketim davranışlarını da değiştirmeye başlamıştır. Aynı üretim biçiminin, sosyal ilişkiler üzerinde de dönüştürücü ve kaynaştırıcı etkisi olduğunu da betimlemek mümkündür. Çünkü sosyal karşılaşmanın ilk biçiminin, makineli üretime geçen Karadenizlilerin çevrede yarattıkları *"çalışkan Lazlar"* imajıyla ortaya çıktığı görülmüştür. Sağır'ın (2012) Ulupamir Kırgızları çalışmasında da karşımıza çıkan ve Kırgızlar arasında sıklıkla kullanılan *"çalışkan Karadenizliler"* söylemi de bu

iddiayı güçlendirmektedir. Ayrıca çevre köyler başta olmak üzere Van'ın birçok yerinde aynı söylemle karşılaşılması, Karadenizlilerin üretim biçimleri üzerinden yarattıkları imajın ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde köydeki nüfusun dışarıya göçlerle azaldığı görülürken, köyün demografik yapısının da göçlerin etkisiyle orta kuşak ve yaşlı kuşağa doğru evrilmiştir. Böylece Van'da göçlerle başlayan hikaye, göçlerle yeni bir yön kazanmaya başlamıştır. Kuşkusuz genç kuşağın üniversite eğitimlerini tamamlamak başta olmak üzere ekonomik kaygılarla köyden göç etmeleri, Dönerdere'nin geleceği için de önemli bir problem olarak durmaktadır.

3. Yerinden Kopuşlarla Tanımlanan Yeni Kimlikler ve Kültürel Pratikler

Göç toplumların hayatında özel bir öneme sahiptir. İster zorunlu ister kendiliğinden gelişen bir süreç olsun, göçün sosyal ve fiziki çevre üzerinde etkisi büyüktür. Bu nedenledir ki toplumsal yapıyı ve kültürel değerleri derinden sarsan değişmelere neden olduğu görülmektedir. Göçün ortaya çıkaracağı sosyal hareketlilik, göç sebepleri, uyum, göçe neden olan kararların oluşumu, göç sürecindeki ayıklama safhaları ve sonuçları ile göç edilen ülke ve göçe kaynak olan ülke insanları üzerindeki etkileri gibi olgular geniş bir toplumsal alanı kapsadığından sosyolojinin de ilgi alanına girmektedir. Bu durum sosyolojinin alt disiplinleri olarak görülen değişim, kimlik, göç ve kültür sosyolojisi gibi alanlarda değişik başlıklarda çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu disiplinlerde ön plana çıkan göç araştırmaları ise göçü en belirgin yönü olarak kabul edilen sosyal hareketlilik ve değişimle ilişkilendirmektedir. Kuşkusuz bu hareketlilik, toplumsal bir yer değiştirmenin, kültürel karşılaşmaların, yeni uyum süreçlerinin izdüşümü olduğundan bir sosyal hareketlilik olarak da görülmektedir (Akgür, 1997:41; Erkal ve diğerleri, 1997:123-124; Karpat, 2003:3; Tekeli, 2008:37; Zanden, 1996:373; Akkayan, 1979:20; Fichter'den Akt.Gönüllü, 1996:95; Özkalp, 1993:209; Erder ve Diğerleri, 2003:110).

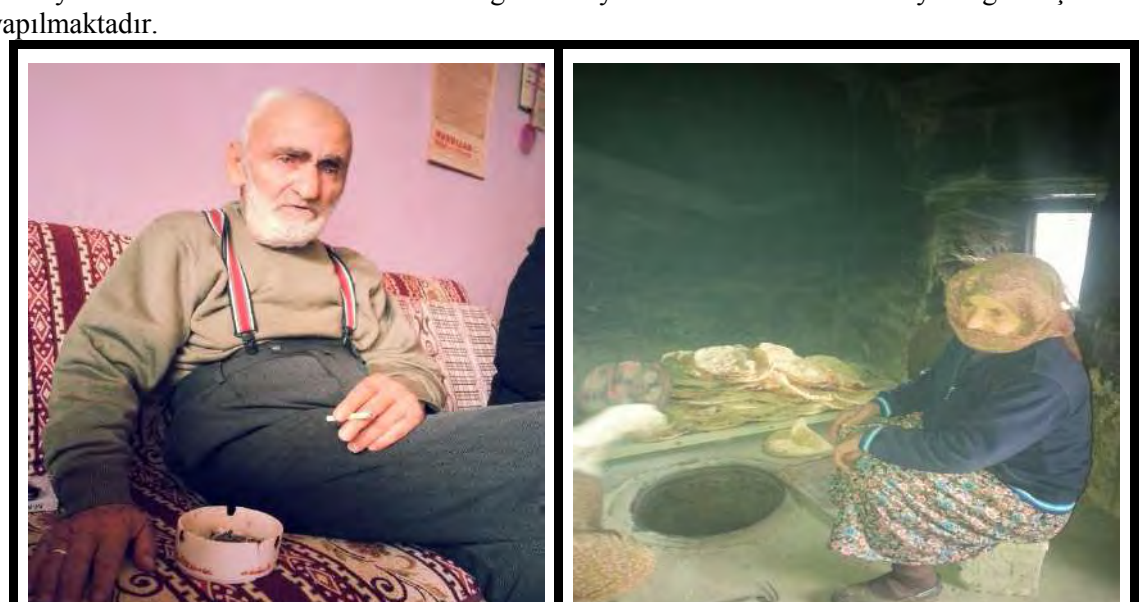


Göç, küreselleşmenin kaldırdığı sınırları, iç içe geçen toplumsal ağların yer değiştirmesini ve bu ağların birbirini etkilemesini kapsamaktadır. Göç aynı zamanda *"bir sosyal dönüştürücü aracı olarak karşımıza çıkarken",* mekansal bağlamda *"varoluşsal bir kayma"* (Castles, 2003:22) olarak da ortaya çıkmaktadır. Marshall'ın (1999:685) göç olgusunda kullandığı *"bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketler"* ifadesi aynı bağlamda birleşmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli kıstas, gönüllü ya da zorunlu yer değiştirmelerin topluluklarda yarattığı etkilerin de farklı olacağı gerçekliğidir. Bu bağlamda zorunlu göçler söz konusu olduğunda bu durumdan en çok etkilenenlerin kuşkusuz toplumun en marjinalleşmiş kesimleri olduğu görülmektedir. Bunlar azınlık mensupları, vatansızlar, yerli halklar ve en önemlisi de siyasal iktidar yapısından dışlanmış

olanlardır. Zorunlu göç bu niteliklerin herhangi birine sahip bireylerin, güvensizlik ve belirsizlik içerisinde yurtlarını terk etmeleridir (Castles ve Miller, 2008:69).

Her iki göç süreçlerinden kimliklerin ve kültürel pratiklerin doğrudan etkilendiği görülmektedir. Çünkü insan için kimliğin en belirgin özelliği bir yere ya da varlığa ait olmakla özdeştir. Kimliğin en görünür özelliklerinden birisi de paylaşılan mekanlarda ortak alanlar oluşturmasıdır. İnsan sosyal bir varlık olduğundan, kimlik kavramı da toplumsal aidiyetliklerle ve zorunluluklarla ifade edilmektedir. Bu bağlamda kimlik, sosyal rollerin ve ilişkilerin ardı sıra dizildiği bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Kılıçbay, 2003:155; Asman, 2001:134; Kula,2001:44; Kağıtçıbaşı, 2004:68; Güvenç, 1993:291; Bostancı, 2003:6).

İnsan, kimliğini tanımlarken kullandığı alternatifler çeşitlidir. Topluluk olma hali ve kültürel pratikler bu noktada belirleyici özellikler taşımaktadır. Böylece kimlik söz konusu olduğunda, bireyin yaptığı ya da yapacağı *"öznel"* tanımlamalarından çok, dış dünyadan yapılan tanımlamalara dikkat çekmek gerekmektedir. Yani kimliğin oluşumu ve bireyin kendini tanımlayabilmesi için; *"diğer bireylerle simgesel duygu dünyasına ya da sembolik anlam dünyasına girilmesi"* (Asman, 2001:135) ya da *"öznenin diğer öznelerin ve toplumların iğne deliğinden geçmesi gerekmektedir"* (Hall, 1998:41) gerekmektedir. Böylece insanın sosyal yönü, onun kimliğini de tanımlayan başlıca unsurları oluşturmaktadır. Göç, bir yer değiştirme ve alışkanlıkları terketme olduğundan kimlik üzerinde temelde yıkıcı etkilerde bulunabilmektedir. Göçler, fiziksel olarak bir yer değiştirme olmakla birlikte kimliklerde de yer değiştirmeler yaratmaktadır. Birey, alışıldık sosyal pratiklerinden koparken yabancı bir çevreye girmekte ve yeni pratikler üretme baskısıyla karşı karşıya kalmaktadır. Kimi zaman eskiye aitlik fiziksel ya da zihinsel olarak devam ettirilirken, çoğu zaman ise eskiye aitlik sadece zihinsel olarak sürdürülmektedir. Zihinsel süreklilik hali, kendini tanımlama biçimlerinde ortaya çıkmakta ancak kültürel pratikler sentez biçimler ortaya çıkarmaktadır. Böylece fiziksel kopuşlar, yeni kültürel materyaller üretmekte ve bu üretimler genelde yabancı kabul edilen sosyal ağlar içerisinde yapılmaktadır.



Karadenizlilerin Van'a yerleşme süreçleri, kültürel hareket alanlarını genişletmek birlikte içerisine girdikleri kültürel çevreyle ortak noktaların güçlenmesini de olanaklı hale getirmiştir. Aslında göç süreci, Karadenizli Türkler üzerine homojenleştirici etki yapmak yerine, insanların etnik, dini ve ulusal kimliklerinin bilincine varmaları ve bu kimliklerle özdeşleşmeleri sürecine hız

kazandırmıştır ki aynı süreç, Ulupamir Kırgızları için de söz konusu olmuştur. Yerleştikleri bölgede kendilerine ait yerel kültür öğelerini Kürt kültürünün kodlarıyla etkileşime sokarak yeni kültürel pratiklerin ve anlayışların bir sentez ortaya koyan Karadenizliler; böylece göç sonrası kültürel kimliklerini yeniden tanımlamış ve inşa etmişledir. Her iki köy de etnik ve sosyal kimlik tanımlama biçimlerinin mikro bağlamda Van'da, makro bağlamda ise Türkiye'de durduğu yeri analiz etme biçimlerine denk geldiğini söylemek mümkündür. Türklerin, kuşkusuz Kürtlerin demografik olarak yoğun olduğu bir bölgeye yerleştirilmiş olmaları, etnik kimliklerin etkileşimler açısından önemli bir araç olmasının yolunu açtığını ileri sürmek mümkündür. Böylece bu etkileşim, Türk-Kürt kaynaşmasının farklı toplumsal alanlarla günümüzde uyumlu birlikteliklerin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Göçler, en başında ifade edildiği gibi bir kopuş olmakla birlikte yeni kültürel pratikleri ortaya çıkarması bağlamında kimlikleri yeniden inşa ettirici özellikler üretmiştir.

3.1. Çalışmanın Özgünlüğü ve Amacı

Çalışma, Van/Dönerdere Karadenizlileri üzerine kültürel bir etnografik okuma olmakla birlikte Van'daki diğer bir köy olan Ulupamir Kırgızları ile karşılaştırılmalı bir analiz olarak tasarlanmıştır. Aslında hem göç hem de kimlik kavramı üzerinden farklılıkların birlikteliğini görüntülemeye odaklanan çalışma, Türk-Kürt etkileşimini sosyal ve kültürel yönleriyle ortaya koymayı amaçlaması bağlamında dikkate değerdir. Her iki köy de devletin iskân politikasının bir sonucu olarak kurulmuştur. Türklerin, Kürtlerin demografik olarak yoğun olduğu bir bölgeye yerleştirilmiş olmaları, etnik kimliklerin, sosyal etkileşimler için önemli bir araç olmasını sağlamıştır. Bu etkileşimler aynı zamanda Türkler ve Kürtler arasında farklı toplumsallıklar üzerinden ortaklıkları oluşmasına zemin hazırlamıştır. Karşılaştırmalı analizi daha iyi kavramak ve çalışmanın kendi özgünlüğüne vurgu yapmak için her iki topluluğun ortaklıklarını ve farklılıklarını betimlemek mümkündür. *İlk olarak ortaklıklar üzerinden oluşturulan söylem alanını maddeler halinde şu şekilde sıralamak mümkündür:*

1. *Her iki toplulukta dil konusundaki tutumlar serttir.* İki toplulukta Kürtçeyi öğrenme konusunda herhangi bir çaba göstermemişlerdir. Her iki topluluk da Kürtlerle anlaşma dili olarak Türkçeyi kullanmaktadır. Dil, böylece kültürel kimliğin en belirgin araçlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. *Her iki topluluk da gönüllü olarak iskâna tabi tutulmakla birlikte Van'a devlet politikası olarak yerleştirilmiş ve bu süreçte farklı kültürlerin kaynaştırılma çabası güdülmüştür.* Dönerdere'ye yerleştirilen Karadenizli Türkler, Çaykara'da yaşanan doğal afet sonrası buraya getirilmiş; Ulupamir Kırgızları ise Pamir dağlarında Sovyet Rusya'nın baskısından kaçmak için Türkiye'ye iltica talebinde bulunmuşlardır.

3. *Çevre köylerle kıyaslandığında her iki köyde de okul olduğu tespit edilmiştir.* Köyde öğretmenlerin aktif olarak kendilerini öğrencilere adadıkları tespit edilmiştir. Dikkat çeken önemli noktalardan birisi Ulupamir'de öğretmenlerin bir kısmının Kırgız olmasının, Dönerdere'de ise Karadenizli (Trabzon) olmasının özellikle tercih sebebi olduğudur.

4. *Her iki topluluğun yerel mutfaklarını ve yemek kültürlerini yaşattıkları tespit edilmiştir.* Ayrıca hem Karadeniz hem de Kırgız mutfağının yanında Kürt mutfağına ait temel yemek kültürünün de kullanıldığı görülmüştür. Böylece, yemek üzerinden sentez bir mutfak algısının yaratıldığını ifade etmek mümkündür.

5. *Her iki köyde de kendilerine ait bir mezarlık vardır ki mezarlıkta kültürel temaların yaşatılmaya çalışıldığı görülmektedir.* Hem köydeki hem de mezarlıkta yapılan gözlem sırasında kendi yöresel isimlerini kullandıkları görülmüştür. İsimler, kuşaklararası bağlantıları kültürel kimlikler üzerinde devam ettirmesi bağlamında dikkate değer bulunmuştur.

6. *Her iki toplulukta da dinin önemli bir tema ve kültürel kimliğin önemli bir bileşeni olduğu görülmüştür.* Din adamları, diyanet görevlisi olmakla birlikte din adamlarının Ulupamir'de Kırgız, Dönerdere köyünde ise Karadenizli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki toplulukta cami önemli bir sosyal etkinlik alanıdır. İnsanların bir araya geldiği, sohbet ettiği, paylaşımlar yaptığı ve dönem dönem çeşitli yemekli etkinlikleri yaptıkları bir alandır.

7. *Her iki toplulukta da aile hayatının önemli olduğu görülmekle birlikte,* içerisinde yaşadıkları Kürt kültürüyle kıyaslandığında kadınlarla erkeklerin aynı mekânları kullandığı ve ailede beraber karar alma mekanizmalarının işletildiği tespit edilmiştir.

8. *Ekonomik olarak gelir-geçim kaynaklarına bakıldığında her iki toplulukta da tarım ve hayvancılığın düzenli bir şekilde yapıldığı gözlenmiştir.* Her iki köyde de tarım ve hayvancılığın geliştirilmesine dönük kalkındırma kooperatifleri yer almıştır.

9. *Her iki topluluk da dışarıya göç vermektedir.* Özellikle büyükşehirlere doğru yaşanan göçler sonrasında köyde kalan nüfusun demografik yapısının çoğunlukla orta yaşın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

10. *Her iki topluluğun yaşam alanları düzenli ve sistematik bir şekilde devlet tarafından yapılmıştır.* Yani köydeki sokak, cadde ve evler birbirine benzer yapılmıştır. Planlı bir yerleşim olması, kuşkusuz devletin iskân politikasıyla yerleştirilmiş olmaları ile doğrudan alakalıdır. Ayrıca ev içi dekorasyonlar, geleneksel eşyalarla tasarlanmıştır. Bir yerde Trabzon'a ait motifler ön planda iken, diğer tarafta Kırgız geleneksel eşyaları kullanılmıştır.

11. *Her iki toplulukta da evlilikler konusunda, göçün ilk dönemlerinde önemli ve sert bir direniş vardır.* Ancak ilerleyen dönemlerde gençlerin duygusal talepleri nedeniyle Kürtlerle evlilikler yapılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Düğün törenlerinde her iki toplulukta da geldikleri yere ait kültürel pratiklerin kullanıldığı, daha sonra ise yaşadıkları bölgeye ait olan temaların kullanıldığı görülmüştür. Kırgızlar, geleneksel çalgıları olan kopuzu, Karadenizliler ise kemençeyi kullanmaktadır.



Farklılıklar üzerinden oluşturulan söylem alanını maddeler halinde şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. *Ulupamir Kırgızları, giyim kuşam konusunda çok belirgin bir şekilde kendi yerel kültürlerinden izleri yaşatmaktadır.* Karadenizliler ise bölgeye ait olan geleneksel giyim biçimlerini kullanmaktadırlar.

2. *Dönerdere Karadenizlilerinde gençlerin eğitim seviyeleri oldukça yüksektir ve gençlerin çoğunluğu okumak için Van dışına göç ettikleri tespit edilmiştir.* Kırgızlarda ise üniversite mezunu sayısının oldukça az olduğu gözlenmiştir. Dışarıya göç edenlerin ise genellikle çalışmak için göç ettikleri tespit edilmiştir.

3. *Ulupamir Kırgızlarının yaşadıkları köyde arazilerin verimsiz olduğu, buna karşın Karadenizlilerin toprakları sulama yöntemleriyle verimli hale getirdikleri gözlenmiştir.* Farklı iş kollarına atılan ve Özalp ilçesinde esnaf hayatında önemli bir yeri olan Karadenizliler, bu yönleriyle yaşadıkları kültürle daha bütünleşmiş bir pratik göstermişlerdir. Kırgızlarda temel geçim kaynağı hayvancılık ve tarım olmakla birlikte koruculuk önemli bir meslek koludur. Gelir durumu Karadenizlilerle kıyaslandığında oldukça düşüktür ve işsizlik temel problemlerden birisi olarak değerlendirilmektedir.

4. *Ulupamir Kırgızları, temel gıda ihtiyaçlarını şehirden karşılamaktadırlar.* Karadenizliler ise mümkün olduğunda köyde ürettikleriyle temel gıda ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Bir tarafta üretimin yoğun olduğu bir kültürel toplulukla karşılaşılmışken, diğer tarafta ise daha çok tüketim ağırlıklı bir pratiğin söz konusu olduğu görülmüştür.

5. *Ulupamir Kırgızları, Van'dan ayrılmak istemekte ve özellikle Türkiye'de farklı bir şehre ya da doğrudan Kırgızistan'da yaşamak istemektedirler.* Karadenizliler ise yaşadıkları yerde oldukça memnun oldukları ve burada yaşamaya devam etmek istedikleri gözlenmiştir. Başka bir yere yerleşme gibi bir talepleri yoktur ki bu talebin olmamasında geldikleri yer olan Trabzon/Çaykara ile doğrudan teması devam ettirmeleri önemli bir bağlamdır.

6. *Ulupamir Kırgızları, yaşamadıkları ve görmedikleri halde bütün kuşakta belirgin bir şekilde "Kırgızistanlıyım/Kırgızım" tanımlamasının ağırlıkta olduğu görülmüştür***.** Vatan**,** zihinlerde idealize edilen haliyle karşımıza çıkmıştır. Karadenizliler ise geldikleri yer olan Trabzon'a sıklıkla gidip gelmekte ve orayla bağlarını tam olarak kesmemişlerdir. Vatan ile ilgili algılamalarında hem Trabzon hem de Vanlı olmak temasının ön planda olduğu tespit edilmiştir.

7. *Kırgız köyünün bölgede korucu köyü olarak bilinmesi, Kürtlerle aradaki iletişimin kopuk olmasına neden olmuştur.* Böylece Kırgızların, sosyal ve kültürel çevreyle bütünleşme konusunda oldukça başarısız oldukları gözlenmiştir. Ancak Dönerdere Karadenizlileri Özalp ilçesinde ticaret hayatının içinde olmaları, köyde yaptıkları işlerle sosyal ve kültürel çevreyle doğrudan bir etkileşim geliştirmişlerdir. Bu durum, onların bölgeyle bütünleşmesi açısından önemli bir faktördür**.**

8. *Dönerdere köyü, bölgede yer alan çevre köylerin merkezi konumundadır.* Örneğin köydeki okul taşımalı eğitimle çevredeki bütün köylerdeki öğrencilerin geldiği yerdir. Ayrıca köyde yer alan yatılı kız kuran kursu da çevredeki köylerden öğrenci alan bir merkezdir**.** Ulupamir Kırgızlarındaki okul, sadece kendi çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta, büyün sezon boyunca açık duran camideki kuran kursu da sadece köyün öğrencilerine hizmet sunmaktadır. Kuşkusuz bu göstergeler de Kırgız köyünün kapalı bir topluluk olma özelliğini koruduğu ve çevreyle bütünleşme de her anlamda problem yaşadıkları ortaya koymaktadır.

9. *Dönerdere köyünde muhtarlığın önemli bir sorun çözme mekanizması olarak göze çarptığı görülürken,* Kırgızlarda Aksakallılar'ın sorun çözme mekanizması olduğu tespit edilmiştir. Muhtarlık, resmi işlerin takip edilmesinde kullanılan ara bir form olarak göze çarpmıştır.

10. Karadenizliler, uydu yayıncılığı aracılığıyla yerel Karadeniz kanallarını takip ederken; Kırgızların kendine ait bir televizyon kanalları olmadığı gözlenmiştir. Kuşkusuz, kültürel pratiklerin kuşaklararasında bağlantıyı sağlama da problemli bir alan yarattığı tespit edilmiştir.

4. Van/Dönerdere Karadenizlileri ile Van/Ulupamir Kırgızları

Dönerdere Karadenizlilerle yapılan mülakatlar sırasında en belirgin olarak dikkat çeken olguların başında, *"Kürtlerden memnun olma"* durumu gelmektedir. Kuşkusuz her göç sürecinde olduğu gibi ilk geldikleri dönemde *"çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını"* belirten Karadenizliler, şimdilerde *"gayet huzurlu yaşadıklarını"* aktararak, kısa bir sürede sentez kültürel pratikler ve davranış örüntüleri oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, ister grup olarak ister kalabalık bir topluluk olarak yaşansın, göç sürecinin sonunda yerleşilen yere sorunsuz bir uyum için en az 10 yılın geçmesi gerekmektedir.[6] Burada kuşkusuz Dönerdere Karadenizlilerine devletin verdiği destek önemlidir; çünkü bu destek süreçleri Trabzonluların Van'a uyum sağlamalarını kolaylaştırmış veya hızlandırmıştır.

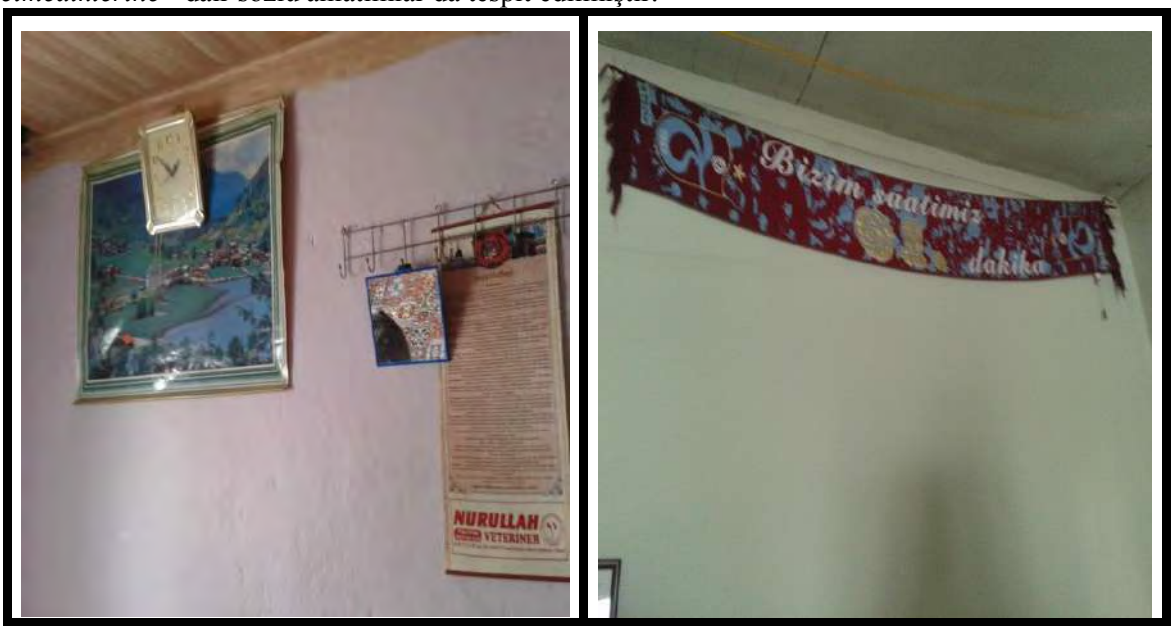


Dönerdere Karadenizlileri Muş'a yerleşen Karadenizliler ile ilgili verdikleri örnekte *"Muş'a göç eden Karadenizlilerin oraya adapte olamadıklarını ve uyum sorunu yaşadıkları"* belirtmişler ve "*sonrasında bölgeden kaçtıklarını"* ifade ettikleri görülmüştür. Dönerdereliler, devletin kendilerine verdikleri desteğin özellikle *"120 dönümlük toprak, sulama barajı, elektrik, kooperatif kurulması desteği"* konularında olduğunu aktarmışlardır. Kuşkusuz burada Ulupamir Kırgızları ile karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılacak olursa, Kırgızların da benzer devlet desteğinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Evlerin yapılması, hayvan desteği, kırsal kalkınma kooperatifinin kurulması, Sümerbank'ın köye kurduğu el dokuma tezgâhı, koruculuk gibi bir çok konuda devletle doğrudan etkileşimi görmek mümkündür. Ancak bölgeye uyum sağlamak konusuna gelindiğinde Kırgızların *"kendi hallerinden pek memnun olmadıkları ve imkân olduğunda farklı bir yere yerleşme konusunda her şeyi yapabileceklerini*" (Sağır, 2012:156) ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Karadenizlilerin, *"birbirleriyle dayanışma ve paylaşım içerinde çevreye karşı tek bir vücut oluşturdukları"* tespit edilmiştir. Burada katılımcıların ifade ettiği biçimde *"yabancı olma algısının insanları bir arada tutan temel araç olduğu"* görülmüştür. Örneğin katılımcılardan birisi; *"burada yabancı olmanın en iyi yanı, birisiyle 40 yıllık düşman olsan da yabancı bir toprakta bir araya gelirsin"* (Erkek, 51, Çiftçi) şeklinde düşüncesini aktararak, *"Van'da yaşıyor olmanın kendi*

[6] Bu süre, araştırmacının kendi gözlemlerinden ürettiği ortalama bir istatistiktir.

aralarındaki etkileşimi en üst seviyeye çıkarttığını" aktardığı gözlenmiştir. Burada Özalp merkezdeki ve çevredeki Kürtlerin Karadenizlilere karşı tutumları oldukça önemlidir. Kürtlerin "*eğer kendilerine kötü davranacak olsalardı bu köyde tutunmalarının daha güç olacağının"* da farkında olan Karadenizliler, böylece *"karşılıklı olarak bir anlaşım sürecinin iki farklı kültürü birbirlerine yakınlaştırdığını"* aktarmışlardır. Tabiî ki burada Ulupamir Kırgızlarında aynı durumun olmadığını ifade etmek mümkündür. Kırgız köyünün özellikle korucu köyü olması, çevre köylerle ve merkezdeki Kürtlerle uyum konusunda sıkıntılar yaratmasına kaynaklık etmiştir (Bkz.Sağır, 2012:156). Burada Karadeniz köyünün korucu köyü olmamasının uyum ve birlikte yaşama kültürü için önemli bir avantaj olduğu görülmektedir. Ancak burada şu noktaya da değinmek gerekir ki katılımcılarla mülakatlar sırasında *"Dönerdere'nin sınır köylerden biri olmasından dolayı devlet tarafından koruculuk teklif edildiği, fakat köylülerin bunu kabul etmediklerine"* dair sözlü anlatımlar da tespit edilmiştir.



Burada Dönerdere/Karadenizlileri için dikkat çeken belirgin özelliklerden birisinin "çalışkanlıklarıyla" ilişkili olduğunu belirtmek gerekir. Öyle ki kadınlarla erkeklerin birlikte çalıştığı ve üretim süreçlerinde birebir rol aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sürekli üretim hali, köye ve araziye uyum konusunda da önemli bir basamak olmuştur. Köyde devletin desteğiyle sulama göletinin yapılması da tarımsal üretim için önemli bir araç olmuştur. Bu noktada Ulupamir Kırgızları ile bir kıyaslama yapıldığında, dikkat çeken noktalardan birisinin Kırgızların üretimden çok bir tüketici konumunda olmalarıdır. Kırgızların "topraklarının verimsiz oldukları" tezi üzerine kurdukları iddiaları, *"ihtiyaçlarının büyük bir çoğunluğunu şehirden karşılamaları"*yla birleştirildiğinde somutlaştığı görülmüştür. Ayrıca *"ihtiyaçların karşılanması"* pratiğiyle doğrudan bir ilişki kurmakla birlikte Ulupamir Kırgızlarının, şehirde de *"kendi yaşam alanlarını oluşturdukları"* ve *"çevreyle bütünleşme konusunda yaşadıkları problemlerin dışarıya yansıdığı alanların ortaya çıktığı"* gözlenmiştir (Bkz.Sağır, 2012:180). Bu noktada farklılık oluşturması bakımından Dönerdere Karadenizlilerin temel gıda ihtiyaçlarını köydeki üretimleriyle karşılamalarının önemli bir gösterge olduğunu ileri sürmek mümkündür. Ayrıca hem çevre köylerde, hem Van genelinde hem de Kırgızlar arasında Karadeniz Köyü imajının bilindiği tespit edilmiştir. Kuşkusuz bu imajın oluşmasındaki temel kaynağın, Karadenizlilerin *"çölün ortasında cennet yarattıkları"* şeklinde üretilen algılama biçimleri olduğu gözlenmiştir (Bkz.Sağır, 2012:189).

Eğitimle İlişkili Olgular ve Sentezler

Dönerdere köyünde eğitimle ilişkili temel gerçekliklerden birisi Karadenizlilerde eğitim seviyesinin özellikle gençlerde oldukça yüksek olduğudur. Gençler, özellikle üniversite eğitimi için dışarıya göç etmişler ve bu göçler, köyde orta kuşağın üstündeki nüfusun kalmasına neden olmuştur. Burada Ulupamir/Kırgızlarıyla bir kıyaslama yapıldığında, Kırgız gençlerinde üniversite okuma sayısının oldukça az olduğunun gözlenmiştir. Köyde yoğun bir nüfus artışının göze çarptığı Ulupamir'de, nüfusun demografik yapısına bakıldığında genç kuşağın belirgin bir şekilde yoğun olduğu görülmektedir. Kırgızlarda eğitim seviyesinin düşük olmasındaki önemli faktörlerden birisinin, maddi imkânsızlıklar olduğunu da burada ifade etmek mümkündür (Sağır, 2012:109). Ancak Dönerdere'deki gelir durumunun, Kırgız köyüyle kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu ve bunun gençler arasında üniversite okuma seviyesini artırdığı görülmüştür. Ayrıca eğitim amaçlı yapılan dış göçler de (farklı illere) Karadenizliler arasında yaygın bir durumdur.



Eğitim amaçlı göçler sonucunda Dönerdere'den İnegöl'e 35-40 hanenin yerleştiği, İstanbul, Ankara, Kocaeli, Trabzon gibi büyükşehirlere giden Karadenizlerin de varlığı tespit edilmiştir. Köyde, 350 öğrencisi olan bir ilkokul ve lise bulunmaktadır ki okulun en önemli özelliklerinden birisinin, "çevredeki Kürt köylerden taşımalı eğitimle buraya öğrencilerin gelmesi" olduğu gözlenmiştir. Kuşkusuz bu durum, çevre köylerle Dönerdere'nin karşılıklı etkileşimini artırmakta ve köye merkezi bir rol yüklemektedir. Köyde toplam 26 öğretmenin hizmet verdiği ve bunlardan 15'inin köyde ikamet ettiği de belirtilmiştir. Aynı bağlamla ilişkili olarak Kırgız köyüne bakıldığında; Ulupamir Köyü'nde bir ilkokul bulunmakla birlikte köydeki eğitimin genel çerçevesinin -araştırmanın yapıldığı dönemde- yaklaşık 400'den fazla öğrencisinin olduğu görülmüş ve bu öğrencilerin hemen hepsinin Kırgızların çocukları olduğu tespit edilmiştir. Kırgızların ilkokul eğitimlerini köyde almakla birlikte lise eğitimleri için çevre illere ya da şehir merkezine yatılı olarak gitmeleri, eğitimle ilgili Ulupamir Köyü'nde tespit edilen bir diğer ayrıntı olmuştur (Sağır, 2012:106-107).

Kimlikle İlişkili Tutumlar ve Sentezler

Köyün merkezi bir konumunun ve çevredeki köylerle doğrudan bir ilişkisinin olmasının bir sonucu olarak, Dönerdere Karadenizlilerinin bazı noktalarda *"kimliksel özelliklerini korumaya devam ettikleri"* gözlenmiştir. Örneğin dil, kimlik konusunda Karadenizlilerin kendilerini koruduklarını en önemli araçlardan birisi olduğu görülmüştür. Trabzonlular, göç süreciyle geldikleri

Van'da yaşadıkları en önemli sıkıntının *"iletişim kopukluğu"* olduğunu aktarırken, bunun *"uzun bir zaman dilimi sonrasında çözülen bir durum"* olduğunu belirtmişlerdir. Karadenizliler, bu problemi özellikle *"Kürtçe bilmeyişlerine yaptıkları vurguyla"* görselleştirmişlerdir. Günümüzde, o zamanlardan buyana Kürtçeyi öğrenmedikleri konusunda pişmanlıklarını ifade eden Karadenizliler, *"treni çoktan kaçırdıklarını ve bu saatten sonra Kürtçeyi isteseler de öğrenmenin zor olacağını zaten Türkçenin ortak kullanım alanı olduğunu"* aktarmışlardır. Böylece Türkçenin geçmişten bugüne, farklı kültürel topluluklar arasındaki bağlantının oluşmasında ve sentez pratiklerin ortaya çıkmasında birincil araç olduğu görülmüştür. Ancak dil konusundaki önemli detaylardan birisinin de Kürtlerin kendi aralarında Kürtçe konuşmalarına benzer şekilde, Karadenizlilerin kendi aralarında *"Rumca konuştuklarını belirtmeleri"* olmuştur.



Karadenizlilerin kendilerini tanımlama konusunda *"ne oralı ne buralı"* olma hallerinin de *"kendinizi nereye ait hissediyorsunuz"* şeklindeki soruyla açığa çıkmıştır. Trabzon'a gittiklerinde *"Kürt"* olarak tanımlandıklarını ifade eden Karadenizliler, Van'da da kimi zaman *"Laz"* diye dışlandıklarını söyledikleri görülmüştür. Dil ve yerel kimlikler konusunda keskin sınırları korudukları gözlemlenen Karadenizliler, *"nerelisiniz?"* sorusuyla sıklıkla karşılaştıklarını ifade ederken, cevaplarının önce *"Trabzonluyum"* arkasından *"Vanlıyım"* şeklinde olduklarını aktardıkları tespit edilmiştir. Burada bir kıyaslama olması bakımından Van Ulupamir Kırgızlarına bakıldığında onların verdikleri cevabın doğrudan, *"Kırgızım, Kırgızistanlıyım, Türküm, Türkiye vatandaşıyım"* şeklinde çeşitli faktörleri gündeme getirerek yapmalarının, Karadenizlilerle belirgin bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktadan alarak Ulupamir Kırgızlarının, Kürt kimliği karşısında kendilerini "etnik bir kimlikle ve soy bağıyla" ön plana çıkartmaları söz konusu olmaktadır. Kuşkusuz, Türkiye dışında, atalarının vatan toprağı olarak gördükleri Kırgızistan'a gönderme yapmaları da dikkat çeken önemli noktalardan birisi olmuştur (bkz.Sağır, 2012).

Dönerdere Karadenizlilerin, kimlikler konusundaki bir diğer tutumları, göçün ilk dönemlerinde *"Kürtlerle evlilikler konusundaki keskin sınırlar"*dır. Karadenizlilerde *"orta ve yaşlı kuşak dışında Kürtlerle evlilikler yapmadıkları"* görülürken; gençlerin duygusal davranmalarıyla artık *"Kürtlerle evliliklerin genç kuşaklar arasında normalleştiği"* tespit edilmiştir. Kuşkusuz bu noktada Kürtlerle evliliklerin sentez pratikler yarattığını da ileri sürmek mümkündür. Katılımcılardan birisinin *"düğünlerde horonla başlıyoruz, Şemmame ile bitiriyoruz, kemençe çalıyoruz, sonra bir bakıyoruz ki halaya geçmişiz"* (Kadın, 42, Ev Hanımı) şeklinde aktardığı örnek, bu sentez pratiği somutlaştırmaktadır. Bu bağlamla ilişkili olarak kıyaslama yapmak gerekirse; Ulupamir Kırgızlarında evlilikler konusunun hala önemli bir tabu olduğu görülmektedir

ve bu durum, yaşadıkları sosyal çevreyle aralarında keskin sınırlardan devam ettirilmesine neden olmaktadır (Bkz.Sağır, 2012).



Oluşan sentez pratikler üzerinden gidildiğinde, evlilikler dışında karşımıza farklı pratiklerin de çıktığını ifade etmek mümkündür. İlk olarak, Karadenizliler arasında *"akrabalık bağlarının oldukça güçlü olmasının Kürtlerle etkileşim sonrasında ortaya çıktığını"* ileri sürmek mümkündür. Katılımcılardan birisi bu durumla ilişkili olarak başından geçen bir olayı şu şekilde aktarmıştır: *"Annemi Trabzon'da ameliyat ettirdim ve orada yakınlarımdan hiç kimse yanıma gelmedi. Buna karşılık Van'dan bütün Kürt dostlarım beni aradı.Van'a geri döndüğümüzde de evimiz tıka basa doluydu ziyaretçilerle. Akrabalarımız da vardı komşu köylerden gelen Kürt komşularımız da. Bence buranın Trabzondan farkı bu olsa gerek" (Erkek, 40, Çiftçi).*

Burada Karadenizlilerin kendi aralarındaki bağların güçlü olmasında*, "yabancı bir yerde ayakta durabilmenin temel becerisini kazanabilme kaygılarının"* önemli bir güdü olduğu gerçeğidir. Ailelerin geniş aile şeklinde olduğu köyde, kalabalık nüfuslu ailelerin *"Kürt ailelerin sayısal biçimleriyle"*[7] birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ancak araştırmanın yapıldığı Aralık (2013) ayı içerisinde, köyde yaşayan hane sayısının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kuşkusuz köyden dışarıya doğru bir göç sürecin devam etmesi, bu sayının az olmasının temel kaynağıdır. Yazları oldukça kalabalık olan köy, *"kışa doğru kimi zaman yaşlıların farklı şehirlerde yaşadığı çocuklarına gitmesiyle",* kimi zaman ise *"gençlerin okumak için terk etmesiyle"* sessizliğe bürünmektedir. Kuşkusuz Ulupamir Köyü ile karşılaştırıldığında, Kırgızların nüfusunun yaz-kış oldukça kalabalık olduğu görülmüş, artan nüfusu ise köyün fiziksel olarak kaldıramadığı tespit edilmiştir. Dönem dönem mevsimlik olarak çalışmaya giden kişilerin, kışları köye dönmesiyle de kışın nüfusun oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir (Bkz.Sağır, 2012).

Ekonomik Tutumlar ve Sentezler

Dönerdere Karadenizlileri, bölgeye yerleştiğinde temelde en belirgin ekonomik değişim, *"üretim biçimleri"* üzerinde yaşanmıştır. Küçük toprak parçalarından geniş topraklara yerleşme ve üretimde makineleşmeye geçme üretim fazlalığı yaratmış, bu fazlalıklar köyde çeşitli biçimlerle *"artı değer"* olarak kullanılmaya başlanmıştır. Köyün mandıra kooperatifi ve köyde tarımı

[7] Burada ailedeki kalabalık nüfus sayılarına gönderme yapılmaktadır.

desteklemek için kurulan sulama kooperatifi bunlara örnektir. *Dönerdere Tarımsal Kalkınma Kooperatifi'*nde süt ürünlerinden peynir, yoğurt ve tereyağı üretilmekte ve bunlar Özalp ilçesinde satılmaktadır. Görüleceği üzere Karadenizlilerin temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılık iken, bu üretimden elde ettikleriyle de şehirde ticaret hayatının içerisinde oldukları görülmektedir. Dönerdere'de ilk dönem, Karadenizlileri makineli üretime hazırlama adına traktör eğitimleri yapılmış, sonrasında tarlalarda traktör kullanarak üretim yapılmaya başlanmıştır. Köydeki su problemini çözmeye dönük de köye devlet tarafından sulama göleti yapılmıştır. Ayrıca köyde *Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı*'nın desteğiyle kurulmuş bir mandıra bulunmakta ve bu mandırada yaklaşık 100 inek bakılmaktadır.[8]



Tarım ve hayvancılık dışında, Karadenizliler arasında ticaret de oldukça gelişmiştir. Karadenizliler arasında Özalp'te esnaflık yapan kişiler bulunmaktadır. Gıda ve küçük sanayi sektöründe yer alan Karadenizliler arasında, köyde demircilik işleriyle de uğraşanları vardır. Ticaret hayatının en önemli görüntüsünün, Kürtlerle etkileşim konusunda önemli bir araç olduğu gerçekliğidir. Öyle ki Karadenizliler, *"işlerinin büyük bir kısmını Kürt müşterilerine yaptıklarını"* ifade etmişler ve sentez bir birlikteliğin ortaya çıkmasında iki topluluğun da *"zorunlu sebepleri olduğunu"* belirttikleri görülmüştür. Köyde yer alan bakkalın da sadece Karadenizlilere hizmet verdiğini söylemek güçtür; çünkü köyün merkezi bir köy olarak çevre köylerden gelenlere açık olması (eğitim, din, ticaret vb) bakkalın da hem Karadenizliler hem de Kürtler için bir karşılaşma alanı olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Karadenizliler, *"1979 yılında da köy meydanında kurulan jeneratör merkezi sayesinde üretilen elektriği çevre köylere para karşılığında satarak geçimlerini sağladıklarını"* da aktardıkları görülmüştür. Böylece Dönerdere Karadenizlilerin, ekonomik hayatla ilişkilendirildiğinde çeşitli kollarda farklı karşılaşma alanlarının karşımıza çıktığı görülmektedir. İnsanların temel geçim kaygılarının ve bu kaygıları çözen pratiklerin, Dönerdere Karadenizlilerin sosyal ağlarını şekillendirdiğini de iddia etmek mümkün olmaktadır.

Bu noktada Ulupamir Kırgızları ile bir kıyaslama yapıldığında Kırgızların da temel gerçekliklerden birisi koruculuktur. Koruculuk dışında, hayvancılık ve tarımsal etkinlikler de yapılmakla birlikte bunlar herhangi bir ekonomik değer taşımamakta, sadece kendi ihtiyaçlarını

[8] Katılımcıların aktarımlarıyla tespit edilmiştir.

gidermek için yapılmaktadır. Ayrıca Kırgızlar arasında mevsimlik göçlerin de yaygın olduğu, ayrıca büyükşehirlerde çalışan Kırgızların da varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca Ulupamir Kırgızları ile Kürtler arasındaki iletişim kopukluğu, Kırgızların Van'da ekonomik hayat içerisinde kendilerine yer bulamadıkları da tespit edilen gerçekliklerden birisidir (Bkz.Sağır, 2012). Böylece Ulupamir Kırgızlarının ekonomik uğraşları dikkate alındığında, Dönerdere ile farklılaştıkları görülmüştür. Dönerdere'de ekonomik uğraşların ortaya çıkardığı pratikler, Ulupamir'de görülmezken, tam tersine kimlik merkezli karşılaşmaların *"ekonomik hayatı"* şekillendirdiği tespit edilmiştir.

Din İle İlişkili Tutumlar ve Sentezler

Dönerdere köyünde dikkat çeken önemli noktalardan birisi, köyde dini bir kurum olarak yer alan Kur'an Kursu'dur. Daha önce küçük bir kapasitesi olan ve yatılı olmayan kurs, daha sonra genişletilerek büyük bir yatılı kurs haline getirilmiştir. Yatılı kurs, sadece kızlara özgü olmakla birlikte kursa çevre köylerden gelen Kürtlerin varlığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Kur'an Kursu'nun da köyde sentez alanlardan birisi olduğunu ileri sürmek mümkündür. Böylece eğitim (okul) ve ticaret hayatından (esnaflık, bakkal vs) sonra dini bir kurum olarak kursun da önemli bir kültürel karşılaşma alanı olduğu görülmektedir.

Köyde geleneksel bir dini hayatın olduğu görülmekle birlikte caminin önemli bir sosyal merkez olduğu gözlenmiştir. Caminin sosyal bir merkez olmasının gerekçesi, caminin içerisinde küçük bir oturma mekânının ve sohbet odasının bulunmasıdır. Burası bir dernek gibi çalışmakta, insanlar namazdan sonra burada toplanarak çay içmekte, güncel konuları paylaşarak sosyal bir etkileşim içerisine girmektedir. Görüşme yaptığımız cami imamı, yazları caminin bahçesinde toplanarak festival yaptıklarını da sözlerine eklemişlerdir. Köyün, devlet tarafından planlı ve düzenli yapılmasından dolayı caminin köyün tam ortasında yer aldığı görülmektedir. Kuşkusuz bu bağlamdan hareketle de köydeki yerleşimin, kutsalın etrafında şekillendiğini ifade etmek mümkündür. Köyde dini hayatın dikkat çeken yönlerinden birisi de köyde birçok insanın hacca gittiği gerçekliğidir. Ayrıca ibadet pratiklerinde namaz başta olmak üzere oruç, kurban ve sadaka gibi İslam dinine ait birçok pratiklerin de yerine getirildiği tespit edilmiştir.





Ulupamir Kırgızları ile kıyaslandığında her iki topluluk açısından İslam dininin ortak bir alan olduğu görülmektedir. Müslüman-dindar kimliğiyle ön plana çıkan Ulupamir Kırgızlarının, gönüllü olarak Türkiye'ye yerleşmelerinde, daha önce yaşadıkları bölgede (Pamir) dinlerini özgürce yaşayamamalarının önemli bir etkisi olmuştur. Köyde büyük bir camileri olan Kırgızlar için cami, Karadenizlilere benzer şekilde sosyal etkileşimlerin gerçekleştiği alanlardan birisidir. Kırgızların kapalı bir topluluk olmaları, köydeki bütün etkinliklerde olduğu gibi dinsel hayatlarında

da kapalı pratikler ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Köyde caminin din eğitimi konusunda belirgin bir işlevi olduğu tespit edilmişken, Dönerdere'deki Kur'an Kursu'nun tersine buradaki eğitimden de sadece Kırgızların kendi çocuklarının yararlandığı görülmüştür (Bkz.Sağır, 2012).

Mutfak ve Yemek Kültürüyle İlişkili Sentezler

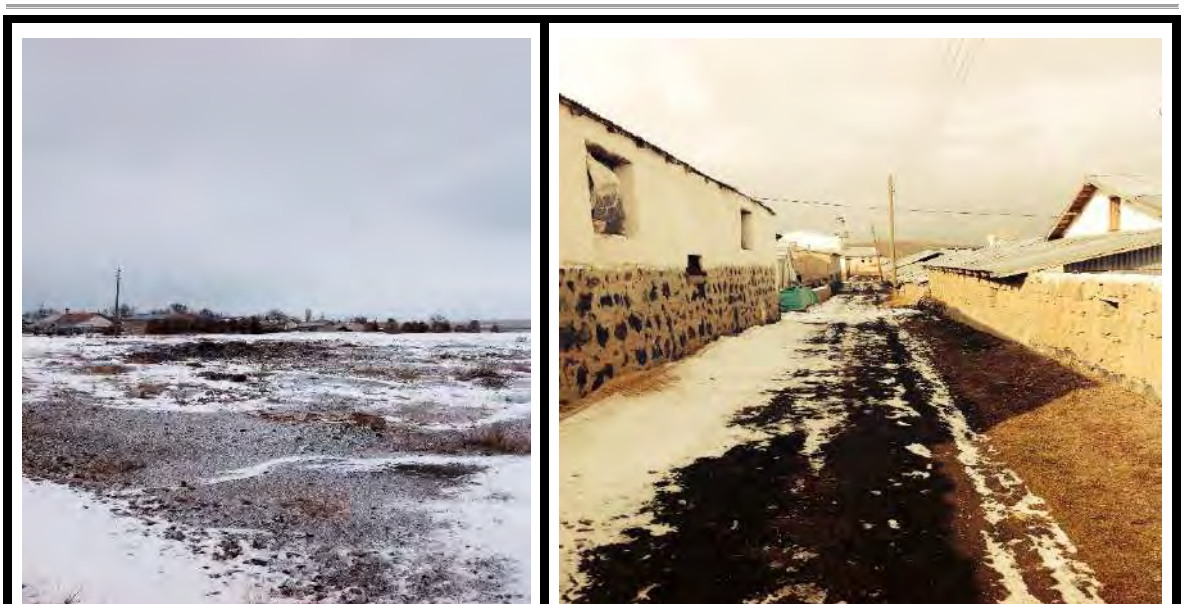
Yemek ve kültür arasındaki ilişki biçimleri, kültürel kimlikler konusunda önemli bir bileşendir. Özellikle göçmen toplulukların yaşatmaya çalıştıkları temel kimlik göstergelerinden birisidir. Zihinsel olarak aidiyetliklerin yansıtıldığı alanlardan birisi olan mutfak kültürü, nesilden nesile aktarılması da kolay olduğundan göçmenlerde kimlik göstergesi olarak kalabilmektedir. Dönerdere köyüne bakıldığında Karadenizlilerin yemek konusunda devam ettirdikleri mutfaklarının olduğu görülmektedir. Mülakatlar sırasında karşılaşılan en belirgin vurgu, *"eğer karalahana yemezlerse kendilerini ölmüş olarak"* tanımlamalarıdır. Yemek masasına oturulduğunda *"otlu peynir, Trabzon peyniri, Trabzon helvası ve tandır ekmeği"* yemek konusundaki sentezi de göstermektedir.

Köyde evlerin ortak kullanım alanları olan yaklaşık altı tane tandır evi tespit edilmiştir. Kişi sayısına göre bir araya gelinip tandır evlerinde, haftalık ya da günlük tüketime yetecek sayıda ekmekler yapıldığı görülürken; bu mekanların kadınların sohbet ve paylaşım yaptıkları bir sosyal etkileşim alanı olması da ayrıca dikkat çeken bir nokta olmuştur. Böylece yemek yapılan fiziksel bir alan, kadınların sosyalleştikleri ve kendi kimliklerini çeşitli paylaşımlarla devam ettirdikleri bir sosyolojik mekâna dönüşmektedir. Karadenizlilerin süt ürünlerini işledikleri kooperatifleri sayesinde sütü, peynir, tereyağı ve yoğurt gibi tüketilir ürünlere çevirdikleri görülmektedir. Küçükbaş ve büyükbaş hayvancılığın da yapıldığı köyde, kendi içerisinde temel gıda maddelerinin (sebze, meyve, et vs) üretildiği görülmektedir. Aslında Karadenizlilerin *"üretim ve kendi ihtiyaçlarını karşılama kaygıları"* üzerine kurulu çalışkanlık imajı, böylece mutfak kültürünün şekillenmesinde ve tüketim davranışlarında kendisini ortaya koymaktadır.

Burada Karadenizliler ile Ulupamir Kırgızları arasında bir kıyaslama yapılmak istendiğinde en belirgin farklılaşmanın üretim ilişkileri üzerinde olduğu görülürken, bu durumun mutfak kültürüne de yansıdığı tespit edilmiştir. Ulupamir Kırgızları, yemek kültürlerini sözlü olarak nesilden nesile aktarmakla birlikte yemek kültürlerini pratikte yaşatamadıkları; Kırgız mutfağının sadece özel gün ve gecelerde ya da köye gelen misafirler için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Mutfağın kullanılmamasında birkaç faktörün de etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin bazılarını *"nüfusun kalabalık olması, gelir durumunun düşüklüğü, gıda maddelerinin şehirden temin edilmesi, yemeklerde kullanılan malzemelere ulaşamama"* olarak sıralamak mümkündür (Bkz.Sağır, 2012:234). Burada mutfak kültürünün, fiziksel yetersizliklerden dolayı yaşatılamadığını ileri sürmek mümkün olmakla birlikte, Karadenizlilerin Trabzon ile devam ettirdikleri süreklilik bağı, yemek ve mutfak kültürünün de aynı anda yaşatılmasının önünü açmaktadır. Çünkü fiziksel yeterlilikler, kültürün devam ettirilmesinde önemli birer araçtırlar.

Diğer Kültürel Algılamalar ve Pratikler

Kimlik ve kültür arasındaki ilişkiler, sıklıkla kültürel kimlik kavramıyla betimlenir. Kültürel kimliğin içeriğini oluşturan temel bağlam, *"biz"* duygusunun topluluk içerisinde yarattığı kolektif bilinçtir. Kültürel kimlik, fertleri aşan sosyal bir boyuta sahiptir. Sosyal bir varlık olarak kabul edilen insanın, farklı özellikleriyle oluşmuş insan toplulukları içerisinde yaşayabilmesi, topluluğu fertte temsil ettirir hale getirmiştir. Böylece fark edilir ki; kültürel kimlik, *"ben kimim"* den çok *"biz kimiz"* sorularına denk düşmektedir. Kültürel kimlik, bir kültüre katılımın bilince çıkarılması ya da o kültüre ait olduğunun ilan edilmesidir. Kültürel kimlik, tek tek bireyleri *"biz"* duygusunda birleştiren bir kimlik duygusudur (Giddens, 1993:38; Erkal ve Diğerleri, 1997:398; Asmann, 2001:134; Tok, 2003:118-140).



Karadenizlilerin kültürel kimliklerini devam ettiren en belirgin tema, göçmen bir topluluk olmalarından dolayı sahip oldukları *"göç belleği"*dir. Göç belleği, aynı zamanda göçmen ağları denen bir sosyal ağın oluşması için de temel kaynak olarak görülebilir. Göç ağları, göç edilen memlekete dair öyküleştirilen belleği sürekli canlı tutar. Bellek, *"Trabzon"*a ait olmayı temel referans noktası kabul etmekle birlikte bu referansla ilişkili olarak da *"Vanlı"* olabilmenin içeriğinin asıl doldurulacağına yanıt aramaya çalışmaktadır. Bu yanıtlar, kimi zaman sosyal çevreyle ayrıştırılmış ve sınırları çizilmiş keskin alanlar yaratmakta ya da sentez pratikler üretmektedir. Göçmen topluluğun kimliklerini de canlı tutan ilişkiler ağı kavramının temelinde, göçmenlerin çit taraflı vatan algılamaları söz konusudur. Buna göre göçmenler, yerleştikleri mekanda kurdukları sosyal ağlarla gündelik hayatlarını kurarken, aynı zamanda göç alan yer ile geldikleri şehirler kurdukları sosyal ağlarla da kendilerini tanımlamaktadırlar (Bkz.Faist, 2003:22; Abadan-Unat, 2002:18). Bu bağlamlar dikkate alındığında, Karadenizlilerin oluşturduğu sosyal ağların temel niteliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:[9]

* Ortak köken, soydaşlık ve duygusal bağlardan örülü ilişkiler ağı göçmenleri bir arada tutmak için önemli işleve sahiptir.

* Göçler sonrası oluşan ortak duygusal aklın ve geçmişe dönük tarihi aklın etkin olduğu bu ağlar, insanlar arasındaki dayanışmanın ve sosyal ilişkilerin güçlü olmasını sağlar.

* Sosyal ağlar, çoğu zaman kapalı bir özellik taşımaktadır. Zamanla bu ağlar, ticaret, eğitim veya evlilikler gibi faktörlerle esnekleşebilmektedir.

* Bu ağlar, kültürün ve tarihi belleğin ayakta tutulmasını sağlar. Zaman zaman insanların içinde bulundukları topluluğa uyumlarını kısmen zorlaştırabilmektedir.

* Ağlar, göçmenlere destek verirler, aynı zamanda sosyal rollerin yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

[9] Bu tespitlerin karşılık geldiği alanları daha iyi kavramak için Kırgızistan/Oş bölgesinde yaşayan farklı bir Karadenizli topluluk olan Sürgün Karadenizlilerin hikayesine bakılabilir: Adem Sağır, *"Batum'dan Orta Asya'ya Bir Yol Hikayesi-Sürgün Karadeniz Türklerinin Sosyal Yapısı",* Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2012.

Karadenizlilerin kültürel pratiklerine dair sıralanan birçok tutum, kimliklerin yaşatılmasında adı geçen ağların işlevselliğini ortaya koymaktadır. Dönerdere'de yapılan mülakatlar sırasında Karadenizlilerin kültürel bellekleri ile ilişkili bazı tutumlarını da şu şekilde betimlemek mümkündür.





Karadenizliler, Dönerdere'de oluşturdukları topluluk bilincinde, *"Kürtlerle karşılıklı sentez alanlarının kendiliğinden ortaya çıktığını"* ifade etmişlerdir. Burada özellikle kendileri için kullandıkları bazı ifadeler, bu sentez alanları somutlaştırma bağlamında geçerli kaynaklar kabul edilmiştir. Örneğin Karadenizliler, *"ne kadar çok çocuk yaparlarsa o kadar güçlü olacaklarına"* dair geliştirdikleri tutumların, Kürtlerin *"akrabalık ve aile bağların güçlü olmasına dair"* zihinsel tutumlarıyla aynı bağlamda birleştiğini ileri sürmüşlerdir. Karadenizlilerin, evliliklerde kullandıkları katı (sadece Türklerle evlilik) prensiplerin de yeni kuşaklarla birlikte çözüldüğü ve Kürtlerle evliliklere rastlanmaya başladığını görülmüştür. Karadenizliler, ısınmak için tezek kullanmaktadır. Karadenizlilerin kömür ve odun gibi yakıtları tercih etmemeleri arkasında yatan nedenlerden birisinin *"gelir durumlarıyla"* ilişkilendirildiğini de gözlemlemek mümkündür. Karadenizliler, kendilerine devlet desteği alıp almadıkları sorulduğunda; *"devlet desteği alındığını fakat devletin sadece malzeme yardımı yaptığı diğer tüm maddi ve beşeri faaliyetlerde kendilerinin çabaladıklarını"* söylemişlerdir.

Karadenizlilerin Kürtlerle ayrıştıkları önemli pratiklerden birisi de *"kadın kimliği"* üzerinden yürütülen gündelik alışkanlıklar ve üretim ilişkileri olduğu görülmektedir. Dönerdere'de kadın, çalışma hayatının tam ortasında yer alır ve erkeklerle aynı üretim mekanlarını paylaşırlar. Kadın, evde de tarlada da başroldedir ve sosyal ilişkilerin baskın yönlendiricilerinden birisidir. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken nokta, otoritenin Türkiye'deki genel eğilime paralel bir şekilde erkekler tarafından kullanılmaya devam etmesidir. Köyde görüşülen bir Kürt gelin (Ev Hanım, 33) *"Karadeniz köyünde gelin olmanın sıkıntılarını"* şöyle aktarmıştır ki bu aktarım, Kürtler ile Karadenizliler arasındaki zihinsel farklılıkları göstermesi bakımından önemli kabul edilmiştir:

> "Karadenizlilerin ineklere isim verip onlarla konuşmaları bizim çok komiğimize gidiyordu. Bu anlamsız hareketi, kendi aramızda sürekli konuşup gülüyorduk. Bizde kadın araç kullanmaz; fakat Karadenizli kadınlar traktör kullanıyordu, kadınlar erkekten farksızdı ve bu bize oldukça farklı geliyordu. Nitekim evlendim ve evlendiğimin ikinci günü, traktör sırtında bende tarlaya götürüldüm. Her şey şaka gibiydi. Bizde yeni gelin en az üç ay hiçbir iş yapmazdı; fakat Karadenizlilerde iş bölümü yoktu. Nitekim bende şu an traktör kullanıyorum dama girip inek sağıp

kendi yoğurdumu yağımı yapıyorum. Yani anormallikler başladım ama şimdi artık bende onların pratiklere ayak uydurmuş biriyim."



Burada dikkat çekici olması bakımından hayvanlara isim verilmesi gerçekliğinin, neye karşılık geldiğini de betimlemek gerekir. Hayvanlara isim vermek, bizce kültürün getirdiği bir durumdur. Kürt topluluklarında hayvancılık, temelde bir geçim kaynağı olarak belirirken; Karadenizliler çoğunlukla kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için hayvan beslemektedirler. Bu durum, kültürel bir kodlanma biçimi olarak görülebilir ve Karadenizlilerin Trabzon'dan getirdikleri baskın bir tutum olarak yorumlanabilir. Kürtler için hayvan, çoğunlukla *"para getirici ekonomik bir meta"* iken; Karadenizliler az sayıdaki hayvanı çoğunlukla kendi ihtiyaçlarını karşılamak için beslemekte ve ona ailenin bir ferdi olarak davranmaktadırlar. İneğin bocuklarla ve iplerle yapılmış başlıklarla süslenmesi, yanlarına gidiliğinde onlarla konuşulması arkasında yatan temel güdü de bizce bu davranışla doğrudan ilişkilidir. Yani hayvan, bir Karadenizli için *"ailenin temel üyelerinden birisidir."*

Ölüm konusundaki ritüellere gelindiğinde, Karadenizliler ölümle ilişkili temel ritüellerini devam ettirmektedirler. Ayrıca kendilerine ait büyük bir mezarlıkları olduğu tespit edilmiştir. Ölüm törenlerine bakıldığında, mezarlığa sadece köyde ölenlerin gömüldüğü görülmektedir. Köyden göçlerle birlikte şehir dışına giden Karadenizlilerin vefat ettiklerinde *"yaşadıkları şehrin mezarlıklarına"* gömüldüğü tespit edilmiştir. Ancak burada farklı bir gösterge olması nedeniyle iki tane örnekten bahsetmek mümkündür. Bu iki örnek, hayatının son zamanlarını Trabzon'da yaşamak isteyip orada ölen ve oraya defnedilen kişilerdir. Ölüm üzerinden verilen örnekler, ölüm ile kimlik arasında belirgin bir ilişkiyi ortaya koymamakla birlikte farklı göstergelere karşılık gelmektedir.[10] Bunlardan ilki *"insanların çoğu zaman ekmek yedikleri yeri kendi vatanları olarak algılamaları"*dır ki göç eden Karadenizlilerin içinde yaşadıkları şehrin mezarlığına gömülmek istemeleri dışa yansımış halidir. İstisna sayılan iki örnek ise memleket algısı ile ölüm arasında ki

[10] Ölüm ile kimlik arasında kurulan ilişki biçimlerinin daha detaylı bir okuması için bkz. Adem Sağır, *"Ölüm, Kültür ve Kimlik: Iğdır Ölü Bayramı İle Meksika Ölü Günü Örneği"*, Milli Folklor, Yıl:25, Sayı:98, 2013.

ilişkiyi doğrudan göstermesi bakımından dikkate değerdir. Kişilerin özellikle Trabzon a gömülmek istemesi bu bağlamda ölüm-kimlik ilişkiselliğinde önemli kabul edilmiştir.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, monografik bir araştırma olarak tasarlanmış ve temelde kültürel kimliklerle göç arasındaki ilişkinin çerçevesini örnek bir topluluk üzerinden çizmeyi amaçlamıştır. Günümüzde göçlerin giderek artan önemi ve küresel bağlamda yaşanan kimlik tartışmaları, sosyolojik çalışmaların *"göçler ve göçmen ağlarının kültürel pratikler üzerindeki belirleyiciliği"* üzerine odaklanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Buna göre göçler, hala topluluklar kültürel yaratımları için önemlidir ve göçmen ağları kültürel belleğin yaşatılması için önemli birer araçtır.

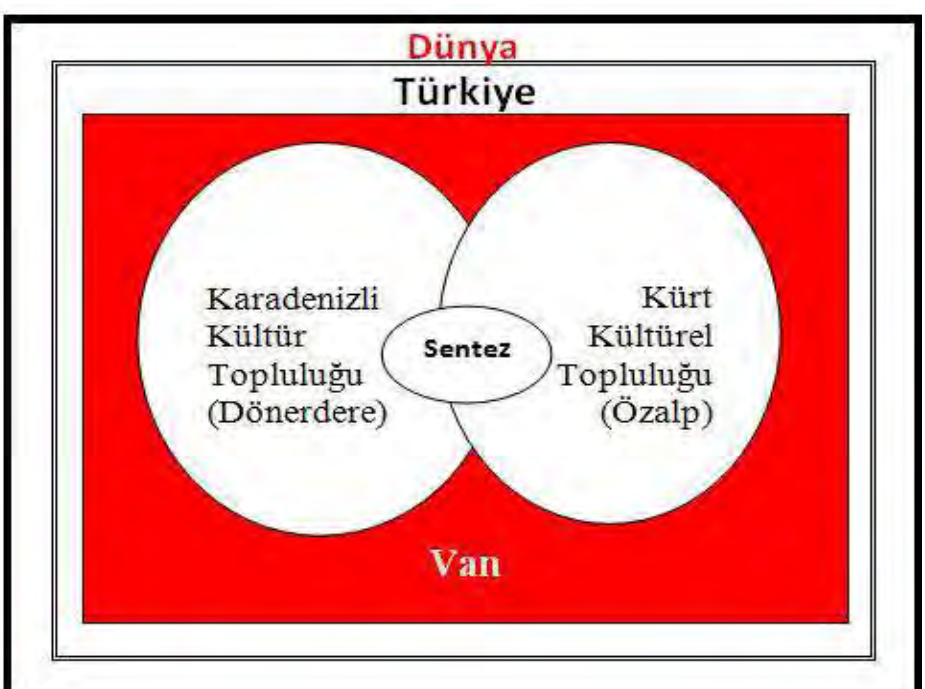
Trabzon'dan Van'a gelen Karadenizli Türkler, 50 yıl önce başlayan göç hikâyelerini farklı bir coğrafyada yeni pratikler ve sentezlerle devam ettirmektedirler. Karadenizli Türklerin çalışmaya konu olmasındaki temel kaygı, Kürtlerin yoğun olarak yaşadıkları bölgede *"Karadenizli (Trabzonlu)"* olmayı başarmaları ve Kürtlerin sosyal ağlarıyla da karşılıklı etkileşim halinde sentez birliktelikler oluşturmalarının tespit edilmeye çalışılmasıdır. Çalışmada *"Trabzonlu"* olmak tanımlamasını, *"aynı zamanda Vanlıyız da"* tanımlamasının takip ettiği düşünüldüğünde, aslında karşılıklı etkileşimlerin, kimlikler üzerinden gitmesini göstergeleştirmiştir. Kimlikler, etnik kimliklerin bağlayıcılığını gösteren *"Türk"* ve *"Kürt"* olmak farklılaşması da şehirlere aidiyetlik üzerinden giden yerel kimlikleri tamamlayan unsurlar olmuştur. Böylece her yönüyle bu çalışmanın göç-kimlik ilişkisini önceleyen kültürel bir belleğinin haritasını çizmek olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Çalışmada gündelik pratiklerin paylaşıldığı alanlar olarak "eğitim", "din", "ticaret" ve "yemek" olguları karşımıza çıkmıştır. Eğitim, din ve ticaret kurumsal olarak (okul, dükkânlar, Kur'an Kursu) ile fiziksel bir karşılaşma alanı sunarken, yemek olgusu ise daha üst düzeyde algıların, ihtiyaçları Kürt mutfağıyla birleştirmesi sonrası ortaya çıkmıştır. Kurumsal karşılaşma alanlarında Kürtlerle içiçe olan beraberlikler, göç sürecinin en başında özellikle dilsel iletişim noktasında problemler yaratmış olsa da bugün gelinen nokta da farklılıkların birlikteliğini göstermesi bakımından dikkat çekmiştir. Ulupamir Kırgızlarının aynı bölgede karşılaşma alanları yaratamamalarının aksine Karadenizli Türklerin Van'da ürettikleri sosyal yaşam alanı, göç sonrası uyumun başarısını göstermesi bakımından önemlidir.

Farklılıklar üzerinden gidildiğinde Karadenizli Türklerin korudukları en temel alanların başında dil geldiği görülmüştür. Böylece dilin şiveli biçimleri ve Rumca, köyün belirgin bir farklılığını göstermesi bakımından dikkate değer bulunmuştur. Ayrıca uydu yayıncılığı ile Karadeniz'e ait yerel televizyonları seyrettikleri ve bu araçla birlikte kültürel belleklerini Trabzon kimliği üzerinden de korumaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Televizyon önemli bir araçtır, çünkü yaşlı kuşağın ölüm, hastalık ya da göçler gibi topluluktan kopmasıyla oluşan kültürel boşluğun doldurulması gerekmektedir. Bu bir bellek üretim sürecidir ve bu bağlamda fiziksel araçlar oldukça önemli gözükmektedir.

Aslında karşılıklı olarak gerçekleşen bu etkileşimlerin ve günümüzün küresel dünyasında "niçin hala yerel toplulukların bu kadar önemli olduğunun" daha iyi anlaşılabilmesi için şöyle bir görselleştirme yapılabilir:

Tablo 1. Kültürler Arası Etkileşimler ve Kimliklerin Göçlerle Yeniden Tanımlanması



Kültürlerarası sentezler, göçlerin karşılaştığı alanlarda karşımıza çıkan kaçınılmaz durumlardır. Yukarıdaki tabloya bakıldığında aslında bu karşılaşmaların görsel olarak nasıl okunabileceğinin de temel başlıklarını betimlemek mümkündür. Önce içten dışa doğru bir okuma yapıldığında *"sentez"* olarak belirlenmiş alan, Karadenizli Türkler ile Özalp ilçesinde yaşayan Kürtlerin karşılaştıkları alanlarda oluşturdukları ortaklıkları temsil etmektedir. Çalışma boyunca da farklı biçimlerde ifade edildiği gibi mutfaktan ticaret hayatına, köydeki kurumsal alanlardan (okul, Kur'an Kursu vb) muhtarlık sistemine kadar birçok alanda oluşan bu sentezler, temelde her iki topluluğunda birbirine tutunmaya çalıştığı noktaları betimlemektedir. Sentez alanın her iki tarafını da temsil eden dairesel alan, iki topluluğun da kendilerini ayrıştırdığı alanları temsil etmektedir. Örneğin Karadenizlilerin dil konusundaki tutumları veya mutfakla ilgili kültürel temalarını yaşatmaları bu alanda kendine yer bulur. Her iki topluluğun da içerisinde yaşadığı alan bir sonraki daire ile temsil edilmiştir. Bu alan, her iki topluluğun da Türkiye'de durduğu konumu göstermekte ve bu konum aynı zamanda her iki topluluğun kültürel kimlikleri üzerinde baskın bir rol oynamaktadır. Karadenizlilerin memleketlerine gittiklerinde *"Vanlı"* olarak etiketlenmeleri aslında bu tanımlamanın belirgin bir biçimi olarak okunabilir. Burada içerisinde yaşanılan fiziksel mekanın, dışarıdan tanımlamalarda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Van'ın peşi sıra gelen bölüm ise "Türkiye" kutucuğu ile temsil edilmiştir. Kuşkusuz her ne kadar topluluklar, kültürel pratikleriyle farklılaşmış olsalar da hepsinin ortak özelliği Türkiye içerisinde yaşıyor olmalarıdır. Bu, üst kimlik olarak vatandaşlık okuması olduğu gibi, dışarıdan bir tanımlamayla kültürel kimliklere de karşılık gelebilmektedir. Kuşkusuz en dış çerçeve ise küresel dünyayı temsil etmektedir. Dipten yukarıya doğru okunabilecek bir kültürel kimlik şeması, en son aşamada küreselleşmenin getirdiği argümanlarla şekillenmektedir. Basit olarak Dönerdere'de Karadenizli birinin evinde sofraya oturulduğunda, masada aynı anda "Trabzon peyniri", "Otlu Peynir" ve

"Koka Kola" bulunabilmektedir. Ya da farklı bir göstergeyle duvarda "Uzungöl"e ait bir tablo dururken hemen yanında "Van Kedisi resmi" ve üzerinde "nestle" yazan bir duvar saati bulunabilmektedir. Böylece iç içe geçen alanları kırsal bir alanda dahi görmek mümkün olmaktadır.

Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde Karadenizli Türkler, kimlikleri ve Van'da yaratmış oldukları sosyo-ekonomik şartlarından dolayı araştırılmaya değer bir topluluk bulunmuştur. Uzun bir süre Kürtlere ait sosyal ağlarda sosyalleşen ve kültürleşme tecrübesi yaşayan Karadenizliler, sentez alanlar oluşturmakla birlikte kimlik ve kültürlerini de sıkıştıkları dar bir alanda yaşatmaya çalışmaktadırlar. Çalışmanın, günümüzde kimlik ve kültürel farklılıklar üzerinden yaşanan tartışmalara Kürt-Trabzon etkileşimi bağlamında yeni bir perspektif sunması bakımından literatüre önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ABADAN-UNAT, Nermin. (2002). **Bitmeyen Göç: Konut İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa,** İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

AKGÜR, Zeynep Gökçe. (1997). **Türkiye'de Kırsal Kesimden Kente Göç ve Bölgelerarası Dengesizlik(1970-1993),** Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

AKKAYAN, Taylan. (1979), **Göç ve Değişme,** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlan, İstanbul.

ASMAN, Jan. (2001). **Kültürel Bellek: Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik**, çev:Ayşe Tekin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

BOSTANCI, M. Naci. (1998) *"Etnisite, Modernizm ve Milliyetçilik",* **Türkiye Günlüğü,** Sayı:50, Mart-Nisan, ss.38-55.

CASTLES, Miller ve Mark J. MILLER. (2008). **Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri,** Çev., Bülent Uğur Bal, İbrahim Akbulut, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

CASTLES, Stephen. (2003). "Towards A Sociology Of Forced Migration And Social Transformation", **Sociology,** Volume:37, Number 1, ss.13-34.

ERDER, Necat ve Atilla Sönmez, Ayhan Çilingiroğlu, Atilla Karaosmanoğlu. (2003). **PlanlıKalkınma Serüveni: 1960'larda Türkiye'de Planlama Deneyimi,** İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

ERKAL, Mustafa ve Burhan BALOĞLU, Filiz BALOĞLU (1997), **Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü,** Der Yayınları, İstanbul.

FAIST, Thomas. (2003). **Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar,** Çev., Azat Zana Gündoğan, Can Nacar, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

GIDDENS, Anthony. (1990). T**he Consequences of Modernity,** Polity Press, Cambridge.

GIDDENS, Anthony. (1993). **Sociology,** Polity Press, Oxford.

GÖKÇE, Birsen. (1980). **Bir İç İskan Uygulaması Olarak Dönerdere Köyü ve Toplumsal Sorunları,** Ankara.

GÖNÜLLÜ, Müzeyyen (1996). "Dış Göç", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı:1, ss.94-105.

GÜVENÇ, Bozkurt. (1993). **Türk Kimliği- Kültür Tarihinin Kaynakları,** Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

HALL, Stuart. (1998). *"Yerel ve Küresel : Küreselleşme ve Etniklik,* çev:Ş. Hakan Tuncel, **Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi,** der. Anthony D, King, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, ss.39-61.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (2004). **Yeni İnsan ve İnsanlar,** Evrim Yayınları, İstanbul.

KARPAT, Kemal H. (2003). **Osmanlı Nüfusu(1830-1914) Demografik ve Sosyal Özellikleri,** Çev., Bahadır Tırnakçı, Ankara.

KILIÇBAY, Mehmet Ali. (2003). *"Kimlikler Okyanusu",* **Doğu-Batı,** Yıl:6, Sayı:23, ss.155-159.

KULA, M. Naci. (2001). **Kimlik ve Din, Ergenler Üzerine Bir Araştırma,** Ayışığı Yayınları, İstanbul.

MARSHALL, Gordon. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü,** Çev., Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

ÖZER, Ahmet. (2009). **Türkler ve Kürtler**, Hemen Kitap, İstanbul.

ÖZKALP, Enver. (1993). **Sosyolojiye Giriş,** Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

SAĞIR, Adem. (2012). **Zorunlu Göçler, Sürgünler ve Yol Hikayeleri: Ulupamir Kırgızları Örneği,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

SAĞIR, Adem. (2012). **Batum'dan Orta Asya'ya Bir Yol Hikayesi: Sürgün Karadeniz Türklerinin Sosyal Yapısı,** Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

SAĞIR, Adem (2013). "Ölüm, Kültür ve Kimlik : Iğdır Ölü Bayramı ile Meksika Ölü Günü Örneği", **Milli Folklor,** Yıl: 25, Sayı:98, ss.125-137.

TEKELİ, İlhan. (2008). **Göç ve Ötesi,** Tarif Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

TOK, Nazif. (2003). **Kültür, Kimlik ve Siyaset,** Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

URAL, Ayhan ve İbrahim KILIÇ. (2006). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi,** Detay Yayıncılık, Ankara.

YILDIRIM, Engin. (1999). "Anthony Giddens'ın Yapılanma Teorisi", **Bilgi-Sosyal Bilimler Dergisi,** Cilt:1, Sayı:1, ss.25-44.

ZANDEN, Vander W. James. (1996). **Sociology,** Mc Graw Hill. Inc., New York.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1311-1333, ANKARA-TURKEY

GENÇLERİN SAPMIŞ VE SUÇLU DAVRANIŞLARA YÖNELMELERİNDE BENLİK SAYGISININ ETKİSİ: LİSE 11. SINIF ÖRNEĞİ*

*Hasan SANKIR***

ÖZET

Çalışmamızın amacı, ergenlik döneminde ortaya çıkan ve giderek artan suçlu ve sapkın davranışlar ile gençlerin ortaya koyduğu benlik süreçleri arasında bağlantı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu anlamda gençlerin düşük benlik saygısı ortaya koyduklarında sapkın ve suç içeren davranış gösterme eğiliminin arttığı, yüksek benlik saygısı ortaya koyduklarında suç ve sapkın davranış göstermeye karşı daha dirençli bir eğilim sergiledikleri öngörülmüştür. Bu amaçla bir saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu Zonguldak'ta devlet liselerinde öğrenim gören 570 lise11.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 320 sini kız öğrenciler, 250 sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada görüşme formu ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Örneklem grubumuzu oluşturan Zonguldak il sınırları içerisinde eğitim gören lise 11.sınıf öğrencisiyle yapılan survey çalışmasının sonucunda benlik algısının sapkın ve suçlu davranışlar üzerinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır. Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin orta ya da yüksek benlik saygısı geliştiren gençlere oranla daha fazla sapkın ya da suçlu davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Düşük benlik saygısı gösteren gençlerin; madde bağımlılığı, evden okuldan kaçma, vücuduna zarar verme, depresif olma, intihar eğilimi, hırsızlık yapma, kavga başlatma, başkalarını gizlice gözetleme vb. gibi sapkın ve suçlu davranışları diğerlerine oranla daha fazla ortaya koydukları anlaşılmıştır. Çalışmamız bu noktada yüksek benlik saygısının sapkın ve suçlu davranışları benimsemede engelleyici bir rol oynarken düşük benlik saygısının sapkın/suçlu davranışları benimsemede hızlandıran, yol açan/kolaylaştıran bir rol oynadığını saptamıştır.

Anahtar kelimeler: Ergenlik dönemi, Ergen, Benlik Algısı, Benlik Saygısı, Benlik Denetimi, Sapmış Davranış, Suç

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, El-mek: hsankir@gmail.com

INFLUENCE OF SELF ESTEEM ON YOUTHS WHO TEND TO INVOLVE DELIQUENT AND DEVIANT BEHAVIORS: CASE STUDY AMONG 11TH GRADE STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether there is a link between deviant and delinquent behaviors becoming dominant in adolescents period and the process of self-esteem. In this manner, when youths have low self-esteem, they prone to show more deviant and delinquent behaviors. On the other hand, it is hypothesized that that youths with high self-esteem are more resistant against bearing deviant and delinquent behaviors. In order to test this hypothesis a field study has been performed. Sample group for the field study is consisted of 570 eleven-grade students from high schools owned by the government in Zonguldak. The number of female students of the total attendees was 320, while that of the male students was 250. Two different tools have been used while collecting data, namely interview document and Rosenberg Self-esteem scale. As a result of survey study conducted with 570 high school eleven grade students in Zonguldak, it has been determined that "self concept" is a significant factor on deviant and delinquent behavior. It is seen that adolescents having low self-esteem display more delinquent and deviant behaviour compared to adolescents having medium or high self-esteem. Adolecsents having low self-esteem are more keen to display deviant and delinquent behaviours such as substance addiction, running away from home, skipping school, self-harm, stealing, being depressed, being suicidal, being assaultive and "voyeurism". Our study found out that high self-esteem plays an inhibitory effect on adopting deviant and delinquent behaviour whereas low self-esteem causes/facilitates and accelerates adopting this kind of behaviours.

Key Words: Adolescence, Adolescent, Self Concept, Self-Esteem, Self-Control, Deviant Behaviour, Adolescent Delinquency

Giriş

Ergenlik Dönemi ve Benlik Saygısı

Son yıllarda ergenlik döneminde ortaya çıkan sapmış davranışlar üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Psikoloji, psikiyatri gibi mental sağlık alanları ve sosyoloji, hukuk, kriminoloji gibi farklı sosyal bilimler suç ve sapkın davranışı çalışma konusu edinmişlerdir.

Ergenlik dönemi, ergenin kendisi ile ilgili yaşadığı değişimi sürekli gözlemleyip değerlendirdiği için kendilik bilincinin yoğun olarak ortaya çıktığı bir dönemdir. Ergen kendine yönelik bu değerlendirmeleri başkaları ile gerçekleştirdiği sosyal etkileşimler aracılığı ile elde eder. Bu durum ise benliğin yani kendiliğin oluşmasında en önemli sosyal süreçlerden birini meydana getirir.

Ergenlik dönemi; hızlı fiziksel, sosyal, bilişsel gelişim ve değişimlerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde ergen kendinde meydana gelen değişikliklere uyumda güçlükler yaşayabilir. Ayrıca toplumdaki rolü, cinsel kimliği, nasıl bir kişi olmak istediği, sevme, sevilme,

kabul edilme ve bir gruba ait olma duygusu önem kazanmaya başlar. Ebeveynlerine bağlı bir çocuktan, bağımsızlaşmaya başlayan bir birey olma yolunda gelişmeler görülür. (Vessey ve Miola, 1997: 53-56)

Ayrıca bu dönem, kendini kontrol etme becerisinin henüz tam olarak gelişmediği ve artan duygu karmaşası ve arayışları gibi dengesiz faktörlerin bir sonucu olarak artan sapkın davranışlar ve risk alma sonuçlarıyla şekillenen bir süreçtir. Bu dengesizlik belli bir yaş sınırının altında alkol kullanımı gibi sapkın ve riskli davranışların güçlü bir göstergesidir. Ergenlik döneminde bu gibi durumlarda karar metodolojik ve stratejik değil, düşünmeden hareket edilen (impulsive) cinstendir. (Russel vd., 2010: 4-5)

Bu dönemin bir başka özelliği ise ergenin akran grubuyla ilişkisi, etkileşimleridir. Ergen için akran grubu önem arz eder ve akran grubu tarafından kabul görmek, onaylanmak son derece önemliyken akran grubu tarafından dışlanmak reddedilmek oldukça güç bir durum orta koyar. Ergen çevresiyle gerçekleştirdiği etkileşimler aracılığıyla diğerlerinin kendisi hakkındaki bilgisine sahip olur bir anlamada kendisi ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirir. Tüm bu deneyimler ergenin benlik (kendilik) tasarımının oluşmasına ve olumlu ya da olumsuz kendilik algısının oluşması üzerinde etkili olur. Ergenin akranları tarafından istismar edilmesi olumsuz kendilik geliştirmesine neden olabilir. Ayrıca ergen kendi akran grubunda kabul görebilmek için suça karışabilir ya da sapkın davranışlar ortaya koyabilir. (Gül ve Güneş, 2009: 89; İçli, 2007: 422; Uluğtekin, 1991: 224)

Suç ve sapkın davranış üzerine yapılan kimi araştırmalarda gençlerde suç ve sapkın davranış sergilemenin orta ergenlik döneminde yoğunlaştığına vurgu yapılmaktadır. ABD'de Pitsburg, Denver ve Rochester eyaletlerinde yapılan araştırmalarda suç işleyen gençlerin çoğunlukla 16-17 yaşlarında olduğu belirtilmiştir.(Huizinga vd., 1994: 25) Türkiye'de yapılan kimi çalışmalarda benzer şekilde 16-18 yaş grubunda suç ve sapkın davranışlarda bir artış olduğuna işaret edilir. (Alagöz 1997; Aksoy ve Öğel 2004) Bu anlamda gençlerin suç ve sapkın davranışa yönelmelerinde ergenlik dönemi dikkati çekmektedir.

Benlik ise, kişinin kendisine yönelik inançlarının bütünüdür. Bu inançların içeriği erken toplumsallaşmadan, başkalarından yansıyan değerlendirmelerden, başkalarından gelen geri bildirimlerden, çevresel farklılıklardan, toplumsal karşılaştırma süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Benlik kavramının içeriğine ilişkin değerlendirmemiz yani kendimize yönelik inançlarımızı değerlendirmemiz benlik saygımızı ortaya koymaktadır. (Taylor vd., 2007: 137)

Rosenberg (1965), benlik saygısını bireyin kendisine yönelik tutumunun yönü, kendisiyle ilgili düşüncelerinin olumlu olup olmadığı ve kendini değerli bulup bulmadığı ile ilgili olarak tanımlarken Coopersmith (1967), bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli algılama derecesi olarak tanımlamaktadır.

Benlik saygısı bireyin benliği ile ilgili duygularına, ideal olarak yapmak istediklerine ve gerçekten yapabildiklerine bağlıdır. Bireyin başardıklarının, başarmak istediklerine oranı benlik saygısını belirler. Bireyin başarmak istediklerine göre başardıkları ne kadar fazla ise benlik saygısı da o ölçüde yüksektir. (Pehler, 2001: 595-596).

Sonuç olarak ergenlik dönemi gençlerin birey olmayı öğrendiği bir geçiş dönemi olmakla birlikte aynı zamanda buna paralel olarak benlik süreçlerinin gelişimini ortaya koydukları bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem benliklerinin gelişim süreci ve benlik denetimi açısından önem arz etmektedir. Yine bu dönem suçlu ve sapkın davranışların gözlemlendiği bir dönem olmaktadır. Gerek ergenlik döneminin çalkantılı bir dönem olması gerekse bu dönemde gençlerin benlik denetimi sağlamada yaşadıkları zorluklar ve düşük benlik saygısı geliştirmeleri gençleri suçlu ve sapkın davranışlara açık hale getirebilmektedir.

Suç, Suçluluk, Sapkın Davranış ve Benlik Saygısı

Suç ve suçluluk kavramlarının benlik saygısı ile bağlantısı üzerinde tartışmaya geçmeden önce kısaca suç ve suçluluk kavramları ve de genel suç teorilerine kısada olsa değinmek gerekmektedir. Bu anlamda öncelikle suç ve suçluluk olgusunu açıklayan pek çok yaklaşım olduğunu belirtmek gerekir. Sapmış ve suç içeren davranışın çok çeşitli olması, sapmış ve suçlu davranış üzerine genel bir sosyolojik kuramın ortaya konmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan her bir yaklaşım suç ve sapkın davranışı ancak belirli açılardan inceleme ve açıklama imkânı bulmuştur.

Toplumların sürekliliği; kültür, yapı, bütünlük, sosyal kontrol gibi kendi iç dinamiklerine bağlıdır. Toplumu oluşturan bireyler bir arada yaşamın sürdürülmesi için yazılı ve yazılı olmayan ve de gündelik hayatın devamlılığını sağlayacak olan pek çok kuralı kabul ederek bir anlamda sosyal bir anlaşma yapmış olmaktadırlar. Fakat toplumsal kuralların en tipik özelliklerinden biri kurallardan sapılabilmesidir. Bu anlamda düşünülecek olursa insanların bir arada yaşamaya başladığı günden beri birileri kurallara uyarken birileri sapabilmektedir. Sapma kavramı, belirli bir toplum ve zamanda sosyal ortamda bulunan norm ve kurallardan farklılık gösteren davranışlara işaret eder.

Bilinçli yada bilinçsiz olarak norm ve kurallardan uzaklaşarak sınırların ötesine geçmeyi alışkanlık haline getirenler 'sapmış' (deviant) olarak damgalanır. Kişinin sapmış davranışının görüldüğü duruma ise 'sapma' denir. Suç ve suçluluk bir sapma davranışıdır. Sapma toplumda var olan kuralların ihlal edilmesidir. Her suç bir sapma davranışıdır. Çünkü suç işleyen birey toplumsal normlardan sapmıştır. (Arıkan, 1986: 123) Sapma kavramı her tür norm ihlaline suç ise yasalarla yasaklanmış olan davranışları işaret eder. (İçli 2007: 22)

Yasaların suç olarak tanımladığı her tür davranış aynı zamanda bir sapkın davranış olarak kavramsallaştırılırken her sapkın davranış suç olarak kabul görmemektedir. Adam öldürmek, hırsızlık yapmak suç ve aynı zamanda sapkın davranış olarak onaylanırken, okuldan kaçma ya da uyuşturucu kullanma kimi toplumlarda suç olarak kabul edilmeyen sapkın davranışlar olarak görülmektedir.

Suç evrensel bir olgudur ve tüm toplumlarda görülür. Fakat suç aynı zamanda kültürel bir özellik taşımaktadır. Uyuşturucu kullanımı gibi kimi eylemler pek çok toplumda suç olarak görüldüğü halde bunu suç olarak görmeyen toplumlar da vardır. Bu anlamda neyin suç ya da sapma olduğu toplumdan topluma farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte suçun kendisi, ortaya çıkış şekli, suçu işleyen kişinin cinsiyeti, yaşı, sosyo-ekonomik durumu gibi pek çok farklı değişken söz konusudur. Bu nedenle suçu kendisine çalışma alanı edinmiş; kriminoloji, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, hukuk vb. farklı disiplinler söz konusudur. Her bir disiplin farklı temellere dayandırdığı pek çok teori ortaya koymuş olmasına rağmen bu teorilerin hepsi taraftar bulabilmiştir. Bunun nedeni, suçun bileşenlerinin karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı disiplinler arası bir konu haline gelmektedir ve her disiplin kendi teorisini üretmiştir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu yaklaşımların hepsi beli açılardan gerçeklik taşımaktadır.

Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta ise, farklı disiplinlerin ortaya koyduğu pek çok teorinin olması konunun anlaşılması açısından önemlidir. Fakat suç gibi farklı bileşenlerden oluşan böylesi karmaşık bir konuyu tek bir teoriyle açıklamak mümkün görünmemektedir. Bu anlamda suç ve suçlu kavramını tek bir kategoriye yerleştirmenin konunun anlaşılması açısından yararlı olmayacağı, çeşitli değişkenlere dayalı ve ayrıntılı kategorilere ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Bu açıdan değerlendirildiğinde literatürde suçu açıklamaya yönelik olarak; suçlu ve sapkın davranışın biyolojik bozukluklar sonucu ortaya çıktığını ileri süren biyolojik yaklaşım, bireyi davranışa sevk eden güdüleyici bireysel ve kişiler arası ilişki dinamikleri sonucu ortaya çıkan psikopatoloji nedeniyle suçlu davranışın ortaya çıktığını ileri süren psikolojik yaklaşım ve sosyolojik yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Burada çalışmamızın hedefleri doğrulusunda açıklamalarımızı sosyolojik yaklaşımlarla sınırlı tutmaktayız.

Suç olgusunu inceleyen disiplinler arasında sosyal problemlere odaklanmış oluşu nedeniyle sosyoloji önemli ve ayrıcalıklı bir konumdadır. Nitekim toplumsal kurumların analizini gerekli kıldığı gerekçesiyle Giddens, suç olgusunu başarılı olarak çözümleyen herhangi bir kuramın sosyolojik nitelikte olmak zorunda olduğunu belirtmiştir. (Giddens, 2000: 186) Benzer biçimde Siegel, suçun insan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan sosyal bir olgu olduğunu belirterek suçu sosyolojinin daha iyi açıklayacağını iddia etmiştir. (Siegel, 1989: 158)

Suç olgusunu açıklama çabası içerisinde olan teorilerin sayısı oldukça fazladır. Bunun nedeni yukarıda da değinildiği gibi suç ve suçlu olgusunun karmaşık bir yapı sergilemesidir. Bu anlamda burada suça yönelik sosyolojik teorilerden geleneksel suç teorilerinin kısaca tartışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel Suç Teorileri

Bu teoriler, suçu bireyin içinde yaşadığı sosyal çevreyle ilintili olarak; sosyal yapı, sosyal süreç ve sosyal tepki gibi sınırlı değişkenler açısında ele alırlar. Suçu sosyolojik olarak açıklayan teorileri, sosyal yapı teorileri (yapısal-fonksiyonalist teoriler, gerilim teorisi, sosyal ekoloji ve düzensizlik teorileri, kültürel sapma ve alt-kültür teorileri), sosyal süreç teorileri (Etiketleme Teorisi, Sosyal Öğrenme Teorileri, Sosyal Kontrol Teorileri), çatışma teorileri şeklinde sınıflandırabiliriz (İçli, 2007:67).

Sosyal Organizasyonsuzluk Teorisi

Sosyal organizasyonsuzluk teorisi; heterojen yapı, çöküntü bölgeleri, sosyal hareketlilik, sanayileşme ve kentleşme gibi değişkenlerin, doğrudan veya dolaylı olarak suçluluk üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir.

Ekolojik yaklaşım veya Chicago okulu olarak da adlandırılan bu kuram suç olgusunu gelişme bölgeleri (growth zones), suçluluk alanları (delinquency areas) ve çemberler teorisi (concentric zone) gibi kavramsallaştırmalar üzerinden analiz etmektedir. Kuram, Park ve Burgess'in Chicago kentinde daha önceden gerçekleştirdikleri araştırmalardan esinlenerek geliştirilmiştir. Özellikle 1860-1910 yılları arasında endüstrileşme ve kitlesel göçler sonucunda Chicago kentinin nüfusunun hızlı bir biçimde artması ve bununla ilintili olarak kentte çok önemli sosyo-kültürel ekonomik ve demografik problemlerin ortaya çıkması, bazı sosyal bilimcilerin bu alana dikkat kesilmelerine neden olmuştur. İlk olarak Park ve meslektaşları, kentteki nüfus artışıyla birlikte ortaya çıkan bu gelişmeleri, insan-çevre etkileşimi çerçevesinde ele almışlardır. Park ve meslektaşının geliştirdiği insan ekolojisi kuramı, daha sonraları Shaw ve McKay tarafından suçluluk araştırmalarına uygulanarak daha gelişkin bir düzeye getirilmiştir (Bohm,1997:72).

Shaw ve McKay; fakirlik, kültürel heterojenlik ve fiziksel hareketlilik gibi şehir yaşamını karakterize eden bu faktörlerin sosyal çözülmeye yol açtığını ileri sürmektedirler. Çünkü onlara göre bu faktörler, bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığını zayıflatarak, onları suç işlemeye yöneltmektedir. Shaw suçun tam olarak anlaşılması için kişinin bulunduğu sosyal çevrenin incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Genel suçluluk ve çocuk suçluluğu incelenirken olayı daima içinde yerleştiği sosyal çevre ile bir fonksiyon halinde görmektedir (Dönmezer, 1994:18).

Gerilim Teorisi

Shaw ve McKay ile Sutherland'la çağdaş olan Robert Merton, 1900'lerle birlikte Amerikan toplumunda yaşanan hızlı değişime paralel olarak artan suç oranlarını, yapısal işlevcilik adı verilen yaklaşım çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. O dönemlerde popülaritesi iyice kaybolmuş olan Durkheim'in anomi kavramını yeniden yorumlayan Merton (1938), Amerikan toplumuna hâkim sosyal yapının, toplumu oluşturan çeşitli tabakalar arasında fırsat eşitsizlikleri doğurduğunu, bu durumun bireysel çabalarla aşılması güç bir engel hâlini aldığını, bu sebeple de suçun belli sosyoekonomik tabakalarda yığılmasının normal olduğunu savunmuştur. Durkheim'in sosyal hayatı düzenleyen normların ve kuralların sosyal hayatta yaşanan hızlı değişime yetişememesi sonucu ortaya çıkan normsuzluk ve kuralsızlık hâli olarak tanımladığı anomi kavramını yeniden formüle eden Merton (1938), anomi kavramını Durkheim'in öngördüğü gibi *toplumun bireyin isteme arzusunu sınırlandırma, kısıtlama ve kontrol altına alabilme yeteneğinde yaşanan bir sorun* olarak değil, *bireylerin isteklerine ulaşamaması sorunu* olarak tarif etmiştir (Dolu, 2012).

Metron gerilim teorisinde, Durkheim'in anomi teorisinden hareket etmekle birlikte, sosyal yapının zengin ve mal sahibi olma arzuları gibi, bazı istek ve tutkuları tahrik ettiğini ve aynı zamanda bunları elde edebilmek için kullanılacak araçlar da yine sosyal yapının sınırlandırdığını belirtmektedir. Kültür değerleri sistemi, özellikle bazı amaçları yüceltirse ve aynı zamanda sosyal yapı, bu amaçlara giden yasal yolları toplumun büyük bir bölümü için sınırlıyorsa veya kapatıyorsa, sapıcı davranış geniş ölçüde görülür (Sokullu-Akıncı, 2002:178).

Alt Kültür Teorisi

Miller, kültürel aktarım kuramından hareket ederek alt sınıflardaki çete etkinliklerini açıklamaya çalışmaktadır. Suçluluğu, alt sınıf kültüründe yerleşmiş olan değer ve tutumların bir ürünü olarak gören Miller, Shaw ve McKay'den farklı olarak maddi kazanç ve sosyal ayrıcalık elde etmek için alt sınıfların olduğu bölgelerde oluşmaya başlayan denetlenmemiş genç grupların ve çetelerin eylemleri olarak görmektedir. Bu bölgelerde zaman içinde değişmeden kalan kültürel ve sosyal ortam içerisinde gençlerin başarı şansları az olacağından kendi kültürlerinde ve çevrelerinde kişisel doyumlar peşinde koşacaklardır. Miller'in ileri sürdüğü bir diğer görüş de bu bölgelerde babaların aileleriyle ilişkilerinin çok sınırlı oluşuna bağlı olarak ailelerin kadına dayalı olma eğilimi göstermesidir. Babaların aykırı yaşamlarını reddeden anneler, çocuklarını korumaya ye bu aykırı yaşamdan uzak tutmaya çalışmaktadırlar. Birbiriyle çatışan bu moral değerler nedeniyle yaşanan ikilem, aileyle yer değiştirerek cinsiyetli akran gruplarına katılmayla çözümlenir. Gencin, erkek rolünü öğrenmesine olanak tanıyan sokak köşelerinde toplanmalar, klikler ve çeteler oluşturmaları gibi (Siegel ve Senna, 1981).

Alt kültür kuramlar ının önde gelen temsilcileri arasında; Cohen, Cloward ve Ohlin, Miller ve Wolfgang gibi isimler bulunmaktadır. Cohen'ın geliştirdiği teoriye göre; a) alt sınıfa mensup olan gençler, okulda görece daha çok başarısız olma eğilimini gösterirler b) alt sınıfa mensup bireylerin düşük okul performansları, suçlulukla ilintili bir faktördür c) çocukların düşük okul performansları çoğunlukla, okul sistemi içerisinde yer alan egemen orta sınıfın değerleri ile alt sınıf gençliğinin değerleri arasındaki yaşanan çatışma ile ilişkilidir ve d) alt sınıf erkek suçluluğu büyük ölçüde, bir çete bağlamında, kısmen pozitif bir benlik geliştirme aracı ve anti-sosyal değerleri besleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Shoemaker, 190:116).

Diğer ikinci bir yaklaşım ise, Cloward ve Ohlin'in; Ayrıcı Fırsatlar (differential oppurtunity) Teorisidir. Cloward ve Ohlin, Cohen gibi suçluluğu statü engellemesinin sonucu olarak görmektedirler. Ayırıcı Fırsatlar Teorisinin varsayımları şu şekilde özetlenebilir: 1) ekonomik arzuların bloke edilmiş olması bireylerde düşük bir benlik ve genel bir engellenme hissine yol açar. 2) bu engellemeler, özgül çete ortamlarında suçluluğa yol açar (Shoemaker;

1990:124). Bir başka ifadeyle, mevcut fırsat yapısının bloke edildiği ortamlarda bireyler kendi başarıları için meşru olmayan yollara yönelecektir. Aynı şekilde ekonomik arzuların meşru yollardan karşılanmasının bloke edilmiş olması zayıf bir benliğe yol açarak, bireyin suça yönelmesinde etkili olmaktadır. Burada engellenme, bir suçluluk nedeni olarak ele alınmaktadır (Vito ve Holmes,1994; 167).

Sosyal Öğrenme Teorisi

Suç teorileri arasında yer alan önemli bir diğer teori de sosyal öğrenme teorisidir. Öğrenme kuramının kökeni G. Tarde'nin geliştirdiği taklit yasalarına dayanmaktadır. Basit bir söyleyişle teori suçluluğu öğrenme faaliyetleri sonucu ortaya çıkan bir olgu olarak ele alır. Bireylerin özellikle anti sosyal olarak tanımlanabilecek akran guruplarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimler sonucunda suça hazır bir konuma gelirler.

Öğrenme teorilerinde ifade edilen argümanları en genel şekliyle özetleyecek olursak, suç aynen diğer davranışlar gibi öğrenilen bir davranıştır. Bu noktada öğrenmenin iki tür öğrenmeyi içerdiğini görüyoruz: Birincisi, suç işleme tekniğinin öğrenilmesidir ki suçlu davranışın yoğunlukla arkadaş gruplarında ve insan-insana etkileşim sonucu gerçekleştiğini görüyoruz. İkincisinde ise suçluların gerek suç işlemeden önce suç ile gerçekleştirecekleri her türlü haksızlığı ve kötülüğü kendi vicdanlarında makul görmeleri gerekse suç işledikten sonra pişmanlık duymamalarını sağlayacak mazeretleri ve gerekçeleri öğrenmeyi içerdiğini görüyoruz. Bu iki öğrenme ile suçlu davranışın bir hayat tarzı olarak birey tarafından benimsenmesi mümkün hale gelir, ortam suç için hazır hale gelmiş olur. (Dolu, 2012: 66)

Diğer bir ifade ile sosyal öğrenme kuramı; suçun oluşumunu, kriminal eylemlere ilişkin norm, değer ve davranışların öğrenilmesi ile ilintili bir süreç olarak ele almaktadır. Bu kuram, hem illegal davranışa ilişkin suç değerlerinin rasyonelleştirilmesi hem de suç tekniklerinin öğrenilmesini birlikte içermektedir. Sosyal öğrenme kuramı; ayırıcı birleşenler, ayırıcı pekiştirme ve nötrleştirme teorisi gibi bünyesinde üç yaklaşımı barındırmaktadır (Siegel, 1989:192).

Ayrıcı birleşenler kuramı, Sutherland (1939) tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre, bireyin sosyal çevresi ve bu çevre ile gerçekleştirdiği etkileşim süreçleri önem kazanmaktadır. Zira, bireyin suça bulaşmış bir sosyal çevre içerisinde yer alması ve özellikle bu çevre içerisinde suçlu davranışlar sergileyen bireyin önemsediği kişi ya da kişilerin olması suçlu davranışın öğrenilmesi için önemli bir altyapı oluşturmaktadır.

Sutherland suçluluğu, bireylerin kriminal değer ve normlar ile temasları sonucunda öğrendiklerini diğer bir deyişle, sosyal etkileşim kalıplarıyla açıklamaktadır. Sutherland, sadece suçlularla bir araya gelme koşulunun suçlu davranışının oluşması için yeterli görmemektedir. Çünkü ona göre, suçun oluşumunda; suçlu gruplarla olan ilişkinin sıklığı, süresi, önceliği ve yoğunluğu da önemlidir (Hagan,1991:179-180).

Ayırıcı güçlendirme kuramı Burgess ve Akers tarafından geliştirilmiştir. Kuram sosyal çevre faktörünü suçluluğun en temel pekiştireni olarak görmektedir. Bu anlamda sosyal çevre davranışları etkileyen hem toplumsal hem de toplumsal olmayan pekiştireçleri sunar.

Akers'e göre; (1985) insanlar hem sapkın davranışları, hem de bunlara ilişkin tanımları, koşullanma aracığıyla doğrudan veya taklit yoluyla dolaylı yollardan öğrenmektedirler. Aynı şekilde öğrenilen davranış, pekiştirme ile güçlendirilebilir veya ceza ile zayıflatılabilir (Williams III ve McShane,1999:221).

Sosyal öğrenme kuramının sonuncu ayağı Sykes ve Matza'nın geliştirdiği nötrleştirme teorisidir. Teoriye göre, bireyler sosyal normları ihlal ettiklerinde, suçlu davranış ortaya koyduklarında davranışlarını haklı çıkartmaya yönelik bir dizi mazeret geliştirmektedirler. Ayrıca, nötrleştirme teorisine göre; bireyler ne tümüyle dış faktörler tarafından ne de sahip oldukları özgür iradeleriyle ile suç işlemektedirler. Yani bireyler suç işlerken; ne tümüyle sınırlanmış ne de tümüyle özgürdürler (Hagan,1991:184).

Sosyal Kontrol Teorisi:

Sosyal kontrol teorisi Durkheim'in çalışmalarına kadar dayanır. Kuramın öncülleri arasında Albert J. Reiss, Jackson Toby, F. Ivan Nye ve Walter C. Reckless gibi isimler vardır. Kontrol kuramının modern anlamdaki öncüleri ise Hirschi ve Gottfredson'dur. Kuram kısaca, suçluluğu bireylerin toplumdaki değer norm ve kurumlara olan bağlılıkları sonucu ortaya çıkan sosyal denetime dayandırmaktadır. Bu denetimin yetersizliği suçlu davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Hirschi suçlu davranışı bireyin toplumla kurduğu bağlara dayanarak açıklamaktadır. Bu bağlar zayıfladığında ya da koparıldığında, toplumun birey üzerine koyduğu sınırlamalar kalkar ve birey yasaları ihlal edebilir. Hirschi tüm insanların potansiyel suçlu olduğunu ve ahlaki değerlerin değil sosyal kontrolün yasaları ve düzeni sağladığını ileri sürer. Sosyal kontroller olmadığında ve başkalarına yönelik ilgi ve duyarlılık olmadığında gençler suçlu etkinliklerde bulunma girişimlerinde serbest kalırlar. Hirschi toplumda tüm bireylerin karşı karşıya oldukları tutarlı bir değer sistemi olduğunu, toplumla başları zayıf olan suçluların ise bu ahlaki değerlere karşı koyduklarını ileri sürer. Suçluların da suçlu olmayanlarla aynı değerleri ve tutumları paylaştıklarına inanan Şykes ve Matza'ya karşı olarak Hirschi, suçluları sosyal normları ve inançları reddeden kişiler olarak görmektedir. Ona göre sosyal kuralların ahlaki doğruluğuna ilişkin inançlarda çeşitlilik vardır; bu çeşitlilik toplumsal birimlere zayıf bağlanımla olur ve bu durum suçlu davranışı üretir (Siegel ve Senna, 1981; Clements, 1988).

Sosyal kontrol kuramı; çocukluk dönemlerinde yeterli içsel denetiminin gelişmeyişi veya içsel denetim mekanizmasının sonradan işlevselliğini yitirmesi ile aile, arkadaş okul gibi ortamlarda kazanılan sosyal rollerin birbiriyle çatması veya öğrenilen davranışların karışıklık arz etmesi gibi faktörlerin, bireyin suç veya sapkın tutum geliştirmesinde etkili olduğunu öngörmektedir (Williams III ve McShane,1999:191).

Aynı şekilde Gottfredson ve Hirschi, suçluluğu "düşük benlik denetimi" (low-self control) kavramı ile açıklamaktadırlar. Onlara göre düşük benlik denetimi, yetersiz yetişme tarzıyla alakalıdır. Yetersiz düzeyde sosyalleşen bireyler, düşük bir benlik denetimine sahip oldukları için, suç işlemeye daha eğilimli olmaktadırlar. Düşük benlik denetimi de özetle; içgüdüsellik (impulsive), duygusuzluk (insensitive), fiziksel risk alma (risk-taking), kısa görüşlülük (short-sighted), sözel beceri yetersizliği (lack of verbal skills) maceraya düşkünlük, suç mağdurlarına karşı kayıtsızlık, düşük düzeyde bir performans, bencillik, evlilik, i ş ve arkadaş edinme gibi alanlardaki istikrars ızlık ve şiddete eğilimli olmak gibi faktörlerle yakından ilintilidir (Gottfredson and Hirschi, 1996:39-41; Bohm,1997:105; Barlow, 1993:575-576).

Damgalama Teorisi:

Damgalama teorisi bireylerin etiketlenmelerinin onların suç işlemeleri üzerinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Bireylerin sapkın veya suçlu olarak kabul edilmeleri onların toplumdan dışlandıkları yönünde duyguya kapılmalarına neden olmakta ve bu süreç sonucu suçlu gruplarla ilişki içine girmeleri kolaylaşmaktadır. Teorinin suça yaklaşımında cevabını ortaya koymaya çalıştığı iki temel soru vardır. İlki toplumsal olarak sapmanın nasıl oluştuğunun ve

kuralları kimin koyduğunun belirlenmesi ikincisi ise; bireyin etiketlenmesinin davranışları üzerinde nasıl bir etki ortaya çıkarttığıdır.

Damgalama teorisinin öncülerinden biri de Becker' dir. Ona göre suç olgusu, toplumda egemen sınıf veya güçlü konumda olanların çıkarsal öngörüleri çerçevesinde inşa edilen bir tanımlama biçimi ile alakalıdır. Bu yaklaşım, suçun bir davranışsal özellik olmaktan çok, hukuksal bir tanımlamayla alakalı bir olgu olduğunu göstermektedir. Ona göre; bazı sosyal gruplar, sapkın olarak etiketlenmede kullanılabilecek bazı kuralları koymakta ve bireylerin bu kurallara olan uyum durumlarına göre, onları sapkın veya uyumlu bireyler biçiminde damgalamaktadırlar (Vito ve Holmes,1994:189-192; Marshall,1999:212).

Bu kuramın diğer bir temsilcisi olan Lemert aykırı davranışları birincil ve ikincil-hareketler olarak iki sınıfta ele almaktadır. Birincil aykırı davranışlar resmi olarak suç kabul edilmezler, daha çok sosyal olarak kabul edilen bir rolün fonksiyonu olarak görülürler. Bir partide sarhoş olan genç gibi. Bu tür davranışlar ciddi olsalar bile, benlik kavramını etkilemezler ve ne bu kişiler kendilerini ne de başkaları bu kişileri suçlu olarak görmezler. Buna karşılık polis ya da mahkeme tarafından resmi olarak etiketlenme, bireyin kimliği yani benlik-kavramı üzerinde doğrudan etki eder. Birey bir kez resmi olarak etiketlendikten sonra, diğerleri de bu kişiye suçlu olarak tepki verirler ve bu kişiler aykırı kimliği kendi benliklerine alarak, tüm yaşam rollerini bu yeni bakış açısından görmeye ve kendilerini suçlu kişiler olarak tanımlamaya, başlarlar. Böylece benlik-kavramında meydana gelen değişiklik ikincil aykırılığa-sapmaya neden olur. Stigmatizasyon, cezalandırma, ayırma ve sosyal kontrol kişisel rollerin ve kimliğin değişiminde katkıda bulunan faktörlerdir. Polis ve mahkemelerin suçluluğu kontrol altına alma çabalarının olumsuz etkilerine değinen kurama göre, insanlar kendilerini ne kadar suçlu olarak tanımlarlarsa o kadar çok suçlu davranışlarda bulunacaklardır. (Wells, 1978; Siegel ve Senna, 1981; Trajanowitz ve Marash, 1983; Clements, 1988).

Rasyonel ve Rutin Eylemler Teorisi

Konuyla ilgili bir diğer suç teorisi ise "rasyonel tercih teorisidir". Kar ve zarar gibi ekonomi kavramalarından yararlanılarak oluşturulan rasyonel tercih teorisine göre suçlular, suç işlemeye karar vermeden önce kar ve zarar hesabı yaparlar. Hesaplamaları sonucunda, elde edecekleri kar ve gösterecekleri başarı, girdikleri risk sonucunda doğabilecek zarardan fazla ise suçu işlemeye karar verirler (Akers, 2000:23-24; Nyatepe-Coo, 2004). Rasyonel teorisyenlere göre suçlu davranış, iki temel birleşen sonucunda ortaya çıkmaktadır: 1. kişisel karar verme süreci ve 2. Durumsal faktörler. Suçluluk, kişisel durum ile durumsal/ortamsal faktörlerin birlikteliğini gerektiren bir eylemdir (Siegel, 1989:113).

Rutin aktiviteler teorisinde ise; suçluluk, gündelik hayat rutinleriyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Cohen ve Felson, 1970'li yılların sonlarında ABD'de zirveye ulaşan suç oranlarının nedeninin, insanların günlük hayatındaki rutinler olduğunu ve insanların evden uzakta geçirdikleri zamanın artışına paralel olarak suçların artmış olabileceğini ileri sürerek diğer teorilerden farklı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Rutin aktiviteler teorisi, 3 ana faktörün bir araya gelmesi durumunda suçun oluşacağını ileri sürmektedir: (1) motive olmuş bir suçlu, (2) uygun bir hedef (şahıs ya da mal), (3) hedefi suçludan koruyacak bir koruyucunun olmaması. Teoriye göre toplumda birçok insan, karşılarına uygun fırsatın çıkmasını bekleyen potansiyel suçludur ve uygun fırsat çıktığında potansiyel suçlular gerçek suçlulara dönüşürler. Koruyucular kapsamına ise güvenlik görevlileri ile birlikte, aile fertleri, bir arkadaş, bir köpek, bireyi koruyabilecek teknik olanaklar ya da duruma göre bireyin yakınındaki yabancı bir şahıs bile girebilmektedir. Ekonomik koşulların iyileşmesi daha çok kişinin ya da eşyanın uygun hedefe dönüşmesineneden olmaktadır. İnsanların üzerlerinde taşıdıkları değerli eşyanın artması (telefon, saat, altın takı vb.) ya da yükte hafif fakat değeri yüksek

eşyaların yaygınlaşması (dizüstü bilgisayar, elektronik eşyalar) potansiyel suçluların uygun hedefi bulmalarını kolaylaştırmaktadır (Cullen ve Agnew, 1999; Dolu, 2009:7-8).

Benlik Saygısı ve Suçluluk

Yapılan çalışmalar düşük benlik saygısı ile suç ve sapkın davranış arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. (Dielman vd.,1989: 337-361; Kawash, 1982: 301-311; Kazdin vd.,1983: 504-510). Bu çalışmaların en önemlilerinden biri de Gottfredson ve Hirschi (1990) nin yaptığı "Suçun Bir Genel Teorisi" (A General Theory of Crime) isimli çalışmadır. Çalışma, suçluluğu durumsal koşullar ve düşük benlik denetimi (low self control) ve bireysel özellikler üzerinden açıklamaktadır. Kurama göre suçluluğu ortaya çıkartan düşük benlik denetiminin kaynağı olarak aile kurumu ve sosyalleşme biçimini görmektedir.

Kurama göre yetersiz bir benlik denetimi, suç işlemede etkili olmasına karşın, suç işlemeyi zorunlu kılmamaktadır. Burada durumsal koşullar ile bireyin sahip olduğu diğer özellikler de önemlidir. Ancak, yüksek düzeyde bir benlik denetimine sahip olan bireylerin, suç işleme olasılıklarının çok daha düşük düzeyde gerçekleştiği de bir gerçektir (Gottfredson ve Hirschi, 1996:39). Düşük bir benlik kavramı ve suçlulukla ilişkili unsurlar şunlardır; İçgüdüsellik (impulsive), duygusuzluk (insensitive), fiziksel risk alma (risk-taking), kısa görüşlülük (short-sighted), maceraya düşkünlük, suç mağdurlarının acı ve ızdıraplarına ilgisizlik, düşük düzeydeki gayret, bencillik, istikrarsızlık (evlilik, arkadaş ve iş bağlamında) ve şiddete eğilimli olmak (Gottfredson ve Hirschi, 1996: 39-41; Barlow, 1993: 575-576).

Gottfredson ve Hirschi' ye göre bu özellikler alkol kullanma, kaza yapma, sigara içme, evden ve okuldan kaçma gibi çoğu suç olmayan davranışları da içerdiği için, suç düşük bir benlik kontrolünün otomatik ve zorunlu sonucu değildir. Bir çok suç ve suç benzeri davranışların düşük benlikli bir denetime sahip olan bireyler tarafından işlenmekte olduğunu öngörmek için her hangi bir kuramsal temel yoktur (Barlow, 1993: 576). Bununla birlikte, yüksek bir benlik denetimine sahip olan bireylerin yaşamlarının tüm süreçlerinde veya dönemlerinde, büyük olasılıkla çok daha az suç işleyecekleri öngörülmektedir (Gottfredson ve Hirschi, 1990:89).

Hirschi (1969) ortaya koyduğu sosyal kontrol kuramı ile suçlu davranışını bireylerin din, aile, okul gibi geleneksel kurumlara ve değerlere olan bağlılıklarının zayıflaması ile açıklamaktadır. Ayrıca, çocukluk dönemlerinde güçlü bir içsel denetimin gelişmeyişinin veya içsel denetim mekanizmasının sonradan işlevselliğini yitirmesinin bireyin suç veya sapkın tutum geliştirmesinde etkili olduğunu varsaymaktadır (Williams III ve McShane 1999: 191).

Gottfredson ve Hirschi teorilerini oluştururken klasik rasyonel tercih kuramının varsayımlarını bir başlangıç noktası olarak aldıkları görülmektedir. Çünkü, bu modelde suçun büyük ölçüde, bireye zevk veren bir eylem biçimi olarak tanımlanmış olması, rasyonel tercih kuramını çağrıştırmaktadır. Onlar, işlenen çoğu suçların bir yeltenmeler/teşebbüsler olduğunu savunurlar. Onlara göre suçlular, özel uzmanlık, teknoloji ve organizasyon gerektiren tasarlanmış ve becerikli eylemler sergilemektedirler. Aynı şekilde, kriminal davranışlar; görece kolay ve basit, az beceri ve planlamayı gerektiren, heyecan verici, risk, ve tahrik edici unsurlar içeren eylemlerdir. Gottfredson ve Hirschi'ye göre suç davranışını diğer benzer davranışlardan farklılaştıran husus, suç davranışının bir hile veya güç kullanmayı içermiş olmasıdır. Güç kullanma ve hile yapmak ise, anlık bir tatminlik duymayı sağlar (Barlow, 1993: 575).

Ayrıca bu yaklaşıma göre; suç işlemek anlık bir zevk veya tatmin duyma duygusu ile de alakalıdır. Bu aynı zamanda düşük bir benliğe sahip olan veya öz denetimden yoksun olan bireylerin suç niteliğinde olmayan bazı eylemlere ve geçici zevklere yöneldikleri anlamına da gelmektedir. Bu çerçevede suçlular genelde sigara içme, uyuşturucu kullanma, kumar oynama,

evlilik dışı yollardan çocuk sahibi olma ve yasadışı/gayri meşru seks gibi davranışlara eğilimli olurlar.(Barlow, 1993: 575-576; Gottfredson ve Hirschi, 1996: 39-41).

Bu suçluluk modelinde, benlik gelişimi süreci ve buna bağlı olarak ortaya çıkan benlik saygısı ve tüm bu süreçlerin bireyin davranışları üzerindeki kontrolü anlamına gelen benlik denetimini temel belirleyici etken olarak görmektedir. Bu yaklaşım ayrıca, aileyi benlik süreçlerinin oluşum ve gelişimi üzerinde en etkili kurum olarak görmektedir. Burada, okul ve diğer kurumlar düşük bir benliğin oluşumunda önemli olmasına karşın, aile kurumu birey üzerinde en önemli ve etkili olanıdır.

Gottfredson ve Hirschi' nin suçluluğu benlik denetimi ve bireyin geçmiş yaşantısı üzerinden açıklayan çalışmalarının dışında başka yaklaşımlarda söz konusudur. Kısaca bu yaklaşımlara da yer verecek olursak;

Sapkın davranışlar ve benlik kavramı üzerine yapılan bir başka çalışmada cinsiyet ve olumsuz benlik tasarımının sapkın davranışlar üzerindeki etkilerine işaret edilmektedir. Çalışmaya göre, olumsuz benlik tasarımı kızlarda anksiyete depresyon somatik yakınmalar gibi içsel problem davranışları, erkeklerde ise; saldırganlık, kurallara uymama, yalan söyleme, alkol kullanma, evden kaçma gibi dışsal problem davranışları arttırdığı belirtilmiştir. (Yıbrandt, 2008: 1-16)

Düşük benlik saygısının ergenlerde¸ yalnızlık, kaygı, yaşamdan hoşnut olmama, kolay öfkelenme, depresyon, intihar gibi depresif davranışların ortaya çıkmasında ayrıca, ergenlerin kendine zarar verme, yeme bozuklukları, okuldan, evden kaçma madde bağımlılığı vb. sapkın davranışların ortaya çıkmasında ve yasalarca suç olarak kabul edilen hırsızlık, gasp, adam yaralama, kamu malına zarar verme, başkalarına şiddet uygulama vb. davranışların ortaya çıkmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. (Dielman vd., 1989: 337-361; Kawash, 1982: 301-311, Kazdin vd.,1983: 504-510).

Bir başka çalışmada düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin, evlilik öncesi cinsel ilişkilere ve erken yaşta gebeliklere daha eğilimli oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, düşük benlik saygılı bireylerin, sosyal etkilere karşı yüksek benlik saygılı bireylerden daha dayanıksız olma eğiliminde oldukları gözlendiği belirtilmiştir. Bu nedenlerden dolayı düşük benlik saygısının sağlıksız davranışın benimsenmesi için bir hızlandırıcı faktör olabileceği ileri sürülmüştür. (Cevher ve Buluş, 2007: 59).

Ayrıca, Cloward ve Ohlin'in geliştirmiş oldukları "Ayrıcı Fırsatlar" (differential oppurtunity) teorisinde suç ve benlik arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır. Cloward ve Ohlin, suçluluğu statü engellemesinin sonucu olarak görmektedirler. Ayırıcı Fırsatlar Teorisinin varsayımları kısaca; ekonomik arzuların bloke edilmiş olması bireylerde düşük bir benlik ve genel bir engellenme hissine yol açtığını ve bu engellemeler, özgül çete ortamlarında suçluluğun ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtir. (Shoemaker; 1990:124). Özetle teoriye göre, mevcut fırsat yapısının bloke edildiği ortamlarda bireyler kendi başarıları için meşru olmayan yollara yönelecektir. Aynı şekilde ekonomik arzuların meşru yollardan karşılanma imkânının bloke edilmiş olması zayıf bir benliğe yol açarak, bireyin suça yönelmesinde etkili olmaktadır. Bu anlamda engellenme, zayıf bir benlik yapısının sergilenmesine bu da bireyin suça yatkın bir hale gelmesine neden olduğunu belirtmektedir. (Vito ve Holmes,1994; 167).

Suçluluk olgusuna benlik kavramı üzerinden açıklamalar getiren bir diğer teori ise; Reckless'in (1972)) geliştirmiş olduğu Kapsama (Containment) Teorisidir. Teori, aykırı davranış kadar uygucu davranışı da açıklamaktadır. Reckless'in kuramı içsel ve dışsal kontrol sistemlerini insan davranışlarını pekiştiren güçler olarak ele alarak suçluluğu pek çok teoride eksik bırakılan bireysel özellikler üzerinden açıklamaktadır. Reckless toplum-da, bireyi suçluluğa doğru iten ya da

onu suçtan uzak tutan güçler olduğunu, bunların içsel ve dışsal kapsayıcılar yoluyla karşılıklı etkileşerek bireyi suçtan yalıttığını ileri sürer (Reckless, 1972; Wells, 1978).

İçsel kapsayıcılar-içsel kontrol ediciler (Inner containments), bireyin kişiliğinde olumlu bir benlik kavramı, ego gücü, bir hedefe yönelme, yüksek engellenme gücü, iyi gelişmiş bir süperego, yüksek bir sorumluluk duygusu, uygun doyum yolları bulma, gerilimi azaltan rasyonalizasyon gibi içsel güçlerden oluşmaktadır. Bunlar içsel düzenleyicilerdir. Dışsal kapsayıcılar-kontrol ediciler (Outer containments), toplumun ve sosyal grupların üyelerini kontrol edebilmek için kullandığı sınırlamalardır. Tutarlı bir moral görüş, toplumsal normlara kurumsal destekler, hedefler, akla uygun sosyal beklentiler, etkili sosyal kontroller, sınırları ve sorumlulukları olan uygun etkinliklere izin, kabul görme, ait olma, değerler, disiplin ve anlamlı sosyal rollerden oluşmaktadır. Bu iki tür düzenleyici gücü, güçlü ve zayıf şeklinde ikiye ayıran Reckless, bunların bireyleri suça iten etkisini göstermeye çalışmıştır. (Siegel ve Senna, 1981):

Reckless'in kuramı, benzer olumsuz koşullara maruz kalan bireylerden neden bazılarının suça yöneldiğini, neden bazılarının kendilerini suçtan uzak tutabildiklerini kazanılan ben (self) faktörleriyle açıklayarak suçlu davranışa ilişkin anlayışlara yeni bir boyut getirmiştir (Vetter ve Silverman, 1986).

Araştırmanın Amacı

Bu bilgilerin ışığında çalışmamız son yıllarda ergenlik döneminde ortaya çıkan ve giderek artan suçlu ve sapkın davranışlar ile gençlerin ortaya koyduğu benlik süreçleri arasında bağlantı olup olmadığını ortaya koymaktır. Düşük ya da yüksek benlik saygısı ile sapkın ve suç içeren davranış arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlayan araştırmamız; gençlerin düşük benlik saygısı ortaya koyduklarında sapkın ve suç içeren davranış gösterme eğiliminin arttığı, yüksek benlik saygısı ortaya koyduklarında suç ve sapkın davranış göstermeye karşı daha dirençli bir eğilim sergilediklerini ortaya koyarak, benlik ile sapkın davranış ve suç arasındaki ilişkileri tespit etmeye yöneliktir.

Hipotezler

1-Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe aile içi ilişkilerin problematik olma (aile içi şiddet, etiketlenme, kıyaslanma, aile içi ilişkilerin uygun ve doyurucu olmaması, kendini istenilmeyen çocuk olarak görme, kullanılan olumsuz pekiştireçler vs.) eğilimi artar.

2- Gençlerin depresif aile bireyine sahip olma durumu arttıkça düşük benlik saygısı sergileme eğilimleri artar.

3- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe gençlerin madde bağımlısı olma eğilimleri artar.

4- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe evden, okuldan kaçma eğilimleri artar.

5- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe vücuduna zarar verme eğilimleri artar.

6- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe kurallara uyma eğilimleri azalır.

7- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe sosyal ilişki kurma yeteneği azalır.

8- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe gençlerin yaşama arzusunu kaybetme, geleceğe kaygıyla bakma ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyma gibi depresif olma, intiharı onaylama eğilimleri artar.

9- Gençlerin geliştirdiği benlik saygısı yüksek benlik saygısından orta ve düşük benlik saygısına doğru değiştikçe sapkın ve suç içeren davranış gösterme eğilimleri artar.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Zonguldak'ta devlet liselerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 570 lise11.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 320 sini (%56.1) kız öğrenciler, 250 sini (%43.9) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 17.036 dır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

***1-Görüşme formu*:** Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışma grubunun yaş, cinsiyet, yaşanılan yer, kardeş sayısı gibi sosyo-demografik özellikleri içeren sorular ikinci bölümde ise, anne-baba mesleği, katılımcının ailesinden şiddet görüp görmediği, kendine zarar verip vermediği, madde bağımlılığının olup olmadığı, okul, kolluk kuvvetleriyle sorun yaşayıp yaşamadığı ve suç ve sapkın davranış içeren eylemleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğine yönelik kişisel bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

***2-Rosenberg benlik saygısı ölçeği (RBSÖ)*:** Bugün birçok çalışmada benlik saygısı ölçümü için kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen, ergenlerin benlik saygısını ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçeğin orijinali New York şehir merkezinde tesadüfî yöntemle seçilen 10 farklı okulda öğrenim gören toplam 5204 lise öğrencisi üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçekte Guttman ölçüm şekline göre düzenlenmiş 10 madde yer almaktadır. Likert tipi ölçekte maddelerin cevaplanması dört seçenek arasından yapılmaktadır. Ergenden ölçekteki maddelerin kendisini ne kadar tanımladığını seçmesi ve genel olarak kendisini değerlendirmesi beklenmektedir. Bu beklenti ölçeğin üstünde cevaplama yönergesi olarak verilmektedir.

Ölçekteki maddelerin yarısı "Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum" gibi pozitif (olumlu) cümle yapısıyla, diğer yarısı ise "Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum" gibi negatif (olumsuz) düşünce yapısıyla kurulmuştur. Ergenden bu ifadelerin her birini değerlendirerek "çok doğru", "doğru", "yanlış" "çok yanlış" şıklarından birini işaretlemesi beklenmektedir.

Ölçekte maddeler karışık olarak yerleştirilmiştir. Ölçekte bulunan ilk üç madde kendi aralarında, dördüncü ve beşinci maddeler kendi aralarında, dokuzuncu ve onuncu maddeler kendi aralarında puanlanmaktadırlar. Altıncı, yedinci ve sekizinci maddeler ise ayrı ayrı puanlanmaktadırlar. İşaretleme sonucu bireyin kendisini olumsuz değerlendirmesi "1" ile, olumlu değerlendirmesi ise "0" ile puanlanmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda alınan puanlar "0" ile "6" arasında değişmektedir. Benlik saygısı alt kategorisinde 0-2 puan yüksek, 3-4 puan orta, 5-6 puan ise düşük kendilik saygısına işaret etmektedir (Çuhadaroğlu 1986).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Benlik saygısı kategorisinin geçerliliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeyle lise öğrencilerinin kendilerine ilişkin görüşlerine göre, öğrencilerin benlik saygıları, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Öğrenci görüşleri ve benlik saygısı ölçeğinden elde

edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlilik oranı .71 olduğu belirtilmiştir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test yöntemi ile Ankara'da okuyan ve tesadüfî seçilen 125'i kız, 80'i erkek olmak üzere toplam 205 dokuzuncu, onuncu ve onbirinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısının .70 oranında olduğu bulunmuştur. Ülkemizde ergenler üzerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan pek çok çalışmada "Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri"nin kullanıldığı ve güvenirlik değerlerinin .75 ve .93 arasında değişen düzeylerde yüksek değerlere sahip olduğunun rapor edildiği görülmektedir (Çeçen, 2008).

Araştırma Verilerinin Analizi

Kategorik karşılaştırmalarda Ki-Kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Kullanılan istatistiksel analizlerde önem düzeyi .05 olarak ele alınırken analizler SPSS 17.0 programıyla yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda anket çalışması değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Aile İçi İlişkiler

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile çocukken annesinin, babasının kendisine düşmanca davrandığını düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %48,1'i annesi tarafından %70,9'u babası tarafından çocukken kendisine düşmanca davranıldığını düşündüğü tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde annesinin düşmanca davrandığını düşünenlerde %18,5'e babasının düşmanca davrandığını düşünenlerde %17,5'e düştüğü, yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, annesinin düşmanca davrandığını düşünenlerde %8,3'e babasının düşmanca davrandığını düşünenlerde %9,9'a düştüğü görülmektedir. (Chi-square Anne: 70,102 df:2 $p<0,005$). (Chi-square Baba: 142,835 df:2 $p<0,005$)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile çocukken annesinin, babasının yetersiz olduğunu düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %51,9'u annesinin %72,2'si babasının yetersiz olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde annesinin yetersiz olduğunu düşünenlerde %15,3'e babasının yetersiz olduğunu düşünenlerde %16,9'a düştüğü, yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, annesinin yetersiz olduğunu düşünenlerde %7,0'a babasının yetersiz olduğunu düşünenlerde %12,9'a düştüğü görülmektedir. (Chi-square Anne: 94,367 df:2 $p<0,005$). (Chi-square Baba: 131,147 df:2 $p<0,005$)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile annesinin çocuk yetiştirme tarzı arasındaki ilişkiye bakıldığında, annesinin çocuk yetiştirme tarzının ' ilgisiz' olduğunu düşünenlerin en yüksek oranda (%31,6) düşük benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %2,6'ya yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %1,7'ye düşmektedir. Benzer şekilde annesinin çocuk yetiştirme tarzının ' baskıcı otoriter' olarak tanımlayanlar en yüksek oranda (%27,8) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %15,9'a yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %10,6'ya düşmektedir. (Chi-square: 137,239 df:6 $p<0,005$)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile babasının çocuk yetiştirme tarzı arasındaki ilişkiye bakıldığında, babasının çocuk yetiştirme tarzının ' ilgisiz' olduğunu düşünenlerin en yüksek oranda (%49,4) düşük benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu

oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %5,3'e düşmektedir. Benzer şekilde babasının çocuk yetiştirme tarzının ' baskıcı otoriter' olarak tanımlayanlar yine en yüksek oranda (%35,4) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %16,9'a düşmektedir. (Chi-square: 166,888 df:6 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile kendisiyle ilgili sorunları ailesinden kiminle paylaştığı arasındaki ilişkiye bakıldığında, sorunlarını 'annesiyle' paylaşanların en yüksek oranda (%54,3) yüksek benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %36,7'ye düşmektedir. Benzer şekilde sorunlarını 'babasıyla' paylaşanların en yüksek oranda (%5,3) yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerin olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %1,3'e düşmektedir. Sorunlarını 'kardeşiyle' paylaşanların en yüksek oranda (%19,9) yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerin olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %13,9'a düşmektedir. Bununla birlikte 'kimseyle' paylaşmadıklarını belirtenlerin en yüksek oranda (%48,1) düşük benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %20,5'e düşmektedir. (Chi-square: 29,326 df:6 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile anne/baba tarafından istenmeyen ve hoş olmayan bir lakap takılması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin en yüksek oranla (%55,7) istenmeyen ve hoş olmayan lakap takılmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %19,0'a yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %13,9'a düşmektedir. (Chi-square: 65,937 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile kendisini annesi tarafından sevilen ve istenilen biri olarak görmediğini düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin en yüksek oranla (%45,6) kendisini annesi tarafından sevilen ve istenilen biri olarak hissetmediği tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %18,0'e yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %4,6'ya düşmektedir. (Chi-square: 85,885 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile kendisini babası tarafından sevilen ve istenilen biri olarak görmediğini düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin en yüksek oranla (%72,2) kendisini babası tarafından sevilen ve istenilen biri olarak hissetmediği tespit edilmiştir. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %15,9'a yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %9,9'a düşmektedir. (Chi-square: 152,350 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile anne ya da babanın diğerine karşı şiddet uygulaması arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek oranla (%70,9) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin ailelerinde evebeynlerden birinin diğerine yönelik şiddet uyguladığı saptanmıştır. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %20,6'ya yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %15,6'ya düşmektedir. (Chi-square: 105,222 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile annesinin uyguladığı şiddete maruz kalma arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek oranla (%70,9) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin anneleri tarafından uygulanan şiddete maruz kaldıkları saptanmıştır. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %32,3'e yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %28,8'e düşmektedir. (Chi-square: 49,766 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile babasının uyguladığı şiddete maruz kalma arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek oranla (%73,4) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin babaları tarafından uygulanan şiddete maruz kaldıkları saptanmıştır. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %32,3'e yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %20,5'e düşmektedir. (Chi-square: 80,860 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile diğer aile üyeleriyle sıklıkla kavga etmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek oranla (%77,2) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin ailenin diğer üyeleriyle sıkça kavga ettikleri saptanmıştır. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %31,7'ye yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %21,5'ya düşmektedir. (Chi-square: 88,450 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile annesinin kendisine yönelik kullandığı pekiştireçler arası ilişkiye bakıldığında, annesinin 'kusur bulan ve eleştiren' pekiştireçler kullandığını düşünenlerin en yüksek oranda (%67,1) düşük benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %14,9'a düşmektedir. Benzer şekilde annesinin 'öven gurur duyan' pekiştireçler kullandığını düşünenlerin en yüksek oranda (%43,4) yüksek benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde, %24,1'e düşmektedir. (Chi-square: 98,039 df:4 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile babasının kendisine yönelik kullandığı pekiştireçler arası ilişkiye bakıldığında, babasının 'kusur bulan ve eleştiren' pekiştireçler kullandığını düşünenlerin en yüksek oranda (%70,9) düşük benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %23,2'ye düşmektedir. Benzer şekilde babasının 'öven gurur duyan' pekiştireçler kullandığını düşünenlerin en yüksek oranda (%36,4) yüksek benlik saygısı geliştiren gençler olduğu tespit edilmiştir. Oysa bu oran düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde, %11,4'e düşmektedir. (Chi-square: 76,335 df:4 p<0,005)

Depresif Aile Bireyi

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile ailesinde depresyon ve ruhsal bozukluğu olan bireyin olması arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek oranla (%58,2) düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin ailelerinde depresyon ve ruhsal bozukluğu olan bireylerin olduğu saptanmıştır. Oysa bu oran orta düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %28,6'ya yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde ise, %19,9'a düşmektedir. (Chi-square: 45,672 df:2 p<0,005)

Ailede depresyon ve ruhsal bozukluğu olan bireyin olması ile gencin kendisini annesi ve babası tarafından sevilen ve istenilen biri olarak görmemesi arasındaki ilişkiye bakıldığında ailesinde ruhsal bozukluğu olan gençlerin %34,4'ü annesi tarafından %45,6'sı babası tarafından sevilmediğini ve istenilmediğini düşündüğü görülmektedir. Ailesinde ruhsal bozukluğu olmayanlarda annesi tarafından sevilmediğini istenilmediğini düşünenlerde bu oran %7,1'e babası tarafından sevilmediğini istenmediğini düşünenlerde %10,7'ye düştüğü görülmektedir. (Chi-square Anne: 68,273 df:1 p<0,005). (Chi-square Baba: 85,897 df:1 p<0,005)

Ailede depresyon ve ruhsal bozukluğu olan bireyin olması ile Anne ve babadan birinin diğerine şiddet uygulaması arasındaki ilişkiye bakıldığında ailesinde ruhsal bozukluğu olan gençlerin %55,0'ının anne ya da babanın diğerine şiddet uyguladığı görülmektedir. Oysa bu oran ailesinde ruhsal bozukluğu olmayanlarda %13,2'ye düştüğü görülmektedir. (Chi-square: 107,648 df:1 p<0,005).

Ailede depresyon ve ruhsal bozukluğu olan bireyin olması ile gencin annesi ve/veya babası tarafından gerçekleştirilen şiddete maruz kalması arasındaki ilişkiye bakıldığında ailesinde ruhsal bozukluğu olan gençlerin %53,1'i annesi tarafından %57,5'i babası tarafından gerçekleştirilen şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Oysa bu oran ailesinde ruhsal bozukluğu olmayanlarda annesi tarafından şiddete maruz kalanlarda %29,0'a babası şiddete maruz kalanlarda %21,7'ye düştüğü görülmektedir. (Chi-square Anne: 29,089 df:1 p<0,005). (Chi-square Baba: 68,036 df:1 p<0,005)

Madde Bağımlılığı

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile anne ve babasının sigara kullanması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %68,4'ünün annesi, %74,7' sinin babası sigara kullanmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde annenin sigara kullanama oranı %23,5'e babanın sigara kullanma oranı ise, %48,0'a düşmektedir. (Chi-square Anne: 62,201 df:2 p<0,005). (Chi-square Baba: 17,905 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile sigara kullanması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %75,9'ünün sigara kullandığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde ise %19,2'ye düşmektedir. (Chi-square: 110,125 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile arkadaşlarının sigara kullanması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %64,6'sının arkadaşlarının sigara kullandığı anlaşılmaktadır. Oysa yüksek benlik saygısı geliştiren gencin arkadaşlarının sigara kullanma oranı %34,4'e düşmektedir. (Chi-square: 26,027 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile babasının alkol kullanması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %72,2'sinin babası alkol kullanmakta olduğu anlaşılmıştır Oysa yüksek benlik saygısı geliştiren gencin babasının alkol kullanma oranı %25,5'e düşmektedir. (Chi-square: 74,851 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile alkol kullanması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %54,4'ünün alkol kullandığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %17,9'a düşmektedir. (Chi-square: 53,022 df:2 p<0,005)

Evden, Okuldan Kaçma

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile evden kaçmayı düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %74,7'sinin evden kaçmayı düşündüğü anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %23,8'e düşmektedir. (Chi-square: 71,375 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile evden kaçması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %39,2'sinin evden kaçtığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %8,9'a düşmektedir. (Chi-square: 44,891 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile okuldan kaçması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %94,9'unun okuldan kaçtığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %64,9'a düşmektedir. (Chi-square: 31,430 df:2 p<0,005)

Vücuda Zarar Verme

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile vücuduna zarar vermesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %39,2'sinin kendi vücuduna zarar verdiği anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %17,9'a düşmektedir. (Chi-square: 16,784 df:2 p<0,005)

Kurallara Uymama

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile kurallara uymama, okul idaresiyle sorun yaşama arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %75,9'unun kurallara uymadığı ve okul idaresiyle sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %26,8'e düşmektedir. (Chi-square: 66,386 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile kurallara uymama, polis ya da kolluk kuvvetleriyle sorun yaşama arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %44,3'unun kurallara uymadığı ve polis ya da kolluk kuvvetleriyle sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Oysa bu oran yüksek düzey benlik saygısı geliştiren gençlerde %16,6'ya düşmektedir. (Chi-square: 36,638 df:2 p<0,005)

Kendini Başarılı Bulma

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile akademik durumu ve derslerdeki başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %53,2'sinin kendisini başarılı bulmadığını belirtirken, bu oran yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %3,0'a düşmektedir. (Chi-square: 182,429 df:4 p<0,005)

Yaşama Arzusunu Kaybetme ve İntihar Düşüncesi

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile gelecekle ilgili planlarının olması arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %44,3'ünün gelecekle ilgili herhangi bir planının olmadığı saptanmışken bu oran, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %7,0'a düşmektedir. (Chi-square: 67,396 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile geleceğe bakışı arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %73,4'ünün geleceğe korku ve kaygıyla baktığı saptanmışken bu oran, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %20,2'ye düşmektedir. (Chi-square: 107,804 df:6 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile fiziksel ya da psikolojik olarak kendisini sağlıklı görmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerin %65,6'sı kendisini fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı görürken bu oran, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerde %29,1'e düşmektedir. (Chi-square: 43,359 df:4 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile sorunları için psikiyatriste/psikologa gitmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %57,0'ı sorunları nedeniyle psikiyatriste/psikologa gittiği görülürken bu oran, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %18,5'e düşmektedir. (Chi-square: 56,209 df:2 p<0,005)

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile intihar girişiminde bulunmayı düşünmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %10,1'i bu güne dek bir kez bile olsa intihar girişiminde bulunmayı aklından geçirmişken bu oran, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlerde %0,7'ye düşmektedir. (Chi-square: 21,891 df:2 p<0,005)

Sapkın ve Suçlu Davranış Gösterme

Gencin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ile sapkın ve suçlu davranışlar sergilemesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %60,8'inin birden fazla kez yasaların girmesine izin vermediği meyhane bar gibi yerlere gittiği oysa bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %25,5'e düştüğü anlaşılmaktadır. (Chi-square: 59,522 df:4 p<0,005)

Benzer şekilde düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %49,4'ünün birden fazla kez karşı cinsten birini sözle rahatsız ettiği bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %11,9'a düştüğü (Chi-square: 73,907 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %29,1'inin birden fazla defa ücret ödemeden otobüs tren vb. araçlarla seyahat ettiği bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %13,6'ya düştüğü (Chi-square: 24,415 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %20,3'ünün birden fazla kez birini uygun olmayan durumda gizlice gözetlediği, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %11,6'ya düştüğü (Chi-square: 40,907 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %91,1'inin birden fazla kez sınavlarda kopya çektiği, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %64,2'ye düştüğü (Chi-square: 21,501 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %43,0'ının birden fazla kez eğlence olsun diye cam kırdığı, okul malına zarar verdiği, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %10,3'e düştüğü (Chi-square: 94,924 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %44,3'ünün birden fazla kez cinsel içerikli dergi cd ya da internet sitelerini takip ettiği, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %25,5'e düştüğü (Chi-square: 20,916 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %72,2'sının birden fazla kez öfkelendiğinde eşyaları kırdığı, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %25,5'e düştüğü (Chi-square: 71,775 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %79,7'sinin birden fazla kez tartışma sırasında öfkelenerek kavga başlattığı, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %35,1'e düştüğü (Chi-square: 60,066 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %10,1'sının birden fazla kez kavgada kullanmak üzere bıçak, sustalı, tornavida, muşta gibi kesici, yaralayıcı araçlar taşıdığı, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %5,0'e düştüğü (Chi-square: 25,909 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %27,8'inin bir kez bile olsa başkasına ait değerli bir şeyi haber vermeden alıp sakladığı, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %7,3'e düştüğü (Chi-square: 33,099 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %20,3'ünün bir kez bile olsa çalıntı olduğunu bildiği bir malı satın aldığı ya da hediye olarak kabul ettiği, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %3,0'a düştüğü (Chi-square: 31,701 df:4 p<0,005),

Düşük benlik saygısı geliştiren gençlerin %38,0'ının bir kez bile olsa evden habersiz para aldığı ya da evden herhangi bir eşyayı gizlice alıp sattığı, bu oranın yüksek benlik saygısı gösteren gençlerde %4,3'e düştüğü anlaşılmaktadır. (Chi-square: 86,859 df:4 p<0,005)

Sonuç

Ergenlik dönemi gençlerin pek çok farklı sorunu bir arada yaşadığı karmaşık bir süreçtir ve bu süreçte gençlerin zaman zaman sapkın davranışlar ortaya koydukları gözlenmektedir. Bu dönem üzerinde etkili olan önemli faktörlerinden biri de benlik süreçleridir. Yüksek benlik saygısından orta düzey ve düşük benlik saygısına geçtikçe sapkın ve suçlu davranışların daha fazla ortaya konduğu ve benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın sonuçları literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir. Düşük benlik saygısı geliştirmenin pek çok farklı nedeni olabilir. Fakat gençler düşük benlik saygısı geliştirildikten sonra aile ve arkadaş ilişkilerinden okuldaki başarısı, sapkın davranışlar gösterme ve hatta daha da ileri boyutlarda intihar düşüncesini onaylamaya gidecek kadar bu süreçten olumsuz etkilenmektedirler.

Buna göre; düşük benlik saygısı geliştiren bireylerin aile içi ilişkilerinde daha fazla probleme maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Düşük benlik saygılı gençlerin, küçükken anne/babasının kendisine karşı düşmanca davrandığını ve anne/babalarının yetersiz olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca bu gençlerin kendilerini ebeveynleri tarafından sevilen/istenilen biri olarak algılamadıkları, istenmeyen lakaplarının olduğu, anne/babanın şiddetine maruz kaldıkları saptanmıştır. Düşük benlik saygısı geliştiren gençler, yüksek benlik saygısı geliştiren gençlere oranla sigara, alkol ve uyuşturucu madde gibi bağımlılık yapan maddeleri daha fazla kullandıkları, evden ve okuldan daha fazla oranda kaçtıkları, kendi vücutlarına zarar verdikleri, okul idaresiyle sorun yaşadıkları ya da kolluk kuvvetleriyle başlarının derde girdiği saptanmıştır.

Düşük benlik saygılı gençlerin diğerlerine oranla daha fazla suçlu ve sapkın davranış ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu gençlerin, yasaların girmesine izin vermediği bar gibi yerler gittikleri, karşı cinsi sözle taciz ettikleri, sınavlarda kopya çektikleri, başkalarını gizlice izledikleri, cinsel içerikli cd ya da internet sitelerini takip ettikleri, kavga başlattıkları, kavgada kullanmak üzere kesici alet taşıdıkları, başkalarına ait malları alıp sakladıkları, çalıntı bir malı satın aldıkları, evden habersiz eşya sattıkları ya da para aldıkları saptanmıştır.

Yukarıdaki sonuçların ışığında çalışmamız, sapkın ve suçlu davranışların ortaya konması veya benimsenmesini etkileyen en önemli faktör olarak benlik süreçlerini işaret etmektedir. Gençlerin düşük benlik saygısı geliştirmeleri ve bunun sonucunda düşük benlik denetimi ortaya koymaları, kendilerini başarısız, yetersiz, değersiz hissetmeleri, başkalarının gözünde etiketlendiklerini düşünmeleri vb. onları suçlu ve sapkın davranışlara itmekte ve bu davranışları benimsemeleriyle sonuçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

AKERS, Ronald L. (1999). Criminological Theories, Chicago : Fitzroy Dearborn Pub.

AKERS, Ronald L.(2000). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application,* Los Angeles, CA: Roxbury Publishing Company.

AKSOY, A, ÖĞEL, K. (2004) *Tutuklu ve Hükümlü Ergenlerle İlgili Yapılan Tezlerin Özetleri. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Gözetimindeki çocuklara Yönelik Hizmetlerinin İyileştirilmesi Projesi İhtiyaçların Belirlenmesi Çalışması.* İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.

ALAGÖZ, N. (1997) 'Kasten Adam Öldürme Suçuna Yönelmiş Ergenler ile Suça Yönelmemiş Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırılması' *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Ün. Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

ARIKAN, Ç. (1986). Psiko-sosyal yönleriyle sapma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 4(2-3).

BARLOW, H. D. (1993). *Introduction to Criminology.* ABD: Harper Collins College.

BOHM, Robert M. (1997). A Perimer on Crime And Delinquency, USA: Wadsworth Pub.

ÇEÇEN, A.R. (2008), "Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Ana baba Tutum Algılarına göre Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 3, 415-432.

CEVHER, F. N., & BULUŞ, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi , 2* (5264).

CLEMENTS, C.B. (1988). Delinquency prevention and treatment. A community-centered perspective. *Criminal Justice and Behavior*, 15 (3), 286-305.

COOPERSMİTH, S. (1967). *The Antecents of Self-Esteem.* San Fransisco: W.H Freeman.

ÇUHADAROĞLU, F. (1986), "Adolesanlarda Benlik Saygısı", *Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Bölümü, Ankara.

CULLEN, Francis T. & AGNEW, Robert, (1999), *Criminological Theory: Past to Present*, Los Angeles, CA: Roxbury Publishing Company.

DİELMAN, T. E., SHOPE, J. T., BUTHCHART, A. T., CAMPANELLİ, P. C., & CASPAR, R. A. (1989). A Covariance Structural Model Test of Adolescent Alcohol Misuse and a Prevention Effort. *Journal of Drug Education* .

DOLU, Osman (2012). *Suç Teorileri: Teori, Araştırma ve Uygulamada Kriminoloji.* 4. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

DOLU, Osman, (2009), "Bir Fırsat Olarak Suç: Suçun Durumsal Belirleyicileri, Suç Fırsatları ve Rutin Faaliyetler Teorisi", *Polis Bilimleri Dergisi*, C.11, N.2, ss.1-29.

DÖNMEZER, Sulhi, (1994). Kriminoloji, İstanbul: Beta Basım Yayım.

E. SUTHERLAND. (1939). Principles of criminology. 3rd ed. *Philadelphia*: J.B. Lippincott.

GOTTFREDSON, M. R., & HİRSCHİ, T. (1996). Criminality and Low Self-Control. J. E. Conklin (Dü.) içinde, *New perspectives in Criminology.* (Ed.: John E. Conklin), ABD: Allyn & Bacon.

GOTTFREDSON, M. R., MİCHAEL, R., & HİRSCHİ, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.

GÜL, S.K., Güneş,İ.D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet, *Sosyal Bilimler Dergisi*, S.11

HAGAN, F E. John (1991). Introduction To Criminology, Chicago: Nelson- Hall

HİRSCHİ, T. (1969). *Causes of Delinquency.* Berkeley: University of California Press.

HUİZİNGA, D., LOEBER, R., THORNBERY, T.P. (1994). '*Urban Delinquency and Substance Abuse*' U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

İÇLİ, T.G. (2007). *Kriminoloji,* 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

KAWASH, G. (1982). A structural Analysis of Self Esteem From Preadolescence Through Young Adulthood: Anxiety and Extraversion as Agents in the development of Self-Esteem. *Journal of Clinical Psychology* .

KAZDİN, A. E., FRENCH, N. H., UNİS, A. S., & DAWSON, K. (1983). Helplessness, Depression and Suicide Intent Among Children. *Journal of Consoulting Psychology* .

MARSHALL, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü (Çev: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat yay.

MERTON, R. K. (1938). "Social Structure and Anomie." *American Sociological Review,* Vol.3, No.5, pp.672–682.

NYATEPE-COO, A. (2004). "Economic Implications of Terrorism", A. Nyatepe-Coo & D. Zeisler-Vralsted (Eds.), *Understanding Terrorism: Threats in an Uncertain World*, Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, pp.77-89.

PEHLER, S. R. (2001). Self Esteem Enhancement. M. C. Rosenberg, & J. Denety (Dü) içinde, *Nursing Interventions for Infants and Children and Families.* Thousand Oaks: Sage Publications.

RECKLESS, W.C. (1972). A new theory of delingquency and crime. R. Gialombardo (Ed.). *Juvenile delinquency* (161-168), New York: John Wiley and Sous Inc.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image.* Princeton, New Jersey: Princeton Universty Press.

RUSSEL, D., FİNCHAM, D. F., RANDOLPH, A. K., & TİLMAN, H. K. (2010). Protective Influences On the Negative Consequences of Drinking Amoung Young. *Youth & Society , 41* (4).

SHOEMAKER, D. J. (1990), Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior**,** USA: Oxford Univ. Press

SIEGEL, L J. (1989), Criminology, St.Paul: West Pub. Company,

SİEGEL, L. J, Senna J.J (1981) Junenile Delinquency. New York: West Publication Company

SOKULLU-AKINCI, Füsun, (1994), Kriminoloji, İstanbul: Beta Basım.

STORR, A. (1997). *Solitude.* London: HarperCollins.

TAYLOR, E. S., PEPLAU, A. L., & SEARS, O. D. (2007). *Sosyal Psikoloji.* Ankara: İmge Yayınevi.

TRAJANOWİTZ, R.C. ve Marash, M (1983). *Juvenile delinquency. Concepts and control.* Englewood Cliffs, -New Jersey: Prentice-Hall Inc.

ULUĞTEKİN, S. (1991) *Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma*. Ankara: Bizim Büro Basımevi

VESSEY, J. A., & Miola, E. S. (1997). Teaching Adolescents Self-Advocacy Skills. *Pediatric Nursing , 23* (1).

VETTER, H.C. & Silverman, J.J. (1986) *Criminology and crime.* New York: Harper and Row, Publishers.

VITO, Gennaro F., RONALD M. Holmes (1994), Criminology, Theory, Research And Policy, Belmont/ California : International Thomson Pub.

WELLS, L. E. (1978) Theoris of devience end self concept. *Social Psychology*, 41 (3), 189-204

WILLIAMS III, Frank P. Marilyn McShane D.(1999), *Criminological Theory*, USA: PrenticeHall

YBRANDT, H. (2008). 'The relation Between self-Concept and Social Functioning in Aolescence'. *Journal of Adolecence*, S.31

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1335-1359, ANKARA-TURKEY

EBU'L-HASAN EL-HARAKÂNÎ'NİN NEFSİ TEZKİYE METODU*

*Ahmet Emin SEYHAN***

Özet

İslâm ahlâk anlayışına göre, insanoğlu içinde kendisine kötülüğü fısıldayan şeytânî sesi ve buna kanmaya meyilli nefsinin arzu ve isteklerini tamamen yok edemese de onları sağlıklı tefekkür ve sağlam bir iradeyle kontrol altına alabilir. Kötülüğü emreden sese değil de, bozulmamış vicdanının sesine kulak veren ve tercihini o yönde kullanan kişi dünyadaki imtihanı başarıp ahireti kazanabilir. Nitekim insana böyle bir özellik verilmesinin nedeni, imtihan ediliyor olmasıdır. Bu özellik verilmeseydi bir imtihandan da söz edilemezdi.

Bu itibarla, Yüce Allah'ın insana kendi ruhundan üfleyerek değer vermesi ve ona dünyada böyle bir fırsatı sunması oldukça önemlidir. Zira mahlûkatın en şereflisi olarak yaratılmak ve böyle bir sınavla baş başa bırakılmak bile büyük bir onurdur. Dolayısıyla insanoğlu nefsinin arzularına göre değil de, Rahman'ın emirlerine göre hareket ettiğinde meleklerden daha üstün bir konuma yükselme imkânına sahiptir.

Bu çalışmada, İslâm tasavvufunun önemli simalarından biri olan Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin nefsi tezkiye metodu ve konuyla ilgili civanmertlerine yaptığı tavsiyeler değerlendirilmiştir. el-Harakânî'ye göre kıyâmet günü Allah'ın rızasını kazanmak, cehennemden kurtulmak ve cennete girmek isteyen kimsenin yapması gereken şey, nefsini kötülüklerden arındırmak, Kur'an ve Sünnet'in emirlerine sımsıkı sarılmak ve Sahâbe modelini takip ederek örnek bir Müslüman olmaya çalışmaktır. Dünyadaki tüm insanlara ulaşmak, onlara şefkat ve merhametle davranmak, kendi dillerinde son din İslâm'ı en güzel şekilde temsil ve tebliğ etmektir.

Anahtar Kelimeler: Ebu'l-Hasan el-Harakânî, İslâm, İblis, nefis, şeytan, arınmak.

* Bu makalenin içerik açısından olgunlaşmasına görüş ve önerileriyle katkı sunan değerli meslektaşlarım Prof. Dr. Ruhattin Yazoğlu, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Işık, Yrd. Doç. Dr. Bilal Gök, Yrd. Doç. Dr. Ayhan Hıra ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet Koçyiğit'e teşekkürü borç bilirim.
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.
** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, El-mek: ahmeteminseyhan@gmail.com

THE METHOD TO PURIFICATION OF NAFS OF ABU'L-HASAN EL-KHARAKANI

ABSTRACT

According to the Islam morality understanding human beings could not destroy the sound of the devil whispering wickedness and the desire and wishes of nafs believing in this sound of devil, but he/she could control with healty contemplation and strong will. If a man doesn't listen the sound of evil, but he/she listens to the voice of his/her intact conscience, uses his/her preference in that direction, mankind can be managed to gain the test in the world for the Hereafter. In fact, the reason for such a feature that has been given to the mankind is being tested. If this feature is not given to the mankind then it could not be mentioned the test of him.

In this regard, to give the value to the people and to blow His own spirit them of Almighty Allah and to offer such an opportunity is very vital thing in the world. Because, as the most honorable creatures to be created and to be left alone such an test is a great honor for the people. Therefore, if human beings act the orders of Rahman and not act according to the desires of his ego, mankind can be have the opportunity to rise a superior position than the angels have.

In this study, the method of purification of nafs of Abu'l-Hasan el-Kharakani who is one of the most important figures of Islamic mysticism and recommendations regarding with this method to his follewers are assessed. According to el-Kharakani, what a man, who wants to gain the pleasure of Allah, to get rid of the hell and to enter the heaven has to do is to purify the soul from the evils, hold the orders of Qur'an and Sunnah and to try to become an example Muslim by following the model of Sahabe (Companions). Then the goal of this man is to reach all the people all over the world, treat them with kindness and compassion, notify them in their own language and represent them the last religion, Islam, in the best way.

Key Words: Abu'l-Hasan el-Kharakani, Islam, Satan, ego, demon, devil, purification.

GİRİŞ

Allah Teâlâ kimin daha güzel amel yapacağını sınamak amacıyla ölümü ve hayatı yaratmıştır.[1] Bu imtihanın tabiî bir gereği olarak insanoğlu, dünya hayatında değişik şekillerde denenir. Başarılı olmak ve ahiret hayatını kazanmak için sürekli mücadele gerekir. Bu mücadelede insanı aldatmak isteyen şeytanın gücü sınırlı, hile ve tuzakları zayıftır.[2] Onun hiçbir yaptırım gücü yoktur; bütün mahareti ilginç önerilerde bulunarak kendi yoluna çağırmaktan ibarettir. Ona uyup uymamak kişinin kendi elindedir. Şeytanın salih kullara etkisi söz konusu değildir.[3] Dolayısıyla

[1] el-Mülk, 67/2.
[2] en-Nisâ, 4/76.
[3] el-Hicr, 15/39-40, 42; el-İsrâ, 17/65; Sebe, 34/21.

insanoğlu, kendi yapıp ettiği kötülükler nedeniyle şeytanı suçlayamaz; onu bahane edemez. Zira böyle bir tutum gerçekçi ve inandırıcı olamaz.[4]

Nefis, haktan sapmaya da (fücûr), kötü hallerden sakınmaya da (takvâ) elverişli şekilde programlanmış ve karar insanın özgür iradesine bırakılmıştır. Aklını kullanarak nefsini fücûrdan koruyup arındıran kimse (müzekkî) kurtuluşa ererken, onu koruma altına almayıp takvâya yönlendirmeyen (müdessî) hüsrana uğrar.[5] Her iki âyette geçen **(زكا)** "zekâ" ve **(دسّ)** "desse" fiillerinin etimolojik açılımları, nefsin "neşv-ü nemâya hazır bir çekirdek, işlenmeye kabil bir cevher ve değerli bir hazine" olduğuna işaret eder. Nitekim "tezkiye" kavramı "bir şeyi temizlemek" manasına geldiği gibi, "bir şeyi geliştirmek, büyütmek ve nemalandırmak" anlamlarına da gelir. "Tedsiye" ise, "bir şeyi büyütmeyip bodur ve cılız bırakmak, gizlemek ve toprağa gömmek" anlamlarını içerir.[6] Nefsi tezkiye etmeyerek onu fısk ve kötü ahlâk ile fesada vermek ve şeytanın peşinden giderek onu tefessüh ettirmek nefsi geliştirmeyip "gömmek" demektir. Yüce Allah'ın insan fıtratına üflediği o ruhu/ilâhî nuru bu şekilde fosilleştirmek ve duyarsızlaştırmak büyük bir hüsrandır.[7] Dolayısıyla nefis bir tohum veya çekirdek gibi büyüyüp gelişebilir veya değişikliğe uğrayarak bozulup çürüyebilir. Nefsinin bu özelliklerini bilen kimse, eğer Yüce Allah'ı tanır ve O'na kullukta kusur etmezse, kendisinden beklenen amacı gerçekleştirir. Gelişme, büyüme ve olgunlaşma sürecinde manen terakkî eder ve kâmil bir mümin olmayı başarır.[8] Zira kalbi mâsivadan ayırmak ve nefsi tekâmül ettirmek, insanın kendini tanıma sürecini hızlandırır; eksikliklerini ve fıtrî üstünlüklerini fark etmesine imkân sağlar. Noksanlarını tamamlayan samimi bir kul Yüce Allah'ı sever, O'na tevekkül eder ve O'ndan ümidini asla kesmez. Dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirir; içgüdü ve eğilimlerini kontrol altına alır. Allah tarafından gözetlendiğini bilir ve böyle bir kul nefis tezkiyesinde başarılı olur.

Bununla beraber nefsin insan üzerinde bir takım hakları vardır. Nasıl hasta, zayıf ve aç bir av köpeği kendisinden beklenen vazifeleri yerine getiremezse, meşrû ihtiyaçları karşılanmayan nefis de görevlerini yapamaz. Dolayısıyla Rabbe giden yolda insana hizmet edebilmesi için nefsin temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.[9]

Tasavvufta genellikle nefis tezkiyesi, şiddetli mücâhede ve meşakkatli riyâzet hayatıyla gerçekleştirilir. Nefsin kökünü tamamen kazımak imkânsız, ancak ıslah edip disiplin altına almak mümkündür.[10] Bunun için nefsin arzularına uymamak, ondan gelebilecek tehlikelere karşı dikkatli olmak ve nefse muhalefet etmek gerekir.[11] İnsan, hayvânî nefsi denetimi altında tuttuğu nispette hayra yakın, onun hâkimiyeti altına girdiği nispette ise şerre yakın olur. Hayvânî nefse tâbi olmak

---

[4] *"Ve her şey olup bittikten, hüküm yerine geldikten sonra Şeytan: "Gerçek şu ki, Allah size gerçekleşmesi kaçınılmaz bir söz vermişti! Bense [her fırsatta] size birtakım sözler verdim ama sizi hep yüzüstü bıraktım. Yine de benim sizin üzerinizde gerçekte bir nüfûzum yoktu: Sizi sadece çağırıyordum; siz de (bu çağrıya) icabet ediyordunuz. Bunun içindir ki, beni suçlamayın, yalnızca kendinizi suçlayın. Ne ben sizin imdadınıza yetişecek durumdayım; ne de siz benim imdadıma yetişebilecek kimselersiniz…"* İbrâhim, 14/22.

[5] eş-Şems, 91/9-10.

[6] İbn Manzûr, Cemaluddin Muhammed b. Mükerrem, **Lisânu'l-Arab**, Beyrut, 1994, XIV, 357-359; Râgıb, el-Isfahânî, **el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'an**, Kahraman Yay., İstanbul, 1986, s. 244, 313-314. Ayrıca bkz. Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, **Hak Dîni Kur'an Dili,** Eser Neşriyat, İstanbul, ts., VIII, 5861-5862.

[7] Yazır, a.g.e., VIII, 5863.

[8] İbiş, Fatih, "Kur'an Bağlamında Nefs Olgusu ve İnsanın Teo-Ontolojik Yapısı Üzerine Bir Deneme", **Toplum Bilimleri Dergisi,** 2012, C. 6, Sayı: 12, s. 245.

[9] Serrâc, Ebû Nasr, **el-Lüma', İslâm Tasavvufu Tasavvufla İlgili Sorular-Cevaplar,** Çev.: H. Kâmil Yılmaz, Altınoluk Yay., İstanbul, 1996, s. 421; Hücvîrî, Ali b. Osman Cüllâbî, **Keşfu'l-Mahcûb, Hakikat Bilgisi,** Haz.: Süleyman Uludağ, Dergâh Yay., İstanbul, 1982, s. 315.

[10] Hücvîrî, a.g.e., s. 321. Ayrıca bkz. Uludağ, Süleyman, **Tasavvuf Terimleri Sözlüğü,** Kabalcı Yay., İstanbul, 2012, s. 274.

[11] Mevlânâ, Celâleddin Rûmî, **Mesnevî,** Çev.: Veled İzbudak, MEB Yay., İstanbul, 1995, III, 30, 204; IV, 135; Uludağ, Süleyman, "Nefis", **DİA**, İstanbul, 2006, XXXII, 528.

nefsin kirlenmesine neden olurken, insanî nefse tâbi olmak ise onun arınmasına imkân sağlar.[12] Sûfîler, mutlak manada nefis derken insandaki kötü huy ve sıfatların kaynağı olan hayvânî nefsi kast etmiş ve buna "nefs-i nâtıka" adını vermişlerdir.[13]

Nefis, insanoğlunu akl-ı selîmin ve bozulmamış vicdanın dinî ve ahlâkî açıdan doğru kabul edemeyeceği kötülüklere sürükleyen güdülerle doludur. Nitekim insanın tabiatında hazlara yönelik bir meyil ve bunun gereklerini yerine getirme kapasitesi vardır. Nefis, ısrarla arzularının karşılanmasını talep eder. Böyle bir nefis tezkiye edilmezse kötülük ve çirkinlikte hiçbir sınır tanımaz; verilecek herhangi bir taviz onu tatmin etmez; üstelik daha fazlasını istemesine neden olur. İnsanoğlu, nefsinin arzu ve isteklerini tamamen yok edemez, ama güçlü bir iradeyle onları kontrol altına alabilir. Çünkü insanda potansiyel olarak mevcut olan nefse izin verilmedikçe baskın hâle gelmesi söz konusu olamaz. Bu itibarla, nefsin aşırılıkları törpülenebilir ve benliği istila etmesinin önüne geçilebilir.[14] Bunu başarabilmek için İslâm'ın ortaya koyduğu değer yargılarına uymak ve sağlam bir iradeye sahip olmak gerekir. Ayrıca bu konuda Rabbin yardımına ihtiyaç vardır. Zira nefsi ıslah için çabalarken dua ve niyaz ile Allah'ın inâyetine sığınmak icap eder. Nitekim Yüce Allah, tövbe edip kendisine yönelen müminlerin manen temizlenmeleri ve istikâmet üzere kalmalarını sağlamak için melekleri onlara duacı yapar.[15] İşte böyle samimi bir kul, kalbini kötü düşüncelerden arındırıp güzel ahlâkla süsler; kötü huylardan, erdem dışı davranışlardan, manevî kirlerden kaçınır; inkâr, fısk, isyan ve gaflet bataklığından uzaklaşır. Manevî hastalıklara yakalanmayarak kalbin safiyetini ve sıhhatini yitirmesine engel olur. Bunun neticesinde ise Allah'ta fâni olur ve O'nu görüyormuşçasına kulluk etmeye devam eder.

Kur'an-ı Kerim'de geçen nefis kelimesine "zat ve öz varlık"[16] manası verildiği gibi "ruh"[17] anlamı da verilmektedir. Ancak ruh ile nefsin aynı veya farklı şeyler olup olmadığı konusu tartışmalıdır. Kuşeyrî (ö. 465/1073) bu konuda şunları söylemiştir: *"Şekil ve suret itibarıyla nefs ve ruhun latif cisimlerden oluşu, melek ve şeytanın letafet sıfatına benzer. İşiten, gören, koku ve tat alan, "tek bir insan" olduğu halde, işitme mahallinin kulak, görme uzvunun göz, koku alma organının burun, tat alma yerinin dil olması nasıl mümkünse, iyi huy ve vasıflara "kalbin ve ruhun", kötü huy ve sıfatlara da "nefsin" mahal olması aynı şekilde mümkündür. Nefs, bu bütünün bir parçasıdır. Bu bütünün diğer parçası ise kalptir (ruhtur). Hüküm ve isim (insan denen) bu bütüne aittir."*[18]

Nefsin mânevî bir cevher olduğunu en ciddi şekilde savunan ise Gazzâlî (ö. 505/1111) olmuştur. Fahreddin er-Râzî de (ö. 606/1209) Gazzâlî'ye yaklaşarak nefsi, "bedende mevcut cismânî, nurânî, şerefli ve latif bir cevher" olarak tarif etmiştir.[19]

Öte yandan *"Ey itminana ermiş nefis! Dön Rabbine, sen O'ndan razı, O da senden razı olarak"*[20] âyetinde geçen nefis kelimesinin "ruh" anlamında kullanıldığı ifade edilmekle beraber bu görüşe karşı çıkanlar da vardır. Onlar, Kur'an'da geçen "nefis" kavramının "ruh" olarak yorumlanmasının Kur'an'ın terminolojik bütünlüğüyle bağdaşmayacağını, Kur'an terminolojisinde "nefis" ile "ruh" kelimelerinin birbirinden tefrik edildiğini ve bu kavramların özdeş olmadıklarını,

[12] el-Muhâsibî, Ebû Abdillah el-Hâris b. Esed, **er-Riâyetü lihukûkıllah**, Thk.: Abdulkâdir Ahmed Ata, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ts., s. 326; el-Mekkî, Ebû Tâlib, **el-Kûtü'l-Kulûb,** Çev.: Muharrem Tan, İz Yay., İstanbul, 1999, I, 84.
[13] Uludağ, "Nefis", XXXII, 527.
[14] Uludağ, a.g.e., s. 345, 360.
[15] el-Ahzâb, 33/43; el-Mümin, 40/7-9.
[16] el-Âl-i İmrân, 3/28, 30, 135.
[17] el-Enâm, 6/93; ez-Zümer, 39/42.
[18] Kuşeyrî, Ebû Kâsım Abdülkerim b. Havâzin, **er-Risâle, (Tasavvuf İlmine Dair Kuşeyrî Risâlesi)**, Haz.: Süleyman Uludağ, Dergah Yay., İstanbul, 1991, s. 223.
[19] Uludağ, "Nefis", XXXII, 526; Türker, Ömer, "Nefis", **DİA**, İstanbul, 2006, XXXII, 529.
[20] el-Fecr, 89/27.

birbirlerinin yerine kullanılmalarının ise doğru olmayacağını belirtmektedirler.[21] Diğer taraftan, itminana erdiği söylenen bu nefsin arınmayı başarmış bir nefis olmadığı, tam tersine içinde bulunduğu durumdan memnun olan ve arzularının peşinden gitmekten zevk duyan vurdumduymaz ve umursamaz kişilerin nefisleri olduğu ifade edilmektedir. Bu âyette, yeryüzünde Hakk'ın değil gücün hâkim olduğu, en temel insan haklarının çiğnendiği bir ortamda bile "zihin konforunu bozmadan gönül huzuru (itminan) ile yaşayan duyarsız kişi"lerin kastedildiği ve bunlardan tövbe ederek Rablerine dönmelerinin istendiği belirtilmektedir.[22]

Öte yandan Kur'an'da geçen "nefs-i emmâre" ifadesinin doğrudan Allah'ın bir sözünün veya hükmünün aktarımı değil "bir beşerin yaptığı hatayı itiraf" olduğu, nefsin kötülenmesinin doğru olmadığı, zira Kur'an-ı Kerim'de iki yerde nefse yemin edildiği,[23] üzerine kasem edilen şeyin özü itibarıyla kötü olamayacağı, aksi halde Allah'ın bu yeminlerinin yersiz ve abes olarak nitelendirilebileceği, dolayısıyla yeminin, "yemin edilenin azamet ve izzetini gerektireceği", bunun ise nefsin bizatihi zemmine engel teşkil edeceği görüşünü savunanlar vardır.[24] Bunlar, bazı mutasavvıfların nefsi mutlaka kötü şeyleri emreden ve yaptıran bir şer kuvvet olarak görmeleri ve öyle anlatmalarının Kur'an'la taban tabana zıt olduğunu, nefsin, bedeni idare eden insanın özü olduğunu, iyi ve kötü şeyler yapma yeteneğine sahip bulunduğunu ifade etmektedirler.[25]

Bu itibarla, hayır ve şer yapma kapasitesine aynı ölçüde sahip olan nefsi, kötülük yapma potansiyeline sahip olduğu gerekçesiyle suçlu ilan etmek ve onu düşman bellemek yerine, sağlam bir iradeyle onu hayırlı işler yapmaya kanalize etmek gerekir. Özgür iradesini "sadrındaki şeytanın çağrıları"[26] istikametinde kullanarak nefsin kötülük yapma potansiyelini harekete geçiren insanoğlunun bizzat kendisidir. Bu nedenle, insanın nefsini kendi dışında bir varlık olarak görüp işlediği günahları onun üzerine atması ve onu "günah keçisi ilan etmesi" kesinlikle doğru değildir. Nitekim sağlıklı tefekküre yanaşmayan insanoğlu, aynı yanlışa "cin", "şeytan" ve "kader" konularında da düşmekte, kendi kabahatlerini, hatalarını, günahlarını ve ihmallerini "cin"e, "şeytan"a veya "kader"e yükleyerek sorumluluklarından kurtulmaya çalışmaktadır.

Özetle, nefisle ilgili verilen tüm bu bilgilerden sonra şu ifade edilebilir: Kanaatimizce nefis, insanoğlunun düşmanı değildir. Nefis, bizzat insanın içinde işlenmeye kabil bir cevher ve değerli bir hazinedir. Zira Yüce Allah tarafından nefis üzerine yemin edilmiş, ona takvâ ve fücur programları yüklenmiş, imtihanın tabiî bir sonucu olarak onun geliştirilmesi (tezkiye) veya karbonlaştırılması (tedsiye) insanın özgür iradesine bırakılmıştır. Dolayısıyla atamız Hz. Âdem'den

---

[21] İbiş, a.g.m., s. 239-241.

[22] Sülün, Murat, "Nefs-i Mutma'inne Ayetine Yeni Bir Yaklaşım", **AÜİFD**, Ankara, 2009, C. 50, Sayı: 1, s. 23-24.

[23] eş-Şems, 91/7. Ayrıca bkz. el-Kıyâme, 75/3.

[24] İbiş, a.g.m., s. 245.

[25] Atay, Hüseyin, "Nefis", **AÜİFD,** Ankara, 1997, C. XXXVII, s. 56. Bununla beraber Atay, Bakara 54. âyette yer alan "kendinizi öldürün" ifadesinin "kötü arzularınızı öldürün" anlamına gelemeyeceğini, aksine buzağıya taptıklarına pişman olup "tövbe edenlerin, etmeyenleri öldürmesi" emri olduğunu, bu nedenle "tevbe etmeyenlerinizi öldürün, buzağıya tapanları öldürün!" şeklinde anlam verilmesinin uygun olacağını söylemekte ve Hz. Mûsa'nın devlet başkanı olarak putperestlere idam hükmü verme yetkisi olduğunu söyleyerek bu görüşünü temellendirmeye çalışmaktadır. Bkz. Atay, a.g.m., s. 57-59. Kanaatimizce Atay'ın bu görüşü oldukça zorlama bir yorum olup, Kur'an-ı Kerim'in ortaya koyduğu temel ilkelere kesinlikle aykırıdır.

[26] *"De ki: (Gerek görünen varlık olan) insanlardan ve (gerekse) görünmeyen varlıklardan (olup da) insanların sadırlarında/göğüslerinde (sürekli) onlara (kötü düşünceler) fısıldayan sinsi ayartıcının (insanın nefsine kodlanmış takvâ programına değil de, fucûr yazılımına uygun hareket etmesini isteyen çok iyi gizlenmiş şeytânî sesin) şerrinden (bitip tükenmek bilmeyen tuzaklarından, hile ve desiselerinden, süslü yalanlarından, yanlış yönlendirmelerinden, dürtüklemelerinden ve kışkırtmalarından) insanların Rabbine, insanların Melikine, insanların İlâhına sığınırım."* Bkz. en-Nâs, 114/1-6. Kanaatimizce insanı kandırmaya ve ayartmaya çalışan, bunun için de sürekli ilginç öneri ve tekliflerde bulunan, yanlışlarını süslü ve haklı gösteren ve insanın apaçık düşmanı olduğu Kur'ân'da haber verilen şeytan/vesvâsi'l-hannâs/garûr, insanın dışında başka bir yerde değil, bizzat her insanın kendi sadrında/göğsünde olmalıdır. Zira bu sûrede buna dair işaretlere rastlamamız mümkündür.

beri insanoğlunun baş düşmanı, göremediği, ama varlığını içinde hissettiği, sesini duyduğu "vesvâsi'l-hannâs" olan şeytandır. Bu "sinsî ayartıcının" "nefis"le karıştırılması ve onun yerine nefsin düşman bellenmesi doğru değildir. Zira böyle bir karışıklık, Kur'an ve Sünnet'in doğru anlaşılması ve yorumlanmasını zorlaştırmakta, insanların "yanlış bir cin, kader, şeytan ve nefis anlayışı"na sürüklenmelerine neden olmaktadır.

Bununla birlikte nefsi tezkiye metodunu değerlendirdiğimiz el-Harakânî, tıpkı diğer mutasavvıflar gibi nefsi kötülüğü emreden bir şer kuvvet olarak görmüş, onu suçlamış ve düşman bilmiştir.[27] O, düşman olarak gördüğü nefsi etkisiz hâle getirme konusunda bir takım ilkeler belirlemiş ve bunları talebelerine öğretmiştir.

1. el-Harakânî'nin Nefsi Tezkiye Metodu

Hz. Peygamber; *"Andolsun ki eğer siz günah işlememiş olsaydınız Allah Teâlâ sizleri giderir, yerinize günah işleyen ancak arkasından derhal istiğfar edip tövbe eden başka bir kavim getirirdi"*[28] buyurarak insanların günah işleyebilecek özellikte yaratıldıklarını belirtmiş, yapılan hatalara tövbe etmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Nitekim o bir başka sözlerinde; *"Her insan hata yapar. Hata yapanların en hayırlıları tövbe edenlerdir"*[29] buyurarak tövbenin önemine vurgu yapmıştır. Çünkü insan yanılabilir, unutabilir ve günaha düşebilir. Fakat insanoğlundan beklenen en kısa zamanda Yüce Allah'a yönelerek istiğfar etmesi ve hatasını telafi için çabalamasıdır. Zira Hz. Âdem,[30] Hz. Nûh,[31] Hz. Yûnus,[32] Hz. Süleyman[33] ve Hz. Mûsa[34] işledikleri hatalar nedeniyle derhal tövbe etmişlerdir. Samimi tövbe, kalbi günah kirlerinden, kötü düşünce ve davranışlardan arındırmakla ve bir daha o günaha dönmemekle mümkün olabilir. Dolayısıyla insanın içindeki nefis, vahyin ilkelerine ve akl-ı selimin kurallarına uygun biçimde terbiye edilmeli ve bunların gözetim ve denetimi altında tutulmalıdır.

Diğer taraftan Kur'an-ı Kerim, insanoğlunun imtihanına yönelik başına gelen bazı problemleri hariç tutarak,[35] uğradığı musibetin/kötülüğün sebebinin bizzat kendi hatası, kusuru ve ihmali olduğunu haber vermiş,[36] işlediği kötü fiillerin sahibinin kendisi olduğunu bilmesini istemiş ve nefsini kötülüklerden arındırmasını ona tavsiye etmiştir.

İşte büyük bir Türk-İslâm âlimi olan el-Harakânî, Kur'an-ı Kerim[37] ve Sahih Sünnet'in[38] bu uyarılarını özümsemiş, uyguladığı yöntemler sayesinde nefsini kontrol altına almayı başarmış,

---

[27] el-Harakânî'nin nefis tezkiyesine yaklaşımıyla ilgili bir çalışma için bkz. Seyhan, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Nefis Tezkiyesine Yaklaşımı", **KAÜ Harakânî Dergisi**, Yayınlanmamış ilmî makale. (Hakem süreci devam ediyor).

[28] Müslim, Ebu'l-Hüseyin el-Kuşeyrî, **Sahîhu Müslim**, Thk.: Muhammed Fuad Abdulbâkî, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 49/Tevbe, 2 (III, 2106); Tirmizî, Muhammed b. İsâ, **el-Câmiu's-Sahîh**, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 36/Sıfatü'l-Cenne, 2 (IV, 672); 45/Daavât, 98 (V, 548); İbn Hanbel, Ahmed b. Muhammed, **Müsned**, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, I, 289; II, 305, 309; V, 414.

[29] Tirmizî, 35/Sıfatü'l-Kıyâme, 49 (IV, 659); İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvînî, **Sünenu İbn Mâce,** Thk.: Muhammed Fuad Abdulbâkî, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 37/Zühd, 30 (II, 1420).

[30] el-Bakara, 2/37; el-A'râf, 7/23.

[31] el-Hûd, 11/45-47.

[32] el-Enbiyâ, 21/87-88; es-Sâffât, 37/142-143.

[33] es-Sâd, 38/34-35.

[34] el-Kasas, 28/16.

[35] el-Bakara, 2/155-156; 214; el-Âl-i İmrân, 3/142; et-Tevbe, 9/16; el-Müminûn, 23/115.

[36] *"Sana gelen iyilik, Allah'tandır. Başına gelen kötülük de nefsindendir (kendi yapıp ettiklerin sebebiyledir)…"* en-Nisâ, 4/79. Ayrıca bkz. eş-Şûrâ, 42/30. Söz konusu âyetle ilgili yapılmış bir çalışma için bkz. Öztürk, Yener, "Kelâmî Açıdan 'Hasenenin/İyiliğin Allah'tan Seyyienin/Kötülüğün Nefisten' Olduğunu Bildiren Ayetin Yorumu", **Ekev Akademi Dergisi**, (Yaz, 2003), Yıl, 7, Sayı: 16, s. 131-152.

[37] el-Harakânî'nin ciddi bir Kur'an kültürüne sahip olduğu ile alakalı bkz. Seyhan, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'de Kur'an Kültürünün Yansımaları", **Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** Ankara Turkey, Volume 8/6 Spring 2013, s. 641-664.

önüne çıkan engelleri teker teker aşmış ve tecrübelerini civanmertleriyle paylaşmıştır. Nitekim o, şöyle söylemiştir: *"Allah kuluna, imandan sonra (itminana ermiş)*[39] *temiz yürek ve (her zaman hakkı söyleyen ve Allah'ı anan) doğru dilden daha büyük hiçbir şey ihsan etmemiştir."*[40] el-Harakânî, bu sözüyle nefsi tezkiye ederek kalbi günah kirlerinden arındırmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Nitekim Hz. Peygamber; *"İnsanda bir organ vardır. Eğer o sağlıklı ise bütün vücut sağlıklı olur; eğer o bozulursa bütün vücut bozulur. Dikkat edin! O kalptir"*[41] buyururken gönlün/ruhun Allah'ı bulmasına ve kalbin kötülüklerden temizlenmesine dikkat çekmiştir. Kur'an-ı Kerim ise, kalplerini günah ve isyan kirlerinden arındırmayı başaramayan kimseleri "kalplerinde hastalık olanlar" şeklinde tanımlamış ve bunlarla da münafıkları[42] ve hakikat inkârcılarını[43] kast etmiştir.

el-Harakânî, nefisle mücadelede daima merhaleler kat etmiş, nefsini terbiye ederken yaşadığı dinî tecrübeleri civanmertlerine aktarmak suretiyle onlara geçecekleri yollar hakkında özlü bilgiler vermiştir. el-Harakânî; *"Ben size kendi muamelemi (yaptığım bir şeyi) tasvir etmiyorum. Size tasvir ettiğim (O'nun ihsanıdır, eriştiğim mânevî derecelerde) Allah'ın kutsallığı, rahmeti ve muhabbetidir ki (bu deryada, bu makamda) dalga üzerine dalga gelmekte, gemiler birbirini parçalamaktadır"*[44] diyerek nefsini arındırmaya devam ettiği müddetçe sürekli mesafe kat ettiğini, mânevî mertebesinin yükseldiğini, birbirine çarpan her bir dalga ile nefsinin kötü duygularından birinin daha yok olduğunu hissettiğini anlatmaya çalışmaktadır, denilebilir.

el-Harakânî: *"Bu (Allah'a giden) yol, dille ifade ve ikrar edilen, gözle görülen, marifetle tanınan, yedi organla varılan bir yol değildir. Bu yolda her şey O'nundur ve ruh da O'nun emrindendir. Burada yalnızca ilâhîlik (O'nu tanıma ve O'nun büyüklüğünü idrak etme emaneti) vardır, işte o kadar!"*[45] derken de Yüce Allah'a bu maddî bedenle değil ruh ile varılacağını, bedenin kıblesinin Kâbe, ruhun/kalbin kıblesinin ise Allah olduğunu, nefsini arındırmayı başaran ve O'ndan bir ruh taşıdığını idrak eden kimsenin O'na ulaşacağını, "Allah'ı bilme, O'nu tanıma, emirlerini yerine getirme ve O'nun rızasını kazanma fırsatı"nı doğru değerlendirenlerin her iki âlemde de kazançlı çıkacağını söylemeye çalışmış olmalıdır.

Kısaca, el-Harakânî diğer tahkik ehli mutasavvıflar gibi nefsi düşman bilmiş, nefis tezkiyesiyle ilgili takipçilerine çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur. Şimdi onun bu önerilerinden bazılarına işaret ederek nefsi terbiye metodu hakkında bilgi sahibi olalım.

1.1. Sadece Allah'tan İstenilmesi Tavsiyesi

el-Harakânî, çevresindekilere her türlü taleplerini Yüce Allah'a iletmelerini ve sadece O'ndan istemelerini şöyle ifade etmiştir: *"Hangi kapının önünde bir yıl beklersen bekle, sonunda ev sahibi sana şunu der: 'İçeri gir de söyle. (Neden buradasın ve) ne bekliyorsun?' (İşte ey insanoğlu! Sen de O'nun kapısında elli sene bekle (bakalım). Senin kefilin ben olurum (ki Allah*

---

[38] el-Harakânî'nin Sünnet'e bağlılığıyla ilgili bkz. Seyhan, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Sünnet'e Bağlılığı ve Hadis Anlayışı", **JASSS, International Journal of Social Science,** Fransa, October 2013, Volume 6 Issue 8, s. 551-588.

[39] Bu makalede el-Harakânî'ye ait sözleri daha anlaşılır kılmak için yapılan tüm parantez içi açıklamalar tarafımıza aittir. Bu açıklamalar yapılırken el-Harakânî'nin tespit edebildiğimiz bütün sözleri dikkate alınmış, bütüncül bir yaklaşımla bunlar değerlendirilmiş ve onun daha doğru tanıtılması amacıyla böyle bir yol tercih edilmiştir.

[40] Attâr, Ferîdüddîn, **Evliya Tezkireleri**, Çev.: Süleyman Uludağ, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2007, s. 628.

[41] Buhârî, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmail, **Sahîhu'l-Buhârî**, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 1/İmân, 39 (I, 19); Müslim, 22/Müsâkât, 20 (II, 1219-1220).

[42] el-Bakara, 2/10; el-Mâide, 5/52; et-Tevbe, 9/125; el-Hac, 22/53; el-Ahzâb, 33/32; Muhammed, 47/20, 29; el-Müddessir, 74/31.

[43] el-Enfâl, 8/49; el-Hac, 22/53; el-Ahzâb, 33/12, 60.

[44] Attâr, a.g.e., s. 607.

[45] Attâr, a.g.e., s. 634.

seni kendi kapısından asla boş çevirmeyecek ve sana istediğin şeyleri mutlaka verecektir).”[46] el-Harakânî, ümitsizliğe kapılmadan Yaratan'ı arayıp bulmak, dünya ve ahiretin güzelliklerini sadece O'ndan istemek gerektiği hususunda şunları söylemiştir: *“Allah, kulluğu üzerimde zahir kıldı. Evvelimi ve âhirimi kıyâmet olarak gördüm. Başlangıçta bana ne verdiyse sonunda da aynısını verdi. (Ben cennet arzusu veya cehennem korkusu taşımadığım için) beni tepeden tırnağa kadar Sırat köprüsü yaptı. (Ey sâlik! Eğer Allah'a tam bir teslimiyetle bağlanarak ve O'nun yoluna kendini adayarak) kendinden geçtin mi (artık) Sırat köprüsünü (de) arkada bırakmış olursun (O'nun rızasını ve cenneti elde edersin). 'Allah'tan herkese kurtuluş geldi, bize ise (sırf O'nda fâni olmayı istediğimiz için) daima üzüntü. Bu ağır yükü taşıyabilmem için Allah (bana) kuvvet versin.”*[47] *“İnsanlar: 'Allah ve ekmek' diyor, bazısı: '(Önce) ekmek ve (sonra) Allah' diyor. Ben ise: 'Ekmek değil, Allah!', 'Su değil, Allah!', 'Hiçbir şey değil yalnızca Allah!' diyorum.”*[48] Görüldüğü üzere bu duygu ve düşüncede olan bir kula Yüce Allah'ın değer vereceği ve çabalarını karşılıksız bırakmayacağı açıktır. Nitekim Hz. Peygamber bir kudsî hadiste bu durumu şöyle ifade etmişlerdir: *“(Yüce Allah buyurur:) “Kulum bana bir karış yaklaştığı zaman Ben ona bir arşın yaklaşırım. O Bana bir arşın yaklaşınca Ben ona bir kulaç yaklaşırım. O Bana yürüyerek geldiği zaman Ben ona koşarak varırım.”*[49]

el-Harakânî bir başka sefer şöyle söylemiştir: *“Kalbimde Hak'tan gelen bir ses (ilham) duydum. 'Ey Ebû Hasan! Fermanım için kalk ayakta dur ki, Ben ölümsüz bir diri (Hayy) olduğumdan sana ölümsüz bir hayat verebilirim. Ben her neyi yasaklarsam ondan uzak dur ki, Ben mülküne son olmayan bir padişah olduğumdan sana sonu olmayan bir mülk verebilirim!'”*[50]

el-Harakânî, Yüce Allah'a bağlılığın ve sadece O'ndan istemenin nasıl olması gerektiğini bir başka zaman şöyle açıklamıştır: *“Ey civanmertler! Uyanık olun! O'nu (sadece) hırka (cübbe giymekle) ve seccade ile (çok ibâdet yapmakla) göremezseniz (O'nun rızasına kavuşup cennete giremezseniz.) Bu iddia ile ortaya çıkanı ezerler (nefis, şeytan ve bunların taraftarı olan şeytanlaşmış kimseler bu düşüncede olanları kolay kandırır, yoldan çıkartır ve bu yaptıklarının yeterli olduğuna onları inandırır ve aldatır.) (Öyleyse) nasıl istiyorsan öyle ol! (Ama şunu bil ki asıl) civanmertlik nefse ve cana sahip olmamaktır (bunları da aşmak, adanmışlık ruhuna sahip olmak, dünyanın geçici güzelliklerini elinin tersiyle itmek ve Yüce Allah'ın rızasını kazanacak salih ameller işlemeye devam etmektir.) Kıyamet günü halkın hasmı halkken, bizim hasmımız Allah'tır. Hasım O olunca da dava asla halledilmez. O bizi sıkı yakalamıştır, biz ise O'nu daha sıkı (zira o Allah tektir, O'nun ilkelerine sarılan her zaman daha güçlü olur, biz daima O'nunlayız ve O'ndan başka gidecek hiçbir kapımız da yoktur! Bu nedenle) Allah karşısında himmetiniz büyük olsun. Himmet (Allah'a ulaşma hususunda can-ı gönülden gösterilen gayret) size ilahîlik dışında her şeyi verir. Şayet, 'ilâhîliği de veririm' derse, 'Alışveriş halkın sıfatıdır (biz cennet karşılığı iş yapmayız; gayemiz sadece O'nun rızasıdır)' dersin. 'Mekânsız olarak Allah, arzusuz olarak Allah, her şeysiz olarak Allah de!' Sarhoşluk içene yaraşır (gerçek bir civanmert böyle bir duyguyla kendinden geçer, O'na tam bir teslimiyetle bağlanır, O'nun yolundan gider ve sadece O'ndan ister!)”*[51]

Bilindiği üzere bir mümin, başlangıçta Yüce Allah'ı cennetteki derecelerinin büyük olması ve cehennemden kurtulmak amacıyla sever ve O'na kulluk eder. Ancak zaman içinde Yüce Allah

[46] Şeyh Ebu'l-Hasan Harakânî, **Nûru'l-Ulûm ve Münâcât'ı, (Çeviri-Açıklama-Metin)**, Haz.: Hasan Çiftçi, Şehit Ebü'l-Hasan Harakânî Derneği Yay., Ankara, 2004, s. 258; el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Şenol Kantarcı, Ankara, 1997, s. 55.

[47] Attâr, a.g.e., s. 610.

[48] Attâr, a.g.e., s. 614.

[49] Buhârî, 97/Tevhîd, 50 (VIII, 212); Müslim, 48/Zikr, 1, 6 (III, 2061-2062, 2067-2068); 49/Tevbe, 1 (III, 2102); Tirmizî, 45/Daavât, 131 (V, 581).

[50] Attâr, a.g.e., s. 611.

[51] Attâr, a.g.e., s. 625.

hakkında bilgisi ve irfanı arttıkça, Yüce Allah'a olan muhabbeti de o nispette artar. Artık bundan sonra o mümin sıkıntıda, sevinçte, darlıkta ve bollukta asla Allah'tan yüz çevirmez; sadece O'nu sever, O'na tevekkül eder ve O'ndan yardım ister. "Lütfunda hoş kahrında hoş!", "Allah var keder yok!" ve "Rabbim! Sen nasıl sever ve istersen öyle olsun!" diyebilecek mânevî bir olgunluğa ulaşır. Bununla beraber kâfir ve münafıklarda bunun tam tersi bir durum görülür. Onlar başlarına bir sıkıntı gelince derhal ümitsizliğe kapılır;[52] isyana, fıska, şirke ve inkâra yönelir.[53] Bu itibarla, Yüce Allah ile bağı sağlamlaştırmak, O'na tam anlamıyla teslim olmak ve sadece O'ndan istemek[54] gerekir.

İşte el-Harakânî, nefsini tezkiye, ahlâkını güzelleştirme ve İslâm'a uygun yaşam tarzı sonunda sadece O'ndan isteyerek pek çok ilâhî ikrama nail olmuş büyük bir Allah dostudur.

1.2. Az Yeme ve Az İçme Tavsiyesi

el-Harakânî şöyle demiştir: *"Şayet kerâmet sahibi olma mertebesine ulaşayım dersen bir gün ye, üç gün yeme; üçüncü gün ye, beş gün yeme. Beşinci gün ye, on dört gün yeme; on dördüncü gün ye, bir ay yeme; ayın başında ye, kırk gün yeme; kırkıncı gün ye, dört ay yeme; dört ayın başında ye, bir yıl yeme. O zaman ağzında (yiyecek benzeri) bir şey tutan yılan gibi bir şey görünür. O, bunu senin ağzına koyar. Bundan sonra artık hiçbir şey yemesen de olur. Karnım kupkuru dururken (açken) o yılan ortaya çıkmıştı. Ben: 'Ya ilâhî! Aracılı olarak bir şey yemem' demiştim. Bunun üzerine miskten daha hoş kokan ve baldan daha tatlı bir şey midemde belirdi. Boğaz kaygısı (açlık ve susuzluk artık) benden yok olup gitti (bundan sonra hiç acıktığımı hissetmedim, yemeye veya içmeye hiç ihtiyaç duymadım. Çünkü midemde beliren o şey açlığımı ve susuzluğumu giderdi). Haktan: 'Biz sana boş mide(nin için)den yemek ve susuz ciğerden su sunduk' diye bir nida geldi. (Görüldüğü üzere) eğer (alışıldık tarzda) yemek onun hükmü (koyduğu bir kural) olmasaydı halkın görmeyecekleri yerden, yani gaybtan yer ve beslenirdim."*[55] el-Harakânî, yaşadığı dinî tecrübeleri bu şekilde talebelerine aktararak onlara nefislerini nasıl terbiye edecekleri, açlığa ve susuzluğa nasıl dayanacakları hususunda çok değerli bilgiler vermiştir.

el-Harakânî: *"Kırk yıl var ki, (uzun yıllar boyunca şu nefsi doyurmak için bizi ziyarete gelen) misafir için olanı dışında ne yemek pişirmişizdir ne de herhangi bir şey yapmışızdır; misafir için pişen yemekten asalak olarak faydalanırdık. Eğer bütün âlemi bir lokma yapıp bir misafirin (tüm insanlığa İslâm'a temsil ve tebliğ için canıyla ve malıyla yola koyulmuş bir mücahidin/civanmerdin) ağzına koysalar yine de onun hakkını yerine getirmiş olmazlar. Allah('ın rızasını kazanmak) için birini ziyaret amacıyla ta doğudan batıya kadar gitseler fazla bir şey yapmış olmazlar."*[56] *"Kırk yıl var ki (uzun yıllardır) canım bir içim soğuk su veya bir yudum ekşi ayran istiyor da hâlâ bunu ona vermiş değilim."*[57] *"Menkabede (anlatıldığına göre) kırk yıl canı patlıcan istediği halde bunu yemediğini söylerler. Bir gün annesi memesini patlıcana sürüp yarısını yemesini şeyhten rica etmiş (o da bunu yemiş). Aynı gece şeyhin oğlunun başını kesip eşiğine koymuşlar. Şeyh, ertesi gün bu manzarayı görünce: 'Evet, bizim (patlıcan pişirmek için) kaynattığımız o sıcak kazandan en az bunun (gibi bir sıkıntının) çıkması gerek' dedi ve ekledi:*

---

[52] *"...Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyiniz! Çünkü kâfirler topluluğundan başkası Allah'ın rahmetinden ümit kesmez..."* el-Yûsuf, 12/87. Ayrıca bkz. el-Hûd, 11/9; el-İsrâ, 17/83; er-Rûm, 30/36; ez-Zümer, 39/53; el-Fussilet, 41/49.

[53] *"Ey iman edenler! Allah'ın kendilerine gazab ettiği bir güruhu dost edinmeyin (onların dinî-ahlâkî değerler sistemine özenmeyin). Onlar ki ölüp kabre giren bir kâfir nasıl âhiret mutluluğundan ümidini kesmişse, kendileri de âhiretten öylece ümitlerini kesmişlerdir."* el-Mümtehine, 60/13.

[54] *"Eğer kullarım sana Benim hakkımda sorular sorarlarsa -(bilsinler ki) Ben çok yakınım; dua edenin yakarışına her zaman karşılık veririm..."* el-Bakara, 2/186. Ayrıca bkz. el-Bakara, 2/45-46; el-Mümin, 40/60.

[55] Attâr, a.g.e., s. 610. Daha geniş bir açıklama için bkz. el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 256.

[56] Attâr, a.g.e., s. 637. Ayrıca bkz. el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 235.

[57] Attâr, a.g.e., s. 637.

'Size: 'Benim O'nunla işim kolay değil (nefsi arındırma yolunda çabalarım, mücadelem ve ağır imtihanlarım devam ediyor)' diyorum. Siz hâlâ bana 'Patlıcan ye!' diye ısrar ediyorsunuz!'"[58]

el-Harakânî, kâmil bir sûfînin vasıflarını anlatırken nefsi tezkiye yöntemlerinden biri olan az yeme ve içme hususunda şunları söylemiştir: *"Allah'ın adını anan kimsenin şu üç halden boş olmaması gerekir. Ya idrarının (nefsini terbiye ederken susuz kalması sonucu) kan gibi kızarması gerekir ya kömür gibi siyah; yahut (susuzluktan) ciğeri pare pare kopup önüne dökülmelidir. Devamla dedi ki: "Çok defa elimi bedenime götürürken beş parmağım kana bulaştığı halde (bedenimi beslediğimden), hâlâ Allah'ı O'na yaraşır şekilde (nefsimi bütün duygularından/ihtiyaçlarından arındırarak) anmış değilim."*[59] *"Üç halden biri (sende) ortaya çıkmadıkça bu dünyadan gitme! Ya Allah'a olan muhabbetinden dolayı gözyaşının kana dönüştüğünü görmelisin; ya O'nun korkusuyla (O'na saygısızlık etme endişesiyle) kendi idrarının kana dönüştüğünü görmelisin. Ya da uyanık olduğun halde, (çilelere katlanarak, aç ve susuz kalarak) kemiklerinin eriyerek inceldiğini görmelisin."*[60] *"Sordular: 'Erler vuslatta (fenâ halindeyken) neden ağlarlar?' Dedi: 'Gönül (Allah aşkından) ağlayınca gözyaşı kan olur; (Hakk'ın tecellilerini) göz görünce idrar kan olur; (ilâhî ilhamları ve ikramları) kulak duyunca kemik erir; (böylece) zamanı gelince fenâ meydana gelir."*[61] Görüldüğü üzere marifete ermek ve fenâ makamına ulaşmak için çok ciddi mücadele gerekir. Nitekim Yüce Allah'ın adı anıldığında ve Kur'an'ın âyetleri okunduğunda kâmil bir müminin kalbi ürperip titrer ve tüyleri diken diken olur.[62]

"Şeyh (el-Harakânî) müride sordu: 'Hiç zehir içtin mi?" Mürit: 'Hayır, kim zehir içerse ölür' dedi. Şeyh: 'O halde sen, asla helâl (ekmek) yememiş olmalısın; çünkü kim yediği ekmeğin zehir gibi olduğunu düşünmezse, helâl yemiş sayılmaz' dedi."[63] O, bu sözüyle, "zehir bedeni öldürür, böylece ruh Allah'a kavuşur. Zira beden, Dost ile dost arasındaki perdedir. Yeme ve içme ise bu perdeyi daha da güçlendirir ve bedene destek sağlar. Dolayısıyla nefsi terbiye için aç ve susuz kalmak ve böylece O'na vasıl olmaya çalışmak gerekir. Bu nedenle helal yiyeceklerin bile zehir gibi olduğunu düşünerek mümkün mertebe onlardan bile kaçınmak icap eder" demek istemiş olabilir.

1.3. Az Uyku Tavsiyesi

"Nakledelerler ki şeyh (el-Harakânî), kırk yıl (uzun yıllar, genellikle) başını yastığa koymamıştı. Bu süre boyunca yatsı abdestiyle sabah namazını kılardı. Bir gün aniden yastık istemiş, sohbete katılanlar sevinmiş ve: 'Ya Şeyh! Ne oldu?' demişler. Şeyh demiş ki: 'Ebû'l-Hasan Hak Teâlâ'nın (yaptıklarımıza) muhtaç olmadığını bu gece görmüştür!'"[64] el-Harakânî, yıllarca uykusuz kalarak yaptığı nefis tezkiyesinin sonunda belli merhaleleri kat ettikten sonra söz konusu ifadeyi kullanmış olmalıdır. Ancak bu durum, onun ibâdet yapmayı tamamen terk ettiği yahut ibâdet yapmamayı tavsiye ettiği anlamına kesinlikle gelmemektedir. Zira el-Harakânî, belirli aşamaları kat etmiş, bundan sonra yapılacak çok daha önemli işler olduğuna dikkat çekmek

[58] Attâr, a.g.e., s. 637.
[59] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 255; el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 52-53. Ayrıca bkz. Çiftçi, Hasan, **Şeyh Ebü'l-Hasan-i Harakânî, (Hayatı, Çevresi, Eserleri ve Tasavvufî Görüşleri), Nûru'l-'Ulûm ve Münâcât'ı (Çeviri-Açıklama-Metin),** Şehit Ebü'l-Hasan Harakânî Derneği Yay., Ankara, 2004, s. 157. Bu tür hâller tasavvufta çok ileri mertebelere ulaşmış kimselerde görülebilir. Başlangıç seviyesindeki bir sâlikin, mürşîdinin denetim ve gözetimi altında seyr-u sülûkünü devam ettirmesi uygun olandır.
[60] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 255. Ayrıca bkz. Çiftçi, a.g.e., s. 157; el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 53; Attâr, a.g.e., s. 630.
[61] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 236.
[62] el-Enfâl, 8/2; el-Hac, 22/35; ez-Zümer, 39/23.
[63] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 221.
[64] Attâr, a.g.e., s. 600.

amacıyla böyle söylemiş olabilir. Bununla birlikte o, civanmertlerine az uyumalarını tavsiye etmiştir. Zira uykusuz kalmaktan maksat; tefekkür etmek, ilim öğrenmek, ibâdet etmek ve Allah'ı zikretmektir. Nitekim Yüce Allah, yeteri kadar ıstırahat edildikten sonra, kalkıp ümit ve korku ile dua edenleri ve seher vakti istiğfar edenleri övmektedir.[65]

Öte yandan el-Harakânî'nin çağdaşı Kuşeyrî, bu konuda farklı düşünmüş ve şunları ifade etmiştir: *"Nefsânî arzuları terk etmek ve nefsi kırmak, onun isteklerinin zıttına hareket etmek suretiyle onu tedavi ve terbiye etmek; açlık, susuzluk ve uykusuzluk gibi güçsüz ve kuvvetsiz hale gelmeyi temin eden mücâhede nevilerinden daha mükemmel ve daha tesirli bir tedavi tarzıdır."*[66] Görüldüğü üzere Kuşeyrî, aç, susuz ve uykusuz kalmak yerine, "güçlü bir iradeyle nefsin kötü duygularının kontrol altına alınması gerektiğini" söylemiştir ki bizim de kanaatimiz bu yöndedir.

1.4. Az Konuşma Tavsiyesi

el-Harakânî, çevresindekilere az konuşmalarını şöyle tembihlemiştir: *"Erlerin didinmeleri kırk yıldır. Dilin (söz) doğruluğu için on yıl, elin (beden, amel) doğruluğu için on yıl, gözün (bakış) doğruluğu için on yıl, kalbin (tefekkür) doğruluğu için on yıl didinmek (çile çekmek ve mücadele etmek) gerekir. İmdi her kim kırk yıl bu şekilde yol yürürse ve davası da hak olursa, ümit olunur ki boğazından çıkan seste heves (makam, mevki ve servet arzusu) bulunmaz."*[67] *"Dediler ki: 'Onun bir işareti olur mu?' Şeyh, dağa yönelerek: 'Allah!' dedi, dağdan kayalar kopup düşmeye başladı."*[68] Kanaatimizce böyle bir seviyeye gelmek için Allah yolunda üstün mücadele ve sabır gerekir. Azim ve gayret olmadan bir şey elde etmek mümkün değildir. Dolayısıyla el-Harakânî, "sözler"in, "davranışlar"ın, "bakışlar"ın ve "düşünceler"in olgunlaşması için zamana ve kararlılığa ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir, denilebilir.

"Menkabede anlatıldığına göre bir gün Lokman Hekim (Allah ondan razı olsun) çocuğuna şöyle demiştir: '(Oğulcuğum!) Bugün (nerede) neyi konuşursan not et, (ayrıca nafile) oruç tut ve konuştuklarını akşam bana arz ettikten (hesabını verdikten) sonra iftarını aç!' Akşam olunca, (baba oğul) birbirlerine hesap verinceye kadar vakit geç oldu (çocuk iftarını açamadı. Lokman oğluna) ertesi gün de aynı şeyi söyledi; (yine) hesap verinceye kadar geç oldu. Üçüncü gün de aynı şeyi söyleyince çocuk (bu sefer kendi kendine şöyle) dedi: 'Yaptıklarımı ve söylediklerimi akşam arz edip hesap verinceye kadar yemeğim (yine) gecikir (öyleyse bugün hiç konuşmayayım).' O gün hesap verme korkusundan hiçbir şey konuşmadı. Akşam babası hesap isteyince çocuk dedi: 'Hesap verme korkusuyla hiç konuşmadım.' Lokman: 'Gel (o zaman) hemen yemek ye!' dedi. Şeyh (el-Harakânî bu kıssayı civanmertlerine naklettikten sonra) dedi ki: 'Kıyamet günü az konuşanların durumu, Lokman'ın oğlunun durumu gibi (çok) iyi olacaktır!'"[69] Görüldüğü üzere o, civanmertlerine buradan gereken dersi almalarını tavsiye etmekte; az ve öz konuşmanın önemine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte o, tamamen susmayı ve hiç konuşmamayı önermemektedir. Zira hakiki bir civanmert konuşması gereken yerde konuşur; gerçeklerden yana ilkeli, kararlı, tutarlı ve asil bir duruş sergiler. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de müminlerin boş ve anlamsız sözlerden yüz çevirecekleri,[70] faydasız şeylerle uğraşanlara rastladıkları zaman yanlarından vakarla geçip gidecekleri[71] ve alçaltıcı azabı hak edenlerin yaptığı gibi "eğlence olsun diye boş ve lüzumsuz laflara zaman ayırmayacakları (lehve'l-hadis)"[72] ifade edilmektedir.

[65] el-Âl-i İmrân, 3/16-17; ez-Zâriyât, 51/18.
[66] Kuşeyrî, a.g.e., s. 223.
[67] Attâr, a.g.e., s. 630.
[68] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 253-254.
[69] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 265.
[70] el-Müminûn, 23/3.
[71] el-Furkân, 25/72; el-Kasas, 28/55.
[72] el-Lokman, 31/6.

1.5. Göze Sahip Olma Tavsiyesi

"(el-Harakânî'ye) sordular: 'Vesvese neden doğar?' Dedi ki: 'Üç şey kalbi meşgul eder (ve vesveseye neden olur): Göz, kulak ve lokma. Oysaki gözle gördüğün şey (haramlar ve faydasız şeyler) kalbi meşgul etmemelidir. Kulakla duyduğun şey (boş ve lüzumsuz şeyleri dinlemek) kalbi meşgul etmemelidir. Haram lokma (yemek kalbi meşgul etmemelidir. Zira haram lokma) kalbi kirletir ve vesvese(ye neden olur; şeytanın yakın arkadaşlığı[73] bu haram lokmadan) doğar."[74] O, bu sözüyle müminlerin gözlerini haramdan sakınmalarını emreden âyet[75] ve sahih hadislere[76] atıfta bulunmuş ve müminleri uyarmış olmalıdır. Nitekim bu tavsiye, tasavvufî düşünce sisteminde sürekli yapılmaktadır. Hücvîrî (ö. 465/1072) de aynı hususa dikkat çekmiş; *"Gözün şehveti görmek, kulağın(ki) işitmek, burnun(ki) koklamak, dilin(ki) konuşmak, boğazın(ki) tatmak, bedenin(ki) dokunmak ve ellemek, aklınki de düşünmektir"* diyerek sâlikin nefsine hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir.[77]

1.6. Dünyayı Terk Etme Tavsiyesi

el-Harakânî, dünyaya ve içindekilere hiçbir zaman değer vermemiş, dünyayı dönüşü olmayan talakla boşadığını[78] şöyle ifade etmiştir: *"Şayet Ulu ve Yüce Allah, zamanımızda güneşin doğduğu yerden battığı yere kadar olan alandaki halkı (tüm varlıkları) kıyâmet günü bana bağışlasa şu baştaki gözle dönüp bakmam bile. Buysa Allah'ın dergâhında büyük bir himmet sahibi oluşumdandır."*[79] *"Şayet bütün dünyayı altın yapıp mümine verseler, mümin bunu O'nun rızası için harcar. Elinde harcanmadık bir dinar kalsa bir kuyu (çukur) kazıp bir daha çıkarmamak üzere onu buraya kor (ona değer vermez. Ancak) ölümünden sonra mirasına konanlar onu buradan çıkarıp, un ve birkaç kerpiç yaparak birbirinin başına ve yüzüne vururlar (dünyayı önemsediklerinden bu küçük miras için bile birbirleriyle kavga ederler.)"*[80] *"Şu dünyadan dört yüz dirhem borçlu ayrılmayı, bundan hiçbir şey ödemediğim için hak sahiplerinin kıyamet günü gelip yakama sarılmalarını, birinin (bu dünyada) talep ettiği bir ihtiyacını karşılayamamış olmaya tercih ederim."*[81] el-Harakânî, bu sözüyle "çünkü ben yatırımımı bu dünyaya değil ahirete yapıyorum ve orada tüm bu çabalarımın karşılığını alacağıma da bütün kalbimle inanıyorum. Ancak bu dünyada insanlara yardımcı olabilmek için çırpınmanın çok daha önemli olduğunun da farkındayım" demek istemiş olmalıdır.

---

[73] *"Allah'ın zikrini (Kur'an'ın ilkelerini) umursamayan kimseye bir şeytanı (şeytanlaşmış bir insanı) musallat ederiz de onun yakın bir dostu olur. Şüphesiz bu şeytanlar (birlikte olmaktan memnun kaldıkları o şeytanlaşmış kimseler) onları doğru yoldan saptırırlar. Onlar ise doğru yolda olduklarını sanırlar."* ez-Zuhrûf, 43/36-37. Ayrıca bkz. el-Hac, 22/3-4; en-Nûr, 24/21. Diğer taraftan şeytan da tıpkı münafıklar gibi kararsız ve ikiyüzlüdür. *"Münafıkların durumu ise tıpkı şeytanın durumu gibidir. Çünkü şeytan insana, "İnkâr et" der; insan inkâr edince de, "Şüphesiz ben senden uzağım (senin yaptıklarından sorumlu değilim.) Çünkü ben âlemlerin Rabbi olan Allah'tan korkarım" der. Nihayet ikisinin de (azdıranın da azanın da) akıbeti, ebediyen içinde kalacakları ateştir. İşte zalimlerin cezası budur."* el-Haşr, 59/16-17.

[74] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 224.

[75] en-Nûr, 24/30-31.

[76] *"Sizden kim Allah'a ve ahiret gününe inanıyorsa, yanında mahremi olmayan bir kadınla baş başa kalmasın. Çünkü bunu yaparsa üçüncüleri şeytan olur."* Buhârî, 67/Nikâh, 111 (VI, 158-159); *"Allah her organa zinadan payını yazmıştır. Gözün zinası bakmaktır. Kulağın zinası duymaktır. Elin zinası tutmaktır… Nefis ister ve arzular. Azalar ise, ya bunu uygular veya terk eder."* Müslim, 46/Kader, 5 (III, 2046-2047); *"Ey Ali! İlk gördüğünün ardından tekrar bakma. İlk bakış sana ait, sonraki ise (günahtır) caiz değildir."* Ebû Dâvud, Süleyman b. Eş'as, **Sünenu Ebî Dâvud**, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 12/Nikâh, 43 (II, 610). Ayrıca kalbin, gözün, dilin ve işitmenin şerrinden sakınmakla ilgili bir hadis için bkz. Nesâî, Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şu'ayb, **Sünenu'n-Nesâî,** Çağrı Yay., İstanbul,1992, 50/İstiâze, 4, 10 (VIII, 255-256, 259).

[77] Hücvîrî, a.g.e., s. 324.

[78] Gazneli Sultan Mahmud'a dünyaya değer vermediğini ifade ederken böyle söylemiştir. Bkz. el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 299-300.

[79] Attâr, a.g.e., s. 603.

[80] Attâr, a.g.e., s. 638.

[81] Attâr, a.g.e., s. 638.

"(el-Harakânî'ye) sordular: 'O'nun (Allah'ın) dostlarının alâmeti nedir?' 'Kalbinde dünya sevgisi taşımamaktır' dedi."[82] *"Âlimin biri şeyhe sordu: 'Hıyanetsiz nasihat nasıl olur?' Şeyh dedi: 'Nasihat ettiğinde, onlardan (cemaatten) daha üstün olduğunu ima etmek maksadıyla başını dik tutmadığın (gururlanmadığın, kibre kapılmadığın, kürsüden mütevazı bir şekilde indiğin) ve dünyaya karşı tamahkâr olmadığın halde (karşılık beklemeden, çıkar gözetmeksizin ve içtenlikle) yaptığın nasihattir."*[83] O, insanlara nasihat eden kişinin başkalarına örnek olabilmesi için dünyayı terk etmesi, makam ve mevki peşinde koşmaması ve son derece alçak gönüllü olması gerektiğini söylemeye çalışmaktadır, denilebilir.

el-Harakânî, dünya sevgisini kalbinde taşımayana hikmetin nasıl verileceğini ise şöyle açıklamıştır: *"Şeyh (el-Harakânî) dedi: 'Habere göre (Yüce) Allah, hikmeti (dünyaya) gönderir ve yetmiş bin melek onunla kol kola dolaşır; içinde dünya sevgisi bulunmayan bir kalbe girerek onda yerleşmek ister. (Nihayet hikmet, İslâm'ı gerçek anlamda özümsemiş, dünyayı kalben terk etmiş bir kimseyi bulduktan sonra) o meleklere: 'Ben yerimi buldum, artık siz de yerinize gidin' der. (Kalbine yerleştiği o salih/müttakî) kul ertesi gün Allah'ın kendisine verdiği hikmetle (ilâhî sırların ve gerçeklerin bilgisiyle) konuşur."*[84]

"Yarın (cennette) Allah'ı görecek miyiz, görmeyecek miyiz?' konusunda insanlar ihtilaf ediyorlar. Ebû Hasan ise peşin alışveriş yapmaktadır (işini sağlama almaktadır). Çünkü akşam yiyeceği olmayan, başından çıkardığı sarığı ve eteği altına sürüp (onların) üstüne oturan bir dilencinin veresiye alışveriş etmesi zaten imkânsızdır."[85] O, bu sözüyle "benim zaten O'ndan başka kimsem yok; O'na inancım tam ve cennette O'nu göreceğime de hiç şüphem yok. Zira ben işimi peşin yaparım ve garantiye alırım; çünkü veresiye ile uğraşmayı sevmem. Zaten dünya ve içindekilere de değer vermem. Bu tür tartışmalara hiç zaman ayıramam ve işime bakarım" demek istemiş olmalıdır. Nitekim büyük mutasavvıflardan olan Hârise; *"Nefsimi dünyadan uzaklaştırdım, gündüzlerimi susuz, gecelerimi uykusuz geçirdim. Şimdi ben Rabb'ımın Arş'ını âşikâr bir surette görür gibiyim"*[86] *ve "Kendimi dünyadan çekince, gayb olan şey (öbür âlem) hazır; hazır olan şey (bu dünya) gayb hâle geldi"*[87] diyerek dünyaya önem vermemesinin bir neticesi olarak bu dünyadayken gaybe ait halleri keşfettiğini, ahirette ise Yüce Allah'ı göreceğine bütün kalbiyle inandığını ifade etmiştir. Ünlü sûfîlerden Ebû Turab en-Nahşebî (ö. 245/859) de; *"Kalbinde dünya için azıcık bir yer olan, Allah'ın rızasına nail olamaz"*[88] derken dünyanın geçici güzelliklerine dalıp gitmenin insanı Hak'tan uzaklaştıracağına dikkat çekmiştir.

Diğer taraftan el-Harakânî, 'Kâmil insan kimdir?' sorusunu cevaplarken dünyayı terk etme konusunda şunları söylemiştir: *"Mustafa (s.a.v.) istisna edilirse, er (hakiki mümin) odur ki, onu burada (bu dünyada) kimse bulamaz. Oysa mahlûk olduğun sürece (bu dünyaya kapıldığın ve dünya için çalıştığın sürece) seni herkes bulur. Yani halk âleminden (dünyaya değer verenlerden) değil, emir âleminden (ahiret için, Allah'ın rızasını kazanmak için çalışanlardan) ol! (Bu dünyanın geçici güzelliklerine takılıp kalma ve ahiret hayatında Allah'ın hoşnutluğunu kazanmaya odaklan!)"*[89] *"Bir kimsenin sohbete ve hürmete layık olabilmesi için gözünün (bu dünyanın güzelliklerine karşı) kör, dilinin (boş şeyler konuşmaya karşı) dilsiz, kulağının (anlamsız sözler*

[82] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 222.
[83] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 226.
[84] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 242.
[85] Attâr, a.g.e., s. 614.
[86] Kelâbâzî, Ebû Bekir Muhammed b. İshâk, **et-Taarruf li Mezhebi Ehli't-Tasavvuf, (Doğuş Devrinde Tasavvuf),** Haz.: Süleyman Uludağ, Dergah Yay., İstanbul, 1979, s. 201.
[87] Kelâbâzî, a.g.e., s. 190.
[88] Sühreverdî, Şihâbuddin, **Avârifü'l-Meârif, (Tasavvufun Hakikatleri),** Çev.: Abdulvehhâb Öztürk, Saadet Yay., İstanbul, 2010, s. 649.
[89] Attâr, a.g.e., s. 621.

işitmeye karşı) sağır olması gerekir."[90] *"Allah önüme öyle bir sefer çıkardı ki, bu seferde çölleri, dağları, tepeleri, ırmakları, inişleri, yokuşları, korkuları, ümitleri, gemileri, denizleri geçtim (aştım). Tırnak ve saçtan, ayak parmağıma kadar her şeyi (tüm maddî varlığımı) geride bıraktım. Ondan sonra bildim ki, (daha tam kâmil bir) Müslüman değilim. Dedim: 'Ey Allah'ım! Halkın (insanların) nazarında Müslümanım ve Senin nazarında zünnar (şirk) sahibi biriyim; Senin nazarında da (gerçek bir) Müslüman olmam için zünnarımı kes! (Öyle ki, Senden başkasına muhtaç olmayayım; kalbimdeki her türlü kötü duyguyu kaldır; beni arındır; dünya sevgisini kalbimden al ki, Sana hiçbir şeyi asla ortak koşmayayım!)"*[91]

Görüldüğü üzere el-Harakânî, her zaman boş, faydasız ve anlamsız sözlerden uzaklaşmış, dünyaya ve içindekilere asla değer vermemiş, dünyanın geçici güzelliklerini elinin tersiyle itmiş, maddiyat beklentisi, makam ve mevki derdinin olmadığını ifade etmiştir. Nitekim onun bu sözlerinin âyetlerle örtüştüğü görülmektedir.[92]

1.7. Halvet Tavsiyesi

el-Harakânî; *"Allah'a giden yollar sayılamayacak kadar çok! Ne kadar kul varsa Allah'a giden yol o kadardır. Yürüdüğüm her yolda bir kavim gördüm. 'Allah'ım! Beni öyle bir yola yönelt ki o yolda yalnızca ben olayım, bir de Sen! deyince önüme hüzün yolunu çıkardı ve (Allah): 'Hüzün (yalnızlık) ağır bir yüktür, halk onu çekmeye takat getiremez' dedi"*[93] derken yalnızlığın, inzivaya çekilip zaman zaman insanlardan uzaklaşmanın ve tefekküre dalmanın kolay olmadığını, buna herkesin güç yetiremeyeceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte el-Harakânî, kendisinin bunu başardığını ima etmiş, civanmertlerinden de başarmalarını isteyerek onları cesaretlendirmiştir. Nitekim o; *"Yüce Allah, kısmetlerini kullarının önüne koydu; herkes nasibini aldı, civanmertlerin nasibi hüzün oldu"*[94] derken de bu dünyanın geçici güzelliklerine aldanmayan, sürekli tefekkür halinde olan civanmertlerin hüzün yükünü taşıyabilecek kapasiteye ulaşacaklarını, zira kendisinin bir civanmert olarak bunu başardığını söylemiştir. Ancak o tamamen dünyadan el etek çekmeyi, tâc ile hırkaya bürünmeyi ve belli evrâdü ezkâr ile iktifa etmeyi yeterli görmemiş ve böyle bir tavsiyede de bulunmamıştır. Bu bakımdan onun halvet tavsiyesi doğru değerlendirilmeli, *"İş kendilerinden el çekmedikçe (ölüm onlara gelinceye kadar), civanmertler işten (görev ve sorumluluklarından asla) el çekmez"*[95] sözü doğru anlaşılmalıdır.[96]

el-Harakânî; *"Afiyeti aradım yalnızlıkta buldum, selameti de susmada!",*[97] *"Rızkımın O'na ait olduğunu yakînen bilmedikçe, (yaptığım) işten el çekmedim. Halkın acizliğini (anlayış kıtlığını, tembelliklerini, zavallılıklarını) görmedikçe onlara sırt çevirmedim."*[98] *"(Anlaşılmadığınızı düşündüğünüz zamanlar) halkla değil, Hak'la sohbet ediniz (O'nun esmâsını tefekkür ediniz! O'na*

[90] Attâr, a.g.e., s. 629.
[91] Attâr, a.g.e., s. 605.
[92] *"Her can ölümü tadacaktır: Böylece Kıyamet Günü [yapıp-ettiklerinizin] karşılığı size tam olarak ödenecektir; orada ateşten uzaklaştırılıp cennete sokulacak olanlar, gerçek bir zafer kazanmış olacaklardır: Zira bu dünya hayatı(na düşkünlük), kendi kendini aldatma zevkinden başka bir şey değildir."* el-Âl-i İmrân, 3/185. Ayrıca bkz. el-Ankebût, 29/57. *"Size verilen şeyler, dünya hayatının geçim vasıtası ve süsüdür. Allah katında olanlar ise, daha değerli ve daha kalıcıdır. Aklınızı kullanmayacak mısınız?"* el-Kasas, 28/60. Ayrıca bkz. eş-Şûra, 42/36. *"Mal mülk ve çocuklar dünya hayatının süsleridir; ama ürünü kalıcı olan dürüst ve erdemli davranışlar ise, karşılığı bakımından, Rabbinin katında daha değerli ve bir ümit kaynağı olarak daha verimlidir."* el-Kehf, 18/46. *"[Unutmayın ki,] size ne verildiyse bu dünya hayatından [geçici] bir zevk almanız içindir. Allah katında olan ise daha iyi ve daha kalıcıdır. [Bu ödül,] iman eden ve Rablerine güvenenler [içindir]."* eş-Şûrâ, 42/36.
[93] Attâr, a.g.e., s. 611.
[94] Attâr, a.g.e., s. 634; Çiftçi, a.g.e., s. 46.
[95] Attâr, a.g.e., s. 629.
[96] Onun bu sözü şu âyetle örtüşmektedir: *"Boş kaldığın zaman hemen başka işe koyul!"* el-İnşirâh, 94/7.
[97] Attâr, a.g.e., s. 611.
[98] Attâr, a.g.e., s. 620.

dua ediniz ve sürekli O'nu zikrediniz). Çünkü görülmeye de, sevilmeye de, naz edilmeye de, hitap edilmeye de, dinlemeye de değer olan Allah'tır."[99] *"Yalnız başına oturan (inzivaya çekilen) Rabbiyle bulunur. Rabbini sevmiş olması da bunun işaretidir"*[100] derken aynı duyguları taşımış ve zaman zaman inzivaya çekilmenin önemine işaret etmiştir. Nitekim onun yaşadığı Horasan bölgesinde korku ve hüznün hâkim olduğu bir zühd anlayışının geliştiği bilinmektedir.[101] Dolayısıyla el-Harakânî'nin bütün bu sözleri göstermektedir ki, pek çok büyük İslâm âlim ve mütefekkiri gibi o da Yüce Allah'a daha yakın olmak ve O'nda fâni olmak amacıyla yalnızlığı tercih etmiştir. Bu nedenledir ki o: *"Allah ile (O'nun azametini ve yüceliğini düşünerek) bir tek nefes almak, bütün yer ve gökteki her şeyden daha iyidir (hayırlıdır)"*[102] demiştir. Cüneyd-i Bağdâdî (ö. 298/910) de; *"Allah Teâlâ, kulların kalplerini kendine ne kadar yakın görürse, O da onlara o kadar yaklaşır. Artık kalbine ne kadar yakın olduğuna bak!"*[103] derken Allah'ın rızasını kazanmak isteyen bir kulun O'na yakın olmaya çalışması gerektiğini ifade etmiştir. Zira bir kul, Yüce Allah'a ne kadar değer verirse Yüce Allah da o kula o kadar değer verir.

1.8. Tefekkür Tavsiyesi

el-Harakânî, tefekküre çok büyük önem vermiş ve civanmertlerine sürekli tefekkür tavsiyesinde bulunmuştur. Nitekim o şöyle söylemiştir: *"Müminlerin organlarından (herhangi) birinin aralıksız Yüce Allah (O'nun emir ve tavsiyeleri) ile meşgul olması gerekir. Ya O'nu kalbiyle anmalı ya da diliyle O'nu zikretmelidir. Ya gözle O'nun görmek istediğini görmeli, ya eliyle cömertlik yapmalı ya da ayağıyla insanları ziyaret etmelidir. (Yani, tüm insanlara İslâm'ı anlatmalı, Allah'ı tanıtmalı, onların dert ve problemlerini dinlemeli ve çözüm önerileri üretmeli, her konuda onlara yardım elini uzatmalıdır.) Veya başıyla (aklıyla, fikir ve düşünceleriyle) inananlara hizmette bulunmalıdır. Veyahut kesin bir inanç ile (elinden başka bir şey gelmiyorsa kabul olunacağına inanarak) Allah'a dua etmelidir. Ya da aklından (zihin ve düşünce dünyasında) marifete ulaşmaya (tefekküre, teakkula, tedebbüre, tezekküre devam edip Allah'a yakın olmaya, fenâ mertebesine ulaşmaya) çalışmalı veya her işinde ihlaslı olmalıdır. Ya da kıyâmet gününün çetin geçeceği konusunda tüm insanları uyarmalı (emr-i bi'l-ma'ruf ve nehyi ani'l-münker yapmalı)dır. Böyle bir kimsenin (yeniden diriliş gününde) kabirden başını kaldırır kaldırmaz kefenini sürte sürte cennete gireceğine ben kefilim."*[104] Görüldüğü üzere el-Harakânî, talebelerini motive ederken güvenilir dinî bilgiler yanında sağlam bir mücâhede ruhu aşılamış ve daima tefekkür tavsiyesinde bulunmuştur. Bu nedenledir ki o; *"Namaz kılıp oruç tutan kimse halka; (derin ve sağlıklı) düşünen kimse (ise) Hakk'a yakındır"*[105] demiştir.

Tefekkürü sadece tavsiye ile yetinmeyen el-Harakânî; *"İki yıl aklım bir fikirde (ve zor bir meselede) takılıp kalmıştı (sürekli o konuyu tefekkür etmeye devam ettim). O fikir (düşünce) benden yok olmadan gözüme bir damla uyku girmedi. Bu yol kolay mıdır sanıyorsunuz?"*[106] derken de dinî ve tasavvufî konularda bizzat tefekküre devam ettiğini ve Müslümanların sıkıntılarını kendine dert edindiğini göstermektedir, denilebilir.[107]

---

[99] Attâr, a.g.e., s. 620.
[100] Attâr, a.g.e., s. 628.
[101] Öngören, Reşat, "Tasavvuf", **DİA**, İstanbul, 2011, XL, 121.
[102] Attâr, a.g.e., s. 627.
[103] Sühreverdî, a.g.e., s. 666.
[104] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 43.
[105] Attâr, a.g.e., s. 633.
[106] Attâr, a.g.e., s. 607.
[107] Onun tefekkür anlayışıyla ilgili bilgi için bkz. Seyhan, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Tefekkür Anlayışı", **Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** Ankara, Turkey, Volume 8/8 Summer 2013, s. 2053-2071.

1.9. Ölümü Düşünme Tavsiyesi

el-Harakânî, nefis tezkiyesiyle meşgul olanların ölümü ve öldükten sonraki hayatı düşünmelerini, bunun için hazırlık yapmalarını istemiş ve onları şöyle uyarmıştır: *"Ölümsüz bir hayata kavuşman için günde bin kere ölüp dirilmelisin (sürekli Allah'ın sıfatlarını ve kâinatı tefekkür etmeli ve öleceğini aklından asla çıkarmamalısın.)"*[108] *"Öyle yaşamalısınız ki, sanki canınız çıkmış da dişleriniz ile dudaklarınız arasında duruyor olsun; kırk yıl var ki canım, dudak ile diş arasında böyle durmakta!"*[109] *"(el-Harakânî'ye) sordular: 'Uyanık olmak (gaflet uykusuna dalmamak) için ne yapmalıyız?' 'Ömrünüzü bitmiş sayınız! Ve son nefesinizin gelip iki dudağınızın arasında çıkmak üzere durduğunu düşününüz!' dedi."*[110]

el-Harakânî, zaman zaman mezarlıkları ziyaret etmiş, ibret almış ve çevresindekilere de oraları ziyaret etmelerini zımnen şöyle tavsiye etmiştir: *"Geliyor ve şu mezarlığın kenarına çömeliyor ve diyordum ki: 'Ta ki bu garip, şu mahpuslarla bir an otursun!'"*[111] el-Harakânî; *"Yirmi yıl var ki (düşünmekteyim), kefenimizi semadan getirip başımıza geçirmişler. Bizse başımızı kefenden dışarı çıkarmış halde (hâlâ) konuşmaktayız!"*[112] sözüyle de adeta, "ölüme her zaman hazırlıklı olmak lazım, ölüm bizi her yerde bekliyor. Öleceğimiz kesin ama biz hâlâ düşünmeden konuşmaya devam ediyoruz.[113] Boş şeylerle vakit öldürüyoruz. Bu dünya hayatı gelip geçici, oysa ölüm gerçek;[114] öyleyse ebedî olan ahiret hayatını[115] kazanmaya bakalım!" demek istemiş olmalıdır.

el-Harakânî şöyle demiştir: *"İhtiyarladım göçüp gitme zamanı geldi. (Mümin bir) kulun yapması gereken işleri Allah'ın yardımıyla yerine getirdim. Lütuf olarak (imanlı ve ihlaslı) kullara verilen her şeyi (Rabbim) şükürler olsun ki bana (da) vermiştir. Bu sözü bazen muameleye (tecrübeme ve birikimime), bazen de (O'nun verdiği) lütfa dayanarak söylüyorum. (Herkes oraya kolay kolay ulaşamaz) halk için (sıradan insanlar için) oraya yol yoktur. Ölüm (dünyada yolcu/misafir olan bir insan için) yol aletidir (bir araçtır). Müminin ölümü hoş kılınsın diye (mümin ölümden korkmasın diye) Ebû Hasan elli yıldır ölümü yol aleti olarak kullanmaktadır (öyle görmekte ve insanlara öyle göstermeye ve anlatmaya çalışmaktadır)."*[116] el-Harakânî'ye göre ölüm bir son değil, ahiret hayatı için bir başlangıç, insanı ölümsüzlüğe götüren bir araçtır. Ölümle birlikte beden toprağa, ruh ise mutlak Varlığa kavuşur. Ölüme kendini hazırlamış kimsenin Rabbi ile bağı sağlamdır ve onun ölümden korkmasını gerektirecek bir durum yoktur.[117]

el-Harakânî, kendisine sorulan; "ölümden korkuyor musun?' sorusuna şu cevabı vermiştir: *'Ölü (nefsini öldürmeyi ve şeytanını etkisiz hale getirmeyi başarmış kişi) ölümden korkmaz, cehennemle ilgili olmak üzere O'nun halkı (insanlığı) korkuttuğu bütün tehditler, benim tattıklarımın yanında bir zerre bile değil. (O'nun) halka vaat ettiği her rahat (cennet nimeti benim) seyrettiklerime göre bir zerre dahi değil!"*[118] el-Harakânî'nin bu sözlerinden Hz. Peygamber'in;

---

[108] Attâr, a.g.e., s. 627.
[109] Attâr, a.g.e., s. 605.
[110] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 223.
[111] Attâr, a.g.e., s. 638.
[112] Attâr, a.g.e., s. 606.
[113] *"Her canlı ölümü tadacaktır. Bir deneme olarak sizi iyilikle ve kötülükle imtihan ederiz. Siz ancak Bize döndürüleceksiniz."* el-Enbiyâ, 21/35.
[114] *"Sizde olanlar tükenir ama Allah katında olanlar sonsuzdur, tükenmez. Sabredenlere ecirlerini, yaptıklarından daha güzeli ile ödeyeceğiz."* en-Nahl, 16/96.
[115] *"Size verilen şeyler, dünya hayatının geçim vasıtası ve süsüdür. Allah katında olanlar ise, daha değerli ve daha kalıcıdır. Aklınızı kullanmayacak mısınız?"* el-Kasas, 28/60. Ayrıca bkz. eş-Şûra, 42/36.
[116] Attâr, a.g.e., s. 608.
[117] Nitekim hakiki anlamda Yüce Allah'ı sevenler ölmezler, bir yerden başka bir yere taşınırlar. Konuyla ilgili bkz. Kelâbâzî, a.g.e., s. 218.
[118] Attâr, a.g.e., s. 635.

"Ağızların lezzetini kaçıran ölümü çok anın!"[119] hadisinden haberdar olduğu ve bu uyarıyı tamamen içselleştirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim o, bahsedilen tüm bu hususları kendisinin geride bıraktığını, bu aşamaları çoktan geçtiğini, Yüce Allah'ta fâni olduğunu, artık cennet arzusu ya da cehennem korkusu taşımadığını, tek isteğinin Yüce Allah'ın rızasına kavuşmak olduğunu ifade etmiştir, denilebilir.[120]

1.10. İbadetleri İhlasla Yapma Tavsiyesi

el-Harakânî, ibâdetleri ihlasla yapmak konusunda şunları söylemiştir: *"Amele devam et ki, ihlas ortaya çıksın. Ve ihlasa devam et ki, nur ortaya çıksın. Nur ortaya çıkınca, (sen zaten Yüce) Allah'ı görüyormuşçasına ibâdet edersin."*[121] *"Gece olup insanlar uykuya dalınca, sen bu teni (maddi bedenini) zincire vur, (onu terbiye etmek için) ona işkence elbisesi giydir ve kamçıla. (Dünyanın geçici olduğunu ona öğret. Nefsinin kötü duygularını kontrol altına al!) O zaman Allah der: 'Ey kulum bu vücuttan ne istiyorsun?' de ki: "Allah'ım! Seni istiyorum. O zaman Allah der: 'Ey kulum bu çaresizi bırak, Ben (senin mânevî derecelere ulaşmak için bu kadar çaba sarf ettiğini ve şeytanını etkisiz hale getirdiğini gördükten sonra artık) seninim (her an seninleyim.) (Öyleyse ey civanmertlerim! Biliniz ki) niyeti kalplerle bir edinceye dek, her gün Mevlâ'nın lütuf ve rahmetinin eserleri üzerimize inmeye (yağmaya) devam edecektir, (bu nedenle siz tüm insanlığa hizmet etmeye bütün gücünüzle ve ihlasla devam edin!)"*[122] el-Harakânî, önemli olanın konuşmak değil sürekli hayırlı faaliyetlerde bulunmak olduğunu bir başka sefer şöyle ifade etmiştir: *"Elli yıldır Hak'tan söz ediyorum da bu sayede kalbim ve dilim hiç yükselmedi."*[123] Görüldüğü üzere o, sadece nefis tezkiyesinden söz etmek yerine gerekeni bizzat yapmış, ihlasla yapılan salih amellerin[124] insanı fuhşiyât (yüz kızartıcı işler) ve münkerâttan (kötü işlerden) uzaklaştırıp[125] manen yücelteceğine özellikle dikkat çekmiştir.

el-Harakânî, "ihlas nedir?' sorusuna şöyle cevap vermiştir: *'Allah görüyor diye yaptıklarının hepsi ihlas, halk görüyor diye (görsün ve bilsin diye) yaptıklarının hepsi riyadır. Halkın arada işi ne? İhlas Allah'ın makamıdır."*[126] *"Kendimi yalnız başıma bir mahlûk (kimseye bir şey ispatlama derdinde olmayan biri) olarak görmedikçe kendi amelimi ihlaslı görmedim. O'nun dışında bir kimsenin var olduğunu gördükçe (düşündükçe) amelimi ihlaslı görmedim; (baktığım) her şeyi O olarak görünce (artık) ihlas zuhur etti. O'nun ihtiyaçsızlığına bakınca (O'nun hiçbir kimsenin hiçbir şeyine muhtaç olmadığını idrak edince) bütün amelimi bir sinek kanadı kadar (bile değerli) görmedim. O'nun rahmetine baktım, (o kadar büyüktü ki) bütün halkı (onların amellerini) bir darı tanesi kadar bile görmedim. Böylesi bir yerde (durumda) bu ikisinin (insanlara gösteriş yapmanın ve amellerin çokluğu ile övünüp ihlası zedelemenin) varlığından söz edilir mi hiç? (Zira böyle yapmak Yüce Allah'ı ve O'nun rahmetinin büyüklüğünü anlamamak olacaktır.)"*[127] el-Harakânî, bu sözüyle daima gösterişten ve riyadan sakınmayı, halkın dediklerine takılıp

---

[119] Tirmizî, 34/Zühd, 4 (IV, 553); Nesâî, 21/Cenâiz, 3 (IV, 4); İbn Mâce, 37/Zühd, 31 (II, 1422).

[120] Onun ölüm konusuna yaklaşımıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Seyhan, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Sünnet Anlayışı", **Hikmet Yurdu,** Yıl: 7, C: 7, Sayı: 13, Ocak-Haziran 2014/1, s. 114-116.

[121] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 54. Ayrıca bkz. Çiftçi, a.g.e., s. 136.

[122] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 257; el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 54-55. Ayrıca bkz. Çiftçi, a.g.e., s. 157.

[123] Attâr, a.g.e., s. 607.

[124] Hz. Peygamber, Yüce Allah'ın insanın malına, mülküne ve dış görünüşüne bakmayacağını, kalplere (sağlam bir iman/ihlasın olup olmadığına) ve (salih) amellerine (dürüst ve erdemli davranışlarına) bakacağını söylemiştir. Bkz. Müslim, 45/Birr, 10 (III, 1987); İbn Mâce, 37/Zühd, 9 (II, 1388); İbn Hanbel, II, 285, 539.

[125] *"(Ey Resulüm!) Kitaptan sana vahyolunanı oku, namazında devamlı ve duyarlı ol! Çünkü namaz (doğru ve şuurlu bir şekilde eda edildiği zaman), insanı hayâsızlıktan ve kötülükten alıkoyar. Allah'ı zikretmek ise muhakkak en büyük (ibâdet)tir. Allah, yaptıklarınızı bilir."* el-Ankebût, 29/45.

[126] Attâr, a.g.e., s. 635.

[127] Attâr, a.g.e., s. 610. Ayrıca bkz. Çiftçi, a.g.e., s. 162.

kalmamayı, sadece Allah'ın rızasını gözeterek salih ameller işlemeyi tavsiye etmektedir. Ayrıca o, Yüce Allah'ın rahmetinin büyüklüğü karşısındaki şaşkınlığını ve hayretini gizleyemediğini ifade etmekte ve insanı kurtaracak olanın sadece belli bazı ibâdetleri yapmak değil, "Allah'ın rızasını[128] ve rahmetini[129] kazanacak Kur'an ve Sünnet odaklı çalışmalar yapmak" olduğunu söylemektedir.

1.11. İbadetlere Fazla Güvenmeme Tavsiyesi

el-Harakânî, Yüce Allah'ın kendisini mahlûkatın en şereflisi olarak yaratmasını ve sayısız nimetler bahşetmesini unutarak her şeyi kendinden bilen ve sadece ibâdetlerine güvenen bazı kimseleri şöyle uyarmıştır: *"Amel yapman gerekmiyor' demiyorum. 'Ama yaptığın ameli acaba sen mi yapıyorsun, yoksa (O'nun bahşettiği nimetler sayesinde) sana yaptırılıyor mu?' bunu bilmen (düşünmen) gerekir (diyorum). Aslında kul, Allah'ın sermayesiyle (insana verdiği ömür ve sayısız nimetlerle) ticaret yapmaktadır. (Tüm bu) sermayeyi Allah'a verip gittiğinde (öldüğünde) evvel de Allah, âhir de Allah, ortası da Allah'tır (sadece O kalacaktır. Öyleyse senin bu) ticaretin O'nun sayesinde kâr eder, senin sayende değil. (Bu dünya) pazar(ın)da kendine pay görene (ibâdetlerine güvenip şımarana, nankörlük edene, kibirlenene) oraya (Yüce Allah'ı hakkıyla bilip O'nu takdir etmeye ve O'na ulaşmaya) yol yoktur."*[130] Görüldüğü üzere böyle bir hâlet-i ruhiyeye ulaşmak ancak sağlıklı bir tefekkürle, nefis tezkiyesiyle, ihlasla yapılan ibâdetle, Yüce Allah'ı hakkıyla takdir etmekle[131] ve O'nda fâni olmakla mümkün olabilir. Cüneyd-i Bağdâdî'nin hocası Hâris el-Muhâsibî'nin (ö. 243/857) de kaydettiği üzere Rebah el-Kaysî'ye; *"İyi amel işleyenlerin amellerini bozan nedir?"* diye sorulmuş, o da; *"Allah'ın verdiği nimeti unutup kendi nefsini övmektir"*[132] karşılığını vermiştir. Dolayısıyla Yüce Allah'ın verdiği nimetleri unutarak kendini övmek, kendini kurtarıcı zannetmek, şımarmak ve yaptığı amellere güvenmek kesinlikle doğru değildir.

el-Harakânî'ye göre, bir mümin yaptığı ibâdetlere fazla güvenmemeli ve nefsiyle mücadeleye aralıksız devam etmelidir. Nitekim o; *"Tüm mücâhedeler üçün dışında değildir. Ya bedenle ibâdet (fiili olarak) ya dille zikir (konuşarak) ya da kalple fikir (tefekkür ederek yapılır.) Bunun örneği deryaya dökülen sudur. Deryaya dökülen su orada nasıl görünebilir? İşte bu şey de tamamıyla öyle. Derya görününce (Allah'a ulaşılınca) ona ait muamelelerin (ibâdetlerin) hepsi, bu arada civanmertler de batarlar (O'nda yok olurlar). Zaten civanmertlik kendi fiilini (yapıp ettiklerini/ibâdetlerini) görmemektir (bunları kendinden bilmemek ve onlara fazla güvenmemektir.) Senin fiilin (amellerin) mum, o derya ise güneş gibidir. Güneş doğunca muma ne hacet!"*[133] derken tüm bu yöntemleri birer araç olarak görmüş ve asıl önemli olanın Yüce Allah'ı bulmak ve O'nun rızasını kazanmak olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre bir insan, nefsiyle etkin mücadele metotlarını kullanarak cihat etmeli, ama nihai hedefin Yüce Allah'ı tanımak olduğunu unutmamalıdır. Bir kul Allah'ı bilip tanıyınca ve O'na ulaşınca artık "beden, dil ve fikir" yoluyla yaptığı mücadelenin birer araç olduğunu fark eder ve deryada suyu göremediği gibi bunların da aslında birer ayrıntı olduğunu anlar. Kısacası el-Harakânî bu sözüyle, "mum (ibâdetler) seni O'na ulaştırır. Güneşi bulanın artık muma ihtiyacı kalmaz. Mümin ibâdet yapmaya devam eder ama asıl

---

[128] *"Allah, mümin erkeklere ve mümin kadınlara, ebedî olarak kalacakları, içinden ırmaklar akan cennetler ve Adn cennetlerinde çok güzel köşkler vadetti. Allah'ın rızası ise, bunların hepsinden daha büyüktür. İşte bu en büyük mutluluk ve başarıdır."* et-Tevbe, 9/72.

[129] Hz. Peygamber, herkesin itidal ile hareket etmesi ve orta yolu bırakmaması gerektiğini, hiç kimsenin yaptığı ameli sayesinde değil, Allah'ın rahmeti ve fazlı ile kurtulacağını, kendisinin de buna dâhil olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Dârimî, Abdullah b. Abdirrahman es-Semerkandî, **Sünenü'd-Dârimî**, Çağrı Yay., İstanbul, 1992, 20/Rikâk, 24 (II, 613).

[130] Attâr, a.g.e., s. 625.

[131] *"Allah'ı hakkıyla takdir edemediler…"* ez-Zümer, 39/67.

[132] Muhâsibî, Ebû Abdillah Hâris b. Esed el-Basrî, **er-Riâye li Hukûkillah, Kalb Hayatı,** Haz.: Abdülhakim Yüce, Işık Yay., İstanbul, 2013, s. 343.

[133] Attâr, a.g.e., s. 625.

önemli olanın O'nun rızasını kazanmak ve rahmetini hak etmek olduğunu da asla unutmaz" demek istemiş olabilir.

el-Harakânî bir başka sefer şöyle söylemiştir: *"İlimden sana ne kadar lazımsa o kadarını al. İbâdetten de Şeriat senden ne kadarını istiyorsa o kadarını yap. Ama sana asıl lazım olan şudur: Sabahtan akşama kadar insanların razı olduğu, olacağı bir işte ol (insanlara faydalı ol! Çalışkan ve dürüst ol!) Akşamdan sabaha kadar da Hakk'ın memnun olacağı bir işte ol (Allah'ın adını tüm dünyaya duyuracak çalışmalar yap! Dürüst ve erdemli davranışlarda bulun! İslâm'ı en güzel şekilde yaşayarak insanlığa örnek ol!)"*[134]

el-Harakânî, yaptığı bütün hayırlı hizmetlere rağmen günahlarının çokluğuna dikkat çekmiş, havf ve reca arasında olduğunu söylemekten de çekinmemiştir. O, bunu şu sözüyle ifade etmiş ve ibâdetlerine güvenerek, "ben artık cennetliğim" diyenlere de bir mesaj vermiştir: *"Ömrüme bakınca, yetmiş üç yıllık ibâdetlerimin hepsini bir saatlik kadar kısa, günahlarıma bakınca da (onları) Nûh (a.s)'ın ömrü kadar uzun gördüm."*[135] el-Harakânî ibâdetlerinin/sevaplarının azlığını kendi ömrünün bir saatlik kısmına, günahlarının çokluğunu ise Hz. Nûh'un 950 yıllık ömrüne[136] benzetmiş, korku ve ümit arasında olduğunu ifade ederek civanmertlerine dengeli olmalarını ve Yüce Allah'tan asla ümit kesmemelerini[137] tavsiye etmiştir.

1.12. İnsanların Övgülerine Değer Vermeme Tavsiyesi

el-Harakânî, hayatı boyunca doğru bir İslâm anlayışını ikame etmek için çalışmıştır. Mesela onun şu tavsiyesi miskin miskin oturan, üretmeden tüketen, "bir lokma bir hırka" anlayışını savunan tembel âbid ve zâhidlere bir uyarı niteliğindedir: *"Kalplerin en aydını, içinde halkın (takdirinin ve alkışının) yer almadığı kalptir. Amellerin en iyisi, içinde mahlûk (insanlara gösteriş yapma ve övgü bekleme) düşüncesinin olmadığı ameldir. Nimetlerin en helali, kendi emeğinle (alın terinle) kazandığındır. Arkadaşların en iyisi ise, Hak ile birlikte (Allah yolunda, O'nun rızasına ulaşma derdinde) olandır."*[138] *"Allah karşısında üç şeyi korumak zordur: Hak ileyken sırrı, halk ileyken dili, amel yaparken temizliği (nefsi arındırmayı, gösterişten uzak ve ihlaslı kalmayı)."*[139]

el-Harakânî, nefsi tezkiye tecrübelerini ve yöntemlerini civanmertlerine açıklarken keramet göstermekle veya çok ibâdet yapmakla işin bitmediğini, aksine yeni başladığını şöyle anlatmıştır: *"Bu çarşıda bir pazar vardır, (buna) civanmertler (Allah dostları) pazarı derler. Ayrıca (buna) "Hak pazarı" adını da verirler. Hakk'ın yolu oradan geçer, siz onu gördünüz mü? 'Hayır görmedik' (dediler.) 'O pazarda bazı güzel suretler var, (bazı) sâlik oraya varınca burada kalakalır. Bu suretler de kerametlerden, ibâdet çokluğundan, dünya ve ahiretten başka bir şey değildir (oysa seyr-u sülûk devam etmekte iş burada bitmemektedir). Kulun yapması gereken en iyi iş şudur: Halkı bir yana bırakır, Allah ile baş başa kalır (O'nda fâni olur), alnını secdeye kor, lütuf deryasını geçip Hakk'ın vahdetine erer, kendinden (nefsinden, egosundan, bencilliğinden, her türlü kötü ve olumsuz duygularından) kurtulur. (Artık) her şey ona yaptırılır, oysa o ortada yok (her an Allah iledir!)"*[140]

---

[134] Attâr, a.g.e., s. 625-626.

[135] Attâr, a.g.e., s. 620.

[136] el-Ankebût, 29/14. Hz. Nûh'un yaşam süresi hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bu sürenin kesretten kinaye olduğunu ve "çok uzun yıllar" anlamına geldiğini söyleyenler bulunmaktadır. Bazıları ise onun 950 yıl yaşamadığını aksine kavmi arasında bu kadar süre geçirdiğini söylemektedirler. Hz. Nûh, bu uzun yıllar boyunca kavmini dine davet etmiş, ancak çok az sayıda insan onun bu davetine icabet etmiştir. Tufandan sonraki yıllar ise eskiye nazaran daha verimli geçmiş ve inananların sayısında daha fazla artış olmuştur, denilebilir.

[137] Müminler asla Yüce Allah'tan ümit kesmezler. Bkz. el-Yûsuf, 12/87.

[138] Câmî, Abdurrahman, **Nefehâtu'l-'Uns min Hazarâti'l-Kuds**, (Nşr.: Mehdî-yi Tevhîdi Pûr), İntişârât-i Kitâbfurûşi-yi Mahmûdî, Tahran, 1336, s. 299'den naklen bkz. Çiftçi, a.g.e., s. 35.

[139] Attâr, a.g.e., s. 623-624.

[140] Attâr, a.g.e., s. 621-622.

1.13. Kötü Huyları Yenme Tavsiyesi

el-Harakânî, ruhu bedenin esaretinden kurtarmak için haset, riya, kibir ve benzeri tüm kötü hasletlerin tedavi edilmesini gerektiğini şöyle ifade etmiştir: *"(Ey insan!) Eğer senin tandırından senin elbisene bir ateş sıçrarsa, onu hemen söndürmeye çalışırsın. (Öyle de) senin dinini yakacak bir ateşi, yani senin kalbinde bulunan kibir, haset ve riya ateşini, nasıl uygun bulursun (da bu ateşi söndürmek için hiçbir çaba sarf etmezsin? Bu olacak şey midir?)"*[141] O, bu sözüyle Hz. Muhammed'in; *"Haset etmekten sakının! Zira haset, ateşin odunu yiyip bitirdiği gibi insanın sâlih amellerini yiyip bitirir"*[142] ve *"Kalbinde zerre kadar iman bulunan kimse cehenneme girmez; kalbinde zerre kadar kibir bulunan kimse de cennete giremez"*[143] hadislerine atıfta bulunmuş olmalıdır.

Ebu'l-Hüseyin el-Varrâk; *"Tarifi imkânsız duygularla Allah'ı sevmek ve O'nunla sevinmek, kalpte bulunan bütün kötü duyguları yakan ve yok eden bir ateştir"*[144] diyerek Allah sevgisiyle dolu bir kalpte kötü duygulara yer olmayacağına ve böyle bir gönülde bunların barınamayacağına dikkat çekmiştir. Cüneyd-i Bağdâdî de Allah sevgisini; *"Sevenin sıfatlarının yerine Sevilenin sıfatlarının geçmesidir"*[145] şeklinde tanımlamış ve böyle bir kulun nefsini tezkiyede başarılı olacağına dikkat çekmiştir. Nitekim bu mertebeye ulaşmış müttakî bir kul, Yüce Allah'a kavuşma arzusuyla yanıp kavrulur ve Sevgilinin adı anıldığında kalbi heyecanla dolar. Bu nedenledir ki âyette; *"Müminler ancak o kişilerdir ki, Allah anıldığında yürekleri ürperir"*[146] denilmekte ve Allah sevgisinin nasıl olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Aynı düşüncede olan el-Harakânî de, Allah sevgisiyle dolu bir kalpte kibir, hırs, dünyaya bağlanma, servet edinme, meşhur olma, sosyal statü ve rütbe elde etme vb. gibi arzuların bulunamayacağını, ihlasla yapılan ibâdetlerin insanı Allah'a yaklaştıracağını ve güzel ahlâka ulaşmasına imkân sağlayacağını ifade etmiştir. Elbette o, mal, mülk, makam, mevki ve rütbe sahibi olmanın yanlış bir şey olduğunu söylememiştir. Ancak ona göre, bu dünyada hedefler ve hedefe götüren vasıtalar birbirine karıştırılırsa esas amaca ulaşılması güçleşir. Bu nedenle, kalpte hiçbir kötü duyguya yer verilmemesi, bunların kalpten atılması ve kalbin Allah sevgisiyle doldurulması gerekir.[147] Bu bakımdan o, bu durumu şöyle açıklamıştır: *"İçinde Allah'tan başkasına yer olan (başkalarının sevgisine, takdirine ve övgüsüne ihtiyaç duyan) bir kalp, baştanbaşa ibâdet ve taat olsa da ölüdür."*[148] *"Kalplerin en aydını, içinde halkın (takdirinin ve alkışının) yer almadığı kalptir. Amellerin en iyisi, içinde mahlûk (insanlara gösteriş yapma ve övgü bekleme) düşüncesinin olmadığı ameldir."*[149] *"En iyi şey, içinde hiç kötülük (riya, kibir, haset, kin, gıll-u gış vb.) olmayan kalptir."*[150] *"Hak için yaptığın her şey ihlas, halk (görsün ve bilsin diye) yaptığın her şey riyadır."*[151] *"Allah kuluna, imandan sonra temiz yürek ve doğru dilden daha büyük hiçbir şey ihsan etmemiştir."*[152] el-Harakânî; *"Allah Teâlâ (nefsini arındırmak için çabalayan) kuluna o kadar iyilik yapar ki, (nihayet) onun makamı cennet olur. Eğer bu kulun hatırına (aklına): 'Keşke arkadaşlarımdan biri burada olsa da eriştiğim şu makamı görse!' diye bir düşünce gelse, o artık*

[141] el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Kantarcı, s. 42-43; el-Harakânî, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Çiftçi, s. 238.
[142] Ebû Dâvud, 40/Edeb, 44 (V, 208-209); İbn Mâce, 37/Zühd, 22 (II, 1408).
[143] Müslim, 1/İman, 39 (I, 93); Ebû Dâvud, 31/Libâs, 26 (IV, 351); Tirmizî, 25/Birr, 61 (IV, 370-371); İbn Mâce Mukaddime, 9 (I, 22-23); 37/Zühd, 16 (II, 1397).
[144] Sühreverdî, a.g.e., s. 656.
[145] Serrâc, a.g.e., s. 57.
[146] el-Enfâl, 8/2.
[147] Nitekim Hz. Peygamber kötü huylardan Allah'a sığınılmasını tavsiye etmiştir. Bkz. Nesâî, 50/İstiâze, 27 (VIII, 266-267).
[148] Attâr, a.g.e., s. 623.
[149] Câmî, a.g.e., s. 299'den naklen Çiftçi, a.g.e., s. 35.
[150] Attâr, a.g.e., s. 635.
[151] Attâr, a.g.e., s. 627.
[152] Attâr, a.g.e., s. 628.

iyi insan olma mertebesine bile varamaz (salih kul olma şansını kaybeder)"[153] derken de gösteriş derdinde olan, insanların alkışına, beğenisine ve takdirine bakan kimsenin sâlih bir kul olamayacağını söyleyerek civanmertlerini uyarmış, tevazuun önemine dikkat çekmiş[154] ve sırf Allah'ın hoşnutluğunu istemeleri konusunda onları ikaz etmiştir.

el-Harakânî, nefsinin kötü huylarını yenememiş kimselerin hakiki birer mürşit olamayacaklarını ise şöyle açıklamıştır: *"Naklederler ki, şeyhin yanına gelen birisi: "Destur ver (izin ve ruhsat ver) de halkı Hakk'a davet edeyim' dedi. Şeyh (el-Harakânî): 'Halkı kendine davet etme halin son bulmadıkça asla!' dedi. Adam: 'Ey Şeyh! Halkı kendine ve nefsine davet etmek mümkün müdür? (ki siz bana böyle söylüyorsunuz)' diye bir soru sordu. Şeyh dedi ki: 'Evet. Başka birisi davet eder de, bu davet senin hoşuna gitmezse bu başkalarını kendine davet etmiş olmanın nişanı olur."*[155] el-Harakânî bu sözüyle, bir işi daha güzel yapan birisi varken onu kıskanarak, üstelik kendisi de yeterli olmadığı halde o işe talip olan kişinin nefsini tezkiye etmiş sayılamayacağını, zira böyle bir talepte bulunmanın nefsin tezkiye edilemediğinin bir delili olduğunu, böyle yapan birisinin "hakiki mürşit/mehdî" olamayacağını ve insanları Hakk'a davet edemeyeceğini söylemiştir.

1.14. Sosyal Sorumlulukları Yerine Getirme Tavsiyesi

el-Harakânî, nefis terbiyesiyle meşgulken içinde yaşadığı toplumu ihmal etmemiş, içtimaî sorumluluklarının farkında olmuş, civanmertlerinden de aynı tavrı beklediğini şöyle ifade etmiştir: *"Korkarım ki yarın kıyâmet günü beni görürler, yakalarlar ve bütün Horasanlılardan dolayı (onlara İslâm'ı en güzel şekilde temsil ve tebliğ edemedin, iyi bir örnek olamadın diye) bana azap ederler."*[156] el-Harakânî'ye göre bir mümin, içinde yaşadığı topluma karşı mükellefiyetlerini yerine getirmeli ve bunları yaparken de insanları kesinlikle incitmemelidir. Nitekim o bunu şöyle açıklamıştır: *"Bir mümini incitmeden sabahtan akşama varan bir kimse, o gün akşama kadar Peygamberle yaşamış (gibi) olur. Eğer mümini incitirse Allah onun o günkü ibâdetini kabul etmez."*[157] *"İnsanlar üç zümredir. Biri incitmediğin halde incinir, diğeri incitirsen incitir. Üçüncüsü incitsen de incitmez."*[158] el-Harakânî bu sözleriyle, "işte kâmil bir mümin böyle olmalı, topluma karşı sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmeli, kimsenin kalbini kırmamalı, din kardeşlerini sevgiyle kucaklamalı, onlara zarar vermemeli ve tüm insanlığa İslâm'ı tebliğ edecek faaliyetlerde bulunmalıdır!" demek istemiş olmalıdır.

el-Harakânî'nin savunduğu "insana hizmet düşüncesi"nin kaynağının; *"İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır"*[159] hadisi olduğu söylenebilir. Ayrıca Hz. Peygamber'in; *"Yolunu kaybeden bir kimseye yolunu göstermen sadakadır (güzel bir davranıştır)"*[160] mealindeki sözü de oldukça önemlidir. Zira Hz. Peygamber böyle derken sadece gideceği yeri şaşırarak yolunu kaybetmiş bir kimseyi değil, Rahman olan Allah'ı tanımadan yaşayan ehl-i icâbetin irşat edilmesini ve sahte varlıklara ilahlık yakıştıran böyle insanlara Kur'an'ın mesajının ulaştırılmasını[161] kast etmiş olmalıdır. Dolayısıyla tüm insanlığa İslâm'ı tanıtmak ve onlara hidayet yollarını göstermek

---

[153] Attâr, a.g.e., s. 626.
[154] el-Harakânî, **Seyrü Sülûk Risâlesi**, Çev.: Mustafa Çiçekler, (Der.: Sadık Yalsızuçanlar), Sûfî Kitap, İstanbul, 2006, s. 39, 41, 43, 47.
[155] Attâr, a.g.e., s. 598.
[156] Attâr, a.g.e., s. 638.
[157] Attâr, a.g.e., s. 628.
[158] Attâr, a.g.e., s. 631.
[159] Aclûnî, İsmail b. Muhammed, **Keşfu'l-Hafâ ve Muzîlü'l-İlbâs amme'ş-tehera mine'l-Ehâdîsi alâ Elsineti'n-Nâs,** Thk.: Ahmet Kalaş, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, 1405, I, 393, nr: 1254.
[160] Tirmizî, 25/Birr, 36 (IV, 340).
[161] *"...Bu Kur'an bana vahyedildi ki ona dayanarak sizi ve onun (Kur'an'ın) ulaşabileceği herkesi uyarabileyim..."* el-Enâm, 6/19. Ayrıca bkz. el-Enâm, 6/90; İbrâhim, 14/52; el-Ankebût, 29/45.

Müslümanların en önemli vazifeleri arasındadır.[162] Çünkü zekâtı veren müminler nasıl mallarını temizleyip bereketlenmesine imkân sağlıyorlarsa, nefislerini tezkiye ederek kötü fiil ve davranışlardan uzaklaşan müminler de ruhlarının yücelmesine katkı sağlarlar. Böylece kötülüklerden arınmayı başaran bir mümin Yüce Allah'a, kâinata, çevreye ve tüm insanlığa karşı görevleri olduğunu fark eder; buna göre kişiliğini ve kimliğini şekillendirir ve tüm dünyaya örnek olacak davranışlar sergiler.

İşte el-Harakânî, civanmertlerine tüm insanlığın hizmetinde olmaları ve Yüce Allah'ı onlara doğru tanıtmaları konusunda bir adanmışlık ruhu aşılamıştır. Bu nedenledir ki o, sadece ibâdet yapmayı yeterli görmemiş, birey ve toplum odaklı çalışmalardan yana olmuştur. O, toplumun ve insanlığın sorunlarının çözümüne yönelik faaliyetler yapılmasını,[163] tüm dünyaya İslâm'ın doğru tanıtılmasını, sadece Yüce Allah'a kulluk edilmesini,[164] canla ve malla bu uğurda mücadele verilmesini[165] tavsiye etmiştir. Onun bu şekilde insanlara sevgi, merhamet ve şefkatle davranması, onlara bu imkânların sunulmasını önermesi ve talebelerine böyle bir düşünceyi aşılaması son derece mühimdir. Bu bakımdan onun ibâdet öncelikli değil, insan ve toplum öncelikli bir din anlayışını savunduğu ve sosyal sorumluluklarının farkında olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ

el-Harakânî, Kur'an ve Sünnet'e gönülden bağlı bir İslâm âlimidir. O, her insanın bu dünyadaki en önemli görevinin Yüce Allah'a iman, O'na tam anlamıyla teslimiyet, verdiği sayısız nimetlere sonsuz şükretmek ve O'nun rızasını kazanma şansını doğru değerlendirmek olduğuna gönülden inanmış bir Allah dostudur. Onun anlayışına göre Yüce Allah'ı arayıp bulmak, baktığı her yerde O'nun varlığının izlerini görmek, O'nu anmak ve O'na hamd etmek için öncelikle insanın içindeki düşmanı/nefsi yenmesi şarttır. Bu uğurda ciddi mücadele vermeden kolayca hedefe varmak mümkün değildir.

el-Harakânî, ahirette yüksek mânevî derecelere erişmek için sağlıklı bir tefekkürün, sabrın, kararlılığın ve nefisle ciddi mücadelenin gerektiğini söylemiş, İslâm'ı gerçek anlamda yaşayan tüm müminlerin bu mânevî mertebelere ulaşma imkânına sahip olduklarını ifade etmiştir.

el-Harakânî, talebelerine haset, kibir, gurur, kıskançlık, hırs, öfke, şehvet, bencillik, kendini beğenmişlik ve şımarıklık gibi mânevî hastalıkları kalplerinden söküp atmalarını tavsiye etmiş, ibâdetlerin gayesinin insanı güzel ahlâka ulaştırmak olduğunu söylemiştir. Ona göre, bu dünyada hedefler ve hedefe götüren vasıtalar birbirine karıştırılırsa esas amaca varılması güçleşir. Bu yüzden kalpte hiçbir kötü duyguya yer bırakılmamalıdır.

---

[162] el-Mâide, 5/67, 92, 99; en-Nahl, 16/82; en-Nûr, 24/54; el-Ahzâb, 33/39; et-Teğâbun, 64/12.

[163] Şu âyetler, müminlere önemli bazı sorumluluklar yüklemektedir: *"Öyleyse, bu dünya hayatını ahiret ile takas etmek isteyenler Allah yolunda savaşsınlar! Allah yolunda savaşan herkese, ister öldürülmüş olsun ister zafer kazansın, zamanı geldiğinde büyük bir mükâfat ihsan edeceğiz. Nasıl olur da Allah yolunda savaşmayı ve "Ey Rabbimiz! Bizi halkı zalim olan bu topraklardan kurtar[ıp özgürlüğe kavuştur] ve rahmetinle bizim için bir koruyucu ve destek olacak bir yardımcı gönder!" diye yalvaran çaresiz erkekler, kadınlar ve çocuklar için savaşmayı reddedersiniz? İmana ermiş olanlar Allah yolunda savaşırlar, hakikati inkâra şartlanmış olanlar ise şeytanî güçler uğrunda. O halde Şeytan'ın dostlarına karşı savaşın; Şeytan'ın hile ve tuzakları kesinlikle zayıftır."* en-Nisâ, 4/74-75.

[164] Yüce Allah'ın kendisinden başkasına kulluk edilmesine rızası yoktur. Bkz. el-Bakara, 2/21, 83; el-Âl-i İmrân, 3/51; el-Mâide, 5/72; el-Enâm, 6/102; el-Yûnus, 10/66; el-Hûd, 11/50, 61, 84, 123; er-Ra'd, 13/36; el-İsrâ, 17/23; el-Kehf, 18/14; el-Meryem, 19/36, 44, 65; el-Müminûn, 23/23, 32; ez-Zümer, 39/11, 17, 64, 66; el-Mümin, 40/66; el-Ahkâf, 46/21; Nûh, 71/3; el-Cîn, 72/18; el-Beyyine, 98/5; el-Kâfirûn, 109/2-5.

[165] *"[Bir tek] hacılara su vermeyi ve Mescid-i Harâm'ı onarıp-gözetmeyi, Allah'a ve ahiret gününe inanıp Allah yolunda elinden gelen her türlü çabayı gösteren biri[nin üstlendiği görevler]le bir mi tutuyorsunuz? Bu [görevler] Allah katında (hiç de) denk değildir. Ve Allah [bile bile] zulmeden topluluğa asla hidayet etmez. (Ama) inanan, zulüm ve kötülük diyarını terk eden ve Allah yolunda mallarıyla, canlarıyla her türlü çabayı gösteren kimseler(e gelince,) Allah katında en yüksek onur payesi onlarındır ve onlardır, [sonunda] kazanacak olan!"* et-Tevbe, 9/19-20. Ayrıca bkz. el-Bakara, 2/218, 261, 265; en-Nisâ, 4/95-96; el-Enfâl, 8/72; et-Tevbe, 9/88; el-Hucurât, 49/15; es-Saff, 61/11.

el-Harakânî, her zaman boş ve anlamsız sözlerden uzaklaşmış, dünyaya ve içindekilere asla değer vermemiştir. O, dünyanın geçici güzelliklerini elinin tersiyle itmiş, maddiyat beklentisi içinde olmadığını ifade etmiş ve nefis tezkiyesinde başarılı olmak için tüm bunların terk edilmesi gerektiğini söylemiştir.

el-Harakânî, dinî ve tasavvufî konularda kendisini geliştirmiş, özelde Müslümanların genelde tüm insanlığın sorunlarını kendisine dert edinmiş ve bu problemlerin çözümü için uğraşmıştır. O, daima "insana hizmet düşüncesi"ni savunmuş ve civanmertlerinden tüm insanlığın hizmetinde olmalarını istemiştir. el-Harakânî, sadece belli ibâdetlerle meşgul olmayı yeterli görmemiş, dünyaya İslâm'ı en güzel şekilde tanıtmayı tavsiye etmiştir. el-Harakânî'nin insanlara bu şekilde sevgi, merhamet ve şefkatle yaklaşması, onların insanca bir hayat yaşamaları için çaba sarf etmesi, talebelerine böyle ulvî hedefler göstermesi ve bunları başarmaları yönünde adanmışlık ruhu aşılaması son derece önemli ve dikkate şayandır. Zira o, insanların Yüce Allah'ı tanımalarını, O'nu kulluk etmelerini ve O'nu rızasını kazanarak cennete girmelerini arzulamıştır.

Kısacası, el-Harakânî'nin insanı kıyâmet günü cehennemden kurtarıp cennete girmesine ve Allah'ın rızasını kazanmasına vesile olacak amelin, "Kur'an ve Sünnet'in rehberliğinde Sahâbe modelini takip ederek örnek bir Müslüman olmak ve tüm dünyaya son din İslâm'ı duyurmak" olduğuna gönülden inandığı ve ömrü boyunca böyle bir düşünceyi savunduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

ABDULBÂKÎ, Muhammed Fuad, **el-Mu'cemü'l-Müfehres li Elfâzi'l-Kur'ani'l-Kerim**, Çağrı Yay., İstanbul, 1986.

ACLÛNÎ, İsmail b. Muhammed, (ö. 1162/1652), **Keşfu'l-Hafâ ve Muzîlü'l-İlbâs amme'ş-tehera mine'l-Ehâdîsi alâ Elsineti'n-Nâs,** (I-II), Thk.: Ahmet Kalaş, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, 1405.

ATAY, Hüseyin, "Nefis", **AÜİFD,** Ankara, 1997, C. XXXVII, (s. 1-58).

ATTÂR, Ferîdüddîn, (ö. 627/1230), **Evliya Tezkireleri**, Çev.: Süleyman Uludağ, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2007.

BUHÂRÎ, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmail, (ö. 256/870), **Sahîhu'l-Buhârî**, (I-VIII), Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

CÂMÎ, Nureddin Abdurrahman b. Ahmed, (ö. 898/1492), **Nefehâtu'l-'Uns min Hazarâti'l-Kuds**, (Nşr.: Mehdî-yi Tevhîdi Pûr), İntişârât-i Kitâbfurûşi-yi Mahmûdî, Tahran, 1336.

ÇİFTÇİ, Hasan, **Şeyh Ebü'l-Hasan-i Harakânî, (Hayatı, Çevresi, Eserleri ve Tasavvufî Görüşleri) Nûru'l-'Ulûm ve Münâcât'ı (Çeviri-Açıklama-Metin),** Şehit Ebü'l-Hasan Harakânî Derneği Yay., Ankara, 2004.

DÂRİMÎ, Abdullah b. Abdirrahman es-Semerkandî, (ö. 255/868), **Sünenü'd-Dârimî,** (I-II), Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

EBU'L-HASAN HARAKÂNÎ, (ö. 425/1033)**, Nûru'l-Ulûm ve Münâcât'ı**, **(Çeviri-Açıklama-Metin)**, Haz.: Hasan Çiftçi, Şehit Ebü'l-Hasan Harakânî Derneği Yay., Ankara, 2004.

---------, **Nûru'l-Ulûm**, Haz.: Şenol Kantarcı, Ankara, 1997.

---------, **Seyrü Sülûk Risâlesi**, Çev.: Mustafa Çiçekler, (Der.: Sadık Yalsızuçanlar), Sûfî Kitap, İstanbul, 2006.

EBÛ DÂVUD, Süleyman b. Eş'as, (ö. 275/888), **Sünenu Ebî Dâvud**, (I-V), Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

HÜCVÎRÎ, Ali b. Osman Cüllâbî (ö. 465/1072), **Keşfu'l-Mahcûb, Hakikat Bilgisi,** Haz.: Süleyman Uludağ, Dergâh Yay., İstanbul, 1982.

İBİŞ, Fatih, "Kur'an Bağlamında Nefs Olgusu ve İnsanın Teo-Ontolojik Yapısı Üzerine Bir Deneme", **Toplum Bilimleri Dergisi,** 2012, C. 6, Sayı: 12, (s. 235-246).

İBN HANBEL, Ahmed b. Muhammed, (ö. 241/855), **Müsned**, (I-VI), Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

İBN MÂCE, Muhammed b. Yezid el-Kazvînî, (ö. 275/888), **Sünenu İbn Mâce,** (I-II), Thk.: Muhammed Fuad Abdulbâkî, Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

İBN MANZÛR, Cemâluddin Muhammed b. Mükerrem, (ö. 711/1311), **Lisânu'l-Arab**, (I-XV), Beyrut, 1994.

KELÂBÂZÎ, Ebû Bekir Muhammed b. İshâk, (ö. 380/990), **et-Taarruf li Mezhebi Ehli't-Tasavvuf (Doğuş Devrinde Tasavvuf),** Haz.: Süleyman Uludağ, Dergah Yay., İstanbul, 1979.

KUŞEYRÎ, Ebû Kâsım Abdülkerim b. Havâzin, (ö. 465/1073), **er-Risâle (Tasavvuf İlmine Dair Kuşeyrî Risâlesi)**, Haz.: Süleyman Uludağ, Dergah Yay., İstanbul, 1991.

MEKKÎ, Ebû Tâlib, (ö. 386/996), **el-Kûtü'l-Kulûb,** Çev.: Muharrem Tan, İz Yay., İstanbul, 1999.

MEVLÂNÂ, Celâleddin Rûmî, (ö. 672/1273), **Mesnevî,** Çev.: Veled İzbudak, MEB Yay., İstanbul, 1995.

MUHÂSİBÎ, Ebû Abdillah el-Hâris b. Esed, (ö. 243/857), **er-Riâyetü lihukûkıllah**, Thk.: Abdulkâdir Ahmed Ata, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ts.

MUHÂSİBÎ, Ebû Abdillah Hâris b. Esed el-Basrî, **er-Riâye li Hukûkillah, Kalb Hayatı,** Haz.: Abdülhakim Yüce, Işık Yay., İstanbul, 2013.

MÜSLİM, Ebu'l-Hüseyin el-Kuşeyrî, (ö. 261/875), **Sahîhu Müslim**, (I-III), Thk.: Muhammed Fuad Abdulbâkî, Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

NESÂÎ, Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şu'ayb, (ö. 303/915), **Sünenu'n-Nesâî,** (I-VIII), Çağrı Yay., İstanbul,1992.

ÖNGÖREN, Reşat, "Tasavvuf", **DİA**, İstanbul, 2011, XL, 121-124.

ÖZTÜRK, Yener, "Kelâmî Açıdan 'Hasenenin/İyiliğin Allah'tan Seyyienin/Kötülüğün Nefisten' Olduğunu Bildiren Ayetin Yorumu", **Ekev Akademi Dergisi**, (Yaz, 2003), Yıl, 7, Sayı: 16, (s. 131-152).

RÂGIB, el-Isfahânî, (ö. 502/1108), **el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'an**, Kahraman Yay., İstanbul, 1986.

SERRÂC, Ebû Nasr, (ö. 378/988), **el-Lüma', İslâm Tasavvufu Tasavvufla İlgili Sorular-Cevaplar,** Çev.: H. Kâmil Yılmaz, Altınoluk Yay., İstanbul, 1996.

SEYHAN, Ahmet Emin, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin İlim Anlayışı", **JASSS, International Journal of Social Science,** Fransa, May 2013, Volume 6 Issue 5, (p. 1049-1083).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'de Kur'an Kültürünün Yansımaları", **Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** Ankara Turkey, Volume 8/6 Spring 2013, (p. 641-664).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Nefis Tezkiyesine Yaklaşımı", (Yayınlanmamış ilmî makale), **KAÜ Harakânî Dergisi,** (1-20).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Sünnet Anlayışı", **Hikmet Yurdu**, Yıl: 7, C: 7, Sayı: 13, Ocak-Haziran 2014/1, (s. 101-126).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Sünnete Bağlılığı ve Hadis Anlayışı", **JASSS, International Journal of Social Science,** Fransa, October 2013, Volume 6 Issue 8, (p. 551-588).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Tasavvuf ve Şehitlik Anlayışı", (Yayınlanmamış ilmî makale), **KAÜİFD,** (1-25).

----------, "Ebu'l-Hasan el-Harakânî'nin Tefekkür Anlayışı", **Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** Ankara, Turkey, Volume 8/8 Summer 2013, (p. 2053-2071).

SÜHREVERDÎ, Şihâbuddin (ö. 632/1234), **Avârifü'l-Meârif, (Tasavvufun Hakikatleri),** Çev.: Abdulvehhâb Öztürk, Saadet Yay., İstanbul, 2010.

SÜLÜN, Murat, "Nefs-i Mutma'inne Ayetine Yeni Bir Yaklaşım", **AÜİFD**, Ankara, 2009, C. 50, Sayı: 1, (s. 1-24).

TİRMİZÎ, Muhammed b. İsâ, (ö. 279/892), **el-Câmiu's-Sahîh**, (I-IV), Çağrı Yay., İstanbul, 1992.

TÜRKER, Ömer, "Nefis", **DİA**, İstanbul, 2006, XXXII, 529-531.

ULUDAĞ, Süleyman, "Nefis", **DİA**, İstanbul, 2006, XXXII, 526-528.

----------, **Tasavvuf Terimleri Sözlüğü,** Kabalcı Yay., İstanbul, 2012.

YAZIR, Elmalılı Muhammed Hamdi, (ö. 1361/1942), **Hak Dîni Kur'an Dili,** (I-IX+Fihrist), Eser Neşriyat, İstanbul, ts.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1361-1376, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DESTEK, ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

*Şenay SEZGİN NARTGÜN***

*Mustafa KALAY****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşlerini tespit ederek, bu üç değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırma ile ilgili veriler 2012–2013 eğitim öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçesinde görev yapan (n=81) ilkokul ve ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Bu çalışma ile ilgili nicel veriler Derinbay (2011) tarafından geliştirilen Örgütsel Destek Ölçeği (ÖDÖ) , Loga (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği (ÖÖÖ) ve Kalağan ve Güzeller (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ) ile toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgulardan bazıları şunlardır: Cinsiyet değişkeni bakımından örgütsel özdeşleşme ölçeği'nde öğretmenlerin görüşleri arasında fark oluştururken diğer iki ölçekte fark oluşturmamıştır. Öğrenim ve hizmet değişkenlerine göre ise görüşler arasında hiçbir ölçekte fark bulunamamıştır. Örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye bakıldığında ise örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif ilişki, örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme, Örgütsel Sinizm, Öğretmen

---

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

** Doç. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: szbn@yahoo.com

*** Yüksek lisans öğrencisi, AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sn_mustafa@hotmail.com

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THEIR LEVELS OF ORGANIZATIONAL SUPPORT AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION WITH ORGANIZATIONAL CYNICISM

ABSTRACT

The aim of this study was to identify teachers' opinions about their organizational support, organizational identification and organizational cynicism levels and to determine if there are significant differences among their opinions regarding these three variables. The data were collected in the 2012 – 2013 academic year primary and secondary school teachers (n= 81) working in the district of Bolu - Mudurnu. In this study, the quantative data were collected through Organizational Support Scale (SAS) developed by Derinbay (2011), Organizational Identification Scale (OOO) adapted into Turkish by Loga (2003) and Organizational Cynicism Scale (SAR) adapted into Turkish by Kalağan ve Güzeller (2008). Some of the findings of the study were as follows: while significant gender differences were found in the opinions of organizational identification scale, no significant gender differences were found in other two scales. When their opinions in terms of their education levels and years of experience in teaching, no significant differences were observed in all the scales. When the correlation among organizational support, organizational identification and organizational cynicism is concerned, a positive moderate level relationship was found between organizational support and organizational cynicism, a positive moderate level relationship was found between organizational cynicism and organizational identification and no significant difference was found between organizational support and organizational cynicism.

Key Words: Organizational Support, Organizational Identification, Organizational Cynicism, Teacher

Giriş

Günümüzde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları örgüt içerisinde algıladıkları örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm, örgütün başarısı ve geleceği için önemli görülmekte ve örgüt içerisinde bu durumların oluşup oluşmaması hususunda okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ne düzeyde destek verildiği, örgütsel sinizme maruz kalınıp kalınmadığı ve bunlarla bağlantılı olarak örgütsel özdeşleşmenin oluşup oluşmadığı araştırılmaya çalışılmaktadır. Böylece öğretmenlerin, örgüt yöneticileri tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve örgütün amaçları doğrultusunda daha etkili, verimli ve mutlu olabilmelerine katkı sağlanmaya çalışılmaktadır.

Örgütsel Destek

Eğitim örgütleri olan okullarda kaliteli bir eğitim için, güdülenmiş ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenlere gereksinim vardır. Öğretmenler, okullarına karşı olumlu tutum geliştirecek elverişli bir çalışma ortamı sağlandığında ve okul yönetimi tarafından önemsendiklerini hissettiklerinde, örgüt tarafından desteklendiklerini düşünebilirler. Bu bağlamda "Örgüt çalışanlarının kendilerini güvende hissetmeleri ve arkalarında örgütün var olduğunu bilmeleri" olarak ifade edilen ve örgütlerde algısal kaynaklı bir kavram olan "örgütsel destek" kavramı ön plana çıkmaktadır. Örgütsel destek; bireyin,

örgüt üyelerinin kendisine değer vermesi ve mutluluğunu önemsemesine yönelik bir algılama tarzıdır (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sova, 1986). Başka bir ifadeyle örgütsel destek, bir örgütün, personelinin örgüte katkılarının bilincinde olması ve personelin refahına önem vermesidir (Natunann, Bies ve Martin, 1995).

Örgütsel destek, günümüz çalışanlarının en önemli haklarından biri haline gelmektedir. Aynı zamanda örgütsel destek, çalışanların zaman içerisinde işverenleri ve örgütleri ile etkileşimi sonucunda gelişir ve örgütün çalışanlara olan bağlılığının algılanma düzeyini yansıtır (Çakar ve Yıldız, 2009). Çalışanlar örgüt içinde birer sosyal varlıktır. Bu sebeple kendilerinin önemsenmesini, başarılarının övülmesini, takdir edilmesini beklerler. Örgütsel destek, ancak insan kaynaklarının öneminin bilincinde olan örgütlerde bulunabilecek özel bir anlayış gerektirir. Bu anlayışa sahip olan örgütlerde insanların yaptıkları katkılar dikkate alındığı ve refah düzeyi artırıldığı için personel bu durumdan büyük gurur ve mutluluk duyar (Akın, 2008). Destekleyici örgütler işgörenleri ile gurur duyarlar, onlara hak ettiklerini verirler ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Çalışanlar kendi fikirlerinin önemsendiğini, eleştirilerinin dikkate alındığını ve bu eleştiriler çerçevesinde örgütte değişiklikler yapıldığını bilirlerse, bu onlar açısından destek olarak algılanacaktır. Böylelikle işgörenlerin performansları artar ve onlar kendilerini örgüte daha fazla ait hissederler (Özbek ve Kosa, 2009).

Okul örgütleri, örgütün boyutları olan amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından, diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu durum, okul örgütlerinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak, mesleki gelişimine olanak sağlayacak, huzurlu bir çalışma ortamı yaratacak bir yaklaşımın gerekliliğini ve önemini de ortaya çıkarmaktadır. Çünkü okul yöneticileri, öğretmenlerin yöneticisi olarak davranışlarıyla onları etkilemektedirler. Okul ortamında yöneticiler, örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırma ve beklentilerini karşılamada, onlar üzerinde etkili olmak durumundadırlar (İnceler, 2005: 25). Okul yöneticileri, öğretmenlerine değer vermeli, rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine değer vermeli, şikâyetlerini dikkate almalı, önemsemeli, sorunlarıyla birebir ilgilenmeli, başarıları ile övünmeli ve ödüllendirmelidir (Özdevecioğlu, 2003). Eğitim sisteminin en stratejik ve iş bitirici parçalarından biri olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminden destek görmesi ve arkalarında olduğunu bilmesi, okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktördür.

Örgütsel Özdeşleşme

Çalışanların kendileriyle ilgili kullandıkları kavramlar, algıladıkları örgütsel kimlik ile benzer özellikler taşıdığı sürece oluşan iletişime örgütsel özdeşleşme denilebilir. Örgütsel özdeşleşme "sosyal kimlik teorisini" temel alır ve sosyal özdeşleşmenin özel bir türüdür (Mael ve Ashfort, 2001). Örgütsel özdeşleşme, çalışanların kendisi için yaptığı tanım ile örgüt için yaptığı tanımın benzeme derecesidir (Loga, 2003). Kişi kendini tanıtırken "ben A ve X örgütünün bir üyesiyim" diyerek hem kimliğini hem de özdeşleştiği örgütün kimliğini sunmaktan gurur duyduğunu göstermektedir (Ashforth, Harrison ve Corley, 2008). Başka bir deyişle, bireyin örgütle kendini bir olarak algılaması ve örgütün başarı ya da başarısızlığını kendisininmiş gibi yaşaması duygusudur (Çakınberk, Derin ve Demirel, 2011). Birey, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının benserli göstermesini önemser ve örgütün üyesi olmaktan memnuniyet duyar (Cheney, 1983'den akt., Çelik ve Fındık, 2012)

Kişinin, örgütü ile etkileşim derecesinin yüksekliğini, kendisini iten örgüt yerine kendisini çeken örgütte bulunması, kişisel amaçlarını karşılayan bir örgütün üyesi olması, yüksek itibarlı bir örgütte çalışması gibi etmenlerin, düşük itibarlı örgüte göre daha çok özdeşleşme eğilimi yaratacağı, kişinin çalıştığı örgütte, çok sayıda yüksek statülü işler ve bireyler bulunmasının örgütle olan

özdeşleşme eğilimini kuvvetlendireceği konu ile ilgili literatürde ifadesini bulan hususlardandır (Korkut, 1988).

Eğitim örgütlerinde ise en önemli girdilerden birisi, öğretmenlerdir. Öğretmenler, okullarda istihdam edilen ve okulun hedefleri yönünde bilgi ve becerilerini kullanan kişilerden oluşmaktadır (Eroğlu, 1998). Eğitim sisteminin örgütlerinde çalışan öğretmenler; örgütlerine, bilgi, beceri ve tutumlarını kullanarak emeklerini verirler. Öğretmenlerin, kendilerini rahat hissedecekleri ve öğrencilerine daha yararlı olabilecekleri okullarda görev yapmaları, başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için son derece önemlidir. Okulların, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi o örgütün iklimi ve kültürü ile ilgilidir. Okullar, öğretmenlerden kendisini ifade edebilme, yaratıcı olma, ekip halinde çalışabilme gibi beceriler beklemektedir. Öğretmenlerin bu beklentileri sağlaması için okulun öğretmenlere sunduğu psikolojik hava akademik ifadesi ile iklim önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin görevlerini iyi yapabilmesi için gerekli şartların oluşturulması ve görevlerini engelleyen etmenlerin neler olduğunun bulunması gerekmektedir. Eğitim yöneticileri ve örgüt ortamı, öğretmenleri etkileyerek, hizmete katılımı sağlayıp, verimliliği arttırmalıdır. Eğitim örgütleri bu hedefe ulaşmak için öğretmenin ekonomik, fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Takdir edilen, sevilen ve sayılan öğretmen, gerçekleştirdiği hizmetin karşılığında, bu düzeye ulaştığının bilinciyle mutlu ve verimli olur. Böylece başarılı olma duygusu ile moralini yüksek düzeylere çıkararak mesleğine bağlanır (Silah, 2001) ve başarılı olur.

Örgütsel Sinizm

Sinizm kelimesi kökenlerini yaklaşık olarak M.Ö 500 yıllarında (Metzger, 2004) ortaya çıkan Antik Yunan felsefi düşüncesi olan "sinik (kinik)" kelimesinden almaktadır. Kinik felsefesine göre bireyler, ahlaki değerleri ve sosyal kuralları reddetmekte ve doğanın kurallarına göre yaşamaktadırlar (Mantere ve Martinsuo, 2001). Başka bir deyişle sinizm veya kinizm kavramı, felsefi düzlemde, yapay ihtiyaçlardan arınarak gerçek erdeme erişmeyi savunan bir hayat görüşüdür. Popüler felsefe düzleminde ise; gerçekleri dobra dobra söyleyen, cüretkâr bir töretanımazlığın ifadesidir (Bora, 2011).

Sinizm, bireysel ya da örgütsel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda karşımıza örgütsel sinizm kavramı çıkmaktadır. Örgütsel sinizm kavramı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerle oluşan bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) tarafından "örgütün bütünlükten ve dürüstlükten yoksun olma düşüncesi" ve "bireyin örgütüne ilişkin olumsuz tutumu" olarak ifade edilmiştir. Tutum ile örgütsel sinizm ilişkisi incelendiğinde; örgütsel sinizmin bilişsel boyutunda örgütsel sinizmin dürüstlükten yoksun olduğu inancı; örgütsel sinizmin duygusal boyutunda saygısızlık, öfke, sıkıntı, utanç duymak, sinirlenme, hiddetlenme, endişe duyma ve gerilim yaşama gibi duygusal tepkiler ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutunda ise işgörenlerin örgütlerine ilişkin şikâyet etme, dalga geçme ve eleştirilerde bulunma gibi davranışlar sergilemeleri vurgulanmaktadır (Abraham, 2000; Brandes, 1997; Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998).

Örgütlerin çoğunda sinik davranışlar sergileyen işgörenler yer almaktadır (James, 2005). Bu anlamda eğitim örgütlerinde çalışan işgörenlerin sinizm yaşama eğilimlerini de göz ardı etmemek gerekir. Eğitim örgütleri, girdisi ve çıktı insan olan aktif bir yapıya sahiptir. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri de çalışanların tutumları, ilgileri, yaşam biçimleri, kültürleri, inanç sistemleri, değerleri ve kişilik özellikleri gibi birçok etmenden etkilenmektedir. Bu kapsamda, örgüte yönelik olumlu ya da olumsuz inançlar, etkiler ve davranışsal eğilimlerden oluşan bir tutum oluşmaktadır. Bu tutum, hem bireyin kişilik özelliklerinden hem de çalışma koşullarından kaynaklanan sinizmi ön plana çıkarabilmektedir.

Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sinizm İlişkisi

Çalışanlar, örgüt içinde destek alma ihtiyacını duyarlar. Çalışanlar için son derece önemli olan örgütsel destek, saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması için önemli kaynaklardan biridir. Örgütsel destekle örgüt, çalışanlarının örgüte olan katkılarının farkında olduğunu, onların mutluluklarına önem verdiğini ve onlarla birlikte çalışmaktan hoşlandığını belirterek, bireyin ait olma, saygı görme ve onaylanma ihtiyaçlarını karşılar (Özdemir, 2010). Örgütsel destek gören çalışanlar örgütleri ile kendilerini daha fazla özdeşleştirme çabası içerisinde olabilirler. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri birçok değişkene göre farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin okul ile özdeşleşmeleri öncelikle mutluluğu, iletişimi, bağlılığı ve tüm bunlarla birlikte etkililiği ve verimliliği artıracağı düşünülmektedir. Örgütsel özdeşleşme ile bu verimin artmasında örgüt içindeki destek ve bunun aksi yönünde gelişen örgütsel sinizm olguları oldukça önemli görülmektedir.

Örgütsel sinizm; örgüt içi olumsuzlaşmaya, örgütsel özdeşleşme düzeyinde azalmaya ve verimin düşmesine sebebiyet vermektedir. Örgüt içinde ve çalışma ortamındaki aşırı rol ve yerine getirilmemiş vaatler, üst düzeyde rol çatışmaları ve özerk davranışlar için fırsatların az olması örgütsel sinizmin habercileri olarak saptanmıştır (Cordes ve Dougherty, 1993; Naus, Itarson ve Roe, 2007). Örgütsel sinizmin, örgütsel özdeşleşmeye ket vuran sonuçları arasında ödül ve cezaların dağıtım yetkisini ellerinde bulunduran kişilere ya da makamlara karşı umutsuzluk, hüsran, hayal kırıklığı ve güvensizlik ile kötü performans, düşük moral, yüksek devamsızlık, yüksek işgören devri, iş tatminsizliği ve daha az vatandaşlık davranışı yer almaktadır (Tokgöz, 2011).

Örgütsel destek aldığını hisseden işgörenlerde sinik davranışlar görülme eğiliminde azalma göstermesi beklenir. Ancak bireysel farklılıklar, kişilik özellikleri, örgüte yönelik inançların, eğilimlerin yönünü etkilediği gerçeğini de göz ardı etmemek gerekir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşleri tespit edilerek, üç değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşleri;

a) Cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

b) Eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

c) Mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel sinizm ile ilgili görüşleri, örgütsel özdeşleşmeyi ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın betimsel ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanması esasına dayanır ve bunlar arasındaki ilişki sorgulanabilir (Can, 2013). Araştırmaya analiz teknikleri yönünden bakıldığında, nicel (Quantitative) bir araştırmadır. Bu araştırmada elde edilen bulguların analizinde, "Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 16)" kullanılmıştır.

Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2012–2013 eğitim öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçesinde görev yapan toplam 106 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya 81 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır ve doldurulan tüm anketlerin değerlendirmeye alınabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet sürelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	42	51,9
	Erkek	39	48,1
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	1,2
	Lisans	68	84,0
	Yüksek Lisans	12	14,8
Hizmet Yılı	1–5 yıl	42	51,9
	6–10 yıl	32	39,5
	11–15 yıl	3	3,7
	16 + yıl	4	4,9
	Toplam	**81**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 42'si kadın, 39'u erkek; 1'i ön lisans, 68'i lisans, 12'si yüksek lisans mezunu ve 42'si 1–5 yıl, 32'si 6–10 yıl, 3'ü 11–15 yıl ve 4'ü 16 + yıl aralığında hizmet sürelerine sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Destek Ölçeği (ÖDÖ), Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği (ÖÖÖ) ve Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır.

Örgütsel Destek Ölçeği (ÖDÖ), çalışanların örgüt içerisinde ne derece destek gördüklerini ölçmek amacıyla Derinbay (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 sorudan oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmış, güvenirlik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesine yönelik kullanılan Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nde(ÖÖÖ), çalışanların mensup oldukları örgüt ile ne derecede özdeşleştikleri 11 soru ile ölçülmeye çalışılıp, Loga (2003) tarafından oluşturulmuştur. Burada kullanılan ilk 8 soru Fred Mael'

in, kalan 3 soru ise Massmo Bergami ve Richard P. Bagozzi'nin çalışmalarından yararlanılarak Loga (2003) tarafından hazırlanmış ve Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek tek boyutludur. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin güvenirlik ve yapı geçerliliği Loga (2003) tarafından yapılmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizmine yönelik kullanılan Örgütsel Sinizm Ölçeği(ÖSÖ), çalışanların örgüt içerisinde ne düzeyde sinizm ile karşı karşıya kaldıklarını ölçmek amacıyla Vance, Brooks ve Tesluk (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 6'sı olumlu, 3'ü olumsuz madde olmak üzere 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, tek boyutludur. Ölçek geliştirme sürecinde, iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir (Vance, Brooks ve Tesluk, 1997'den akt., Kalağan ve Güzeller, 2010: 86). Kalağan ve Güzeller (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında çeviri-geri çeviri tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizde yüzde, frekans, standart sapma, t-testi, kruskal wallis, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Ölçeğin puanlanmasında kullanılan aralıklar şu şekildedir:

1,00 – 1,79 Kesinlikle katılmıyorum

1,80 – 2,59 Katılmıyorum

2,60 – 3,39 Kısmen katılıyorum

3,40 – 4,19 Katılıyorum

4,20 – 5,00 Kesinlikle katılıyorum

Bulgular ve Tartışma

Öğretmelerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS
Örgütsel Destek Ölçeği	81	3,5781	,64440
Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	81	3,7935	,70769
Örgütsel Sinizm Ölçeği	81	3,1097	,61651

Tablo. 2 incelendiğinde öğretmenler, örgütsel destek ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde görüşlerin "katılıyorum" ($\bar{X}$ 3,578) seçeneğinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Bu bulgudan katılımcıların örgütlerinde, yönetim ile ilgili fikirlerini söylemekten çekinmedikleri, gelecek tepkilerden rahatsız olmadıkları ve okul yönetiminde yüksek oranda desteklendikleri görüşüne varılabilir. Öğretmenler, örgütsel özdeşleşme ölçeğine $\bar{X}$=3,793 oranında "Katılıyorum"

görüşüne sahiptirler. Bu bulgulardan, katılımcıların örgütlerinin olumsuz eleştirilmesinden fazla hoşlanmadıkları, örgütleri hakkındaki düşüncelere oldukça önem verdikleri, kurumlarının başarılarıyla kendilerini özdeşleştirdikleri, kurumları iyi sonuçlar aldığında sevindikleri, kötü sonuçlar aldığında ise üzüntü duydukları gibi sonuçlar çıkarabilir. Öğretmenler, örgütsel sinizm ölçeğine "Kısmen katılıyorum" ($\bar{X}$=3,109) görüşüne sahiptirler. Bu bulgulardan, katılımcıların örgütlerinde kısmen de olsa sinizm kaygısı içinde olduğu ya da sinizme maruz kaldığı, bazı konularda umutsuz oldukları, kendilerini yeterince ifade edemedikleri, kötü tutumlarla karşı karşıya kaldıkları ve kısmen de olsa okul idaresi ile problem yaşadıkları düşünülebilir.

"Çağdaş yaklaşımlarda örgütlerin yönetimi, sadece örgütün gözle görülen kaynaklarının yönetimi olarak anlaşılmayıp aynı zamanda örgütün ve üyelerin anlam dünyasının da yönetimi biçiminde algılanmaktadır" (Şişman, 2011). Bu anlayıştan yola çıkıldığında örgüt çalışanlarının da destek görmek istediğini, destek gördüğünde örgütle özdeşleşebildiğini, daha az sinik davranışlar gösterme eğilimi gösterdikleri düşünülebilir. Örgüt üyelerinin bu davranışları sergilemesi de yönetimin daha sağlıklı olmasını sağlayabilir.

Bu konu ile ilgili olarak Botero ve Dyne (2009) "İşgörenlerin örgüt içerisinde kendilerini ifade etmeleri, kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmeleri ile örgütün yönetim düzeyinde iletişime açık olması arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır" demektedirler. Düzenli iletişim, örgüt içerisinde bir güven iklimi oluşturarak, problemlere ilişkin farklı yaklaşımlar, değerler ve öneriler ile ilgili bilgilerin kurum içerisinde değişimini sağlamaktadır. Güven, çalışanlar arasındaki iletişim sıklığını ve süresini etkileyerek, sosyal ilişkilerin de gelişmesine katkıda bulunabilir (Ruppel ve Harrington, 2000).

"Öğretim liderliği; yapıyı kurmak, kendisi ve örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri belirlemek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymak, arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenlik davranışlarını kapsar" (Bursalıoğlu, 2010: 208). Okul yöneticisi bu davranışları sergileyebildiği sürece öğretim lideri olabilmekte, çalışanlarına desteklendiğini hissettirmekte ve kurum içi özdeşleşmeyi sağlayabilmektedir. Yönetici/lider, grubun başarısı ve sürekliliğini sağlamakla görevlidir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için liderin grup üyeleri ile ilişkiyi kaybetmemesi, değer ve duygularının örgüte dönük olması ve örgütle kendisinin bir bütünlük göstermesi gerekir. Böylece grubun üyelerinde de lidere ve örgüte karşı güven ve bağlılık meydana gelmiş olur (Argyris, 1957). Çalışanlar örgütü daha fazla sahiplenerek örgütün iklimini, kültürünü de olumlu yönde etkilerler.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin t testi analiz sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Örgütsel Destek	Kadın	42	3,5386	,55685	79	-,571	,570
	Erkek	39	3,6207	,73217			
Örgütsel Özdeşleşme	Kadın	42	3,6342	,67180	79	-2,149	,035*
	Erkek	39	3,9650	,71357			
Örgütsel Sinizm	Kadın	42	3,0000	,60411	79	-1,681	,097
	Erkek	39	3,2279	,61545			

* p<.05

Tablo 3'e göre örgütsel destek konusunda kadınlar $\bar{X}$=3,538, erkekler ise $\bar{X}$=3,620 aritmetik ortalama ile "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaşmaktadırlar. Buradan hareketle, öğretmenlerin örgüt içerisinde destek görme durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt içerisindeki destek algıları konusunda benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel özdeşleşme konusunda kadınların $\bar{X}$=3,634, erkeklerin ise $\bar{X}$=3,965 aritmetik ortalama ile "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ancak $p<.05$ anlamlılık düzeyine bakıldığında $p<.035$ düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları örgüt ile özdeşleşme durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt içerisindeki özdeşleşme algıları tam olarak benzer özellikler taşımamaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla nispeten örgütleri ile daha az özdeşleşmeleri, daha duygusal olmalarından ve/veya ev işleri, çocukların bakımı gibi örgüt dışı iş yoğunluklarının daha fazla olmasından ya da yöneticilerin erkek çalışanlarla daha samimi olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. İşyerlerinde çalışanlarda olumlu duygular oluşturmak ve onların kurumlarına olan içten bağlılıklarını artırmak isteyen yöneticiler özellikle adil davranmaya titizlikle önem vermelidirler (Özdemir, 2012).

Örgütsel Sinizm Ölçeği'nde kadınların $\bar{X}$=3,000, erkeklerin ise $\bar{X}$=3,227 aritmetik ortalama ile "Kısmen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin örgüt içerisinde sinizm hissetme veya sinizme maruz kalma durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmadığı ve orta düzeyde sinizm yaşadıkları görülmektedir. Başka bir deyişle, bayan ve erkek öğretmenlerin örgüt içerisindeki sinizme maruz kalma algıları benzer özellikler taşımaktadır. Kalağan ve Güzeller (2008), öğretmenler üzerinde yaptıkları örgütsel sinizm çalışmasında örgütsel sinizmin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmışlardır. İki çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi tablosu

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalama	sd	kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Destek Ölçeği	Ön Lisans	1	64,50	2	3,461	,177	-
	Lisans	68	38,98				
	Yüksek Lisans	12	50,50				
	Toplam	81					
Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	Ön Lisans	1	59,00	2	2,240	,326	-
	Lisans	68	39,36				
	Yüksek Lisans	12	48,79				
	Toplam	81					
Örgütsel Sinizm Ölçeği	Ön Lisans	1	25,00	2	,493	,782	-
	Lisans	68	41,04				
	Yüksek Lisans	12	42,08				
	Toplam	81					

Tablo 4 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel destek ölçeğinde, eğitim düzeyleri değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ne olursa olsun iş yaşamlarında algıladıkları örgütsel destek düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeğinde de, eğitim düzeyleri değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun iş yaşamlarında mensup oldukları örgüt ile olan örgütsel özdeşleşme düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ölçeğinde, eğitim düzeyleri değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bulguların aksi yönünde Kalağan ve Güzeller (2008), eğitim düzeyi arttıkça sinizmde artış olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Tokgöz ve Yılmaz (2008) da, otel işletmelerinde çalışanlardan elde edilen verilerle gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda; eğitim düzeyi ile örgütsel sinizm arasında paralellik olduğunu bulmuşlardır.

Nural ve Haşimoğlu (2012)'nun yapmış oldukları araştırmaya göre, yapılan işlerin takdir edilmemesi, çok fazla iş yüklenilmesi, ödül tekliflerinde, ders programlarında ve nöbet hizmetlerinde ayrımcılık yapılması, yapılan işlerin haksızca eleştirilmesi, verilen görevlerde gerçekçi olmayan bitirme süreleri istenmesi, öğretmenleri en çok yıldıran ve sinizme davet eden davranışlar olarak tespit edilmiştir.

Okul yönetiminin, almış olduğu kararların açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşması, davranışlarında tutarlı olması ve verdiği sözleri yerine getirmesi öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini rahat hissetmelerine ve yöneticilerle iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olacaktır. Bu ilişkiler öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okulun bir parçası olarak hissetmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Özgan, Kalman ve Bozbayındır, 2012).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis test tablosu

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Destek Ölçeği	1-5 yıl	42	40,62	3	6,388	,094	-
	6-10 yıl	32	38,12				
	11-15 yıl	3	39,00				
	16(+) yıl	4	69,50				
	Toplam	81					
Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	1-5 yıl	42	38,01	3	5,049	,168	-
	6-10 yıl	32	41,97				
	11-15 yıl	3	40,00				
	16(+) yıl	4	65,38				
	Toplam	81					
Örgütsel Sinizm Ölçeği	1-5 yıl	42	39,01	3	3,349	,341	-
	6-10 yıl	32	40,50				
	11-15 yıl	3	48,33				
	16(+) yıl	4	60,38				
	Toplam	81					

Tablo 5 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel destek ölçeğinde, mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun iş yaşamlarında algıladıkları örgütsel destek düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeğinde, mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun iş yaşamlarında mensup oldukları örgüt ile olan örgütsel özdeşleşme düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ölçeğinde de, mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Kalağan ve Güzeller (2008) araştırmalarında yaş/kıdem ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. İki çalışma birbiri ile paralellik göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin hizmet yılları ne olursa olsun iş yaşamlarında hissettikleri veya maruz kaldıkları sinizm düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır.

Örgütsel özdeşleşme ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen Korkut (1988)'un iş doyumu ve örgütsel özdeşleşme konulu tezinin literatür taramasında, örgütte geçirilen uzun hizmet süresinin uzamasının kişinin örgütle özdeşleşmesini kuvvetlendirdiği; örgütle özdeşleşmenin kuvvetli olduğu kurumlarda örgütü terk etme eğiliminin zayıf olacağı görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon analizi tablosu

		Örgütsel Destek	**Örgütsel Özdeşleşme**	**Örgütsel Sinizm**
Örgütsel Destek	r	1	**,479***	,150
	p		,000	,183
	N	81	81	81
Örgütsel Özdeşleşme	r	**,479***	1	**,434***
	p	,000		,000
	N	81	81	81
Örgütsel Sinizm	r	,150	**,434***	1
	p	,183	,000	
	N	81	81	81

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin örgütsel destek ölçeği ile örgütsel özdeşleşme ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin örgütsel destek düzeyi arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür. Mael ve Ashfort (2001) örgütsel destekle sadece örgütsel özdeşleşmenin artmadığını kişinin öz-değerinin ve öz saygısının da arttığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeği ile örgütsel sinizm ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, oldukça çarpıcı bir bulgudur ki; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Ayrıca örgütle özdeşleştikçe üstlenilen rollerin artması ama beklenen karşılığın bulunamaması sinizme sebebiyet vermektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Naus, Itarson, ve Roe, 2007).

Bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak örgütsel destek ile örgütsel sinizm konusunu elektrik dağıtım işletmesi çalışanları üzerinde araştıran Tokgöz (2011), algılanan örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında ters yönlü bir ilişki bulmuştur. Yani algılanan örgütsel destek arttıkça, örgütsel sinizm düzeyinin azalacağını öngörmüştür.

Şirin (2012)'in okul kültürü ve sinizm konulu araştırmasında, güçlü okul kültürü ile sinizm arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, okul kültürünün güçlendiği durumlarda, örgüt içi sinizmin azaldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel destek ile örgütsel sinizm düzeylerinin, örgütsel özdeşleşme düzeylerine olan etkisine yönelik bulgular Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7 Örgütsel özdeşleşmenin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablosu

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,804	,452	-	1,781	,079	-	-
Destek	,466	,100	,424	4,643	,000	,479	,465
Sinizm	,425	,105	,371	4,058	,000	,434	,418
R= 0,603	$\mathbf{R^2}$= ,364						
F(2-78)=22,333	**p**= ,000						

Örgütsel destek ve örgütsel sinizm değişkenleri birlikte, bağımlı değişken olan örgütsel özdeşleşme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. R=0,603, R^2=0,36, p<,01 adı geçen iki değişken birlikte, örgütsel özdeşleşmedeki toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel özdeşleşme üzerindeki göreli önem sırası; örgütsel destek ve örgütsel sinizm şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, örgütsel destek ve örgütsel sinizm değişkenlerinin örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Örgütle özdeşleşme, örgüt üyeliğinin sürdürülmesi anlamındaki biçimsel bağlılıktan farklıdır. Örgütle özdeşleşmede, birey örgüt amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanır ve onları benimser. Bu durumda örgüt amaçları ile birey amaçları bütünleşir (Hall, Schneider ve Nygren, 1976).

Örgütle özdeşleşme, bireyin içinde bulunduğu çalışma grubu ile olan özdeşleşmeden farklı olabilmektedir. Kimi kaynaklar, üyelerin örgütteki çalışma gruplarına karşı bağlılıkları arttıkça örgüte olan bağlılıklarının azaldığını belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, çalışma grubuyla olan özdeşleşme arttıkça örgütle olan özdeşleşme azalabilmektedir (Brown, 1969).

Örgütle özdeşleşmede bireyden beklenen, örgütteki rolünün gereği eylemleri isteyerek yapmasıdır. Örgüt amaçlarını kendi amaçları gibi benimseyen kişi, bu amaçların gerçekleşmesine çalışırken bir doyum sağlar. Böyle bir doyum süreci içinde bireyin yaptığı işten hoşlanma derecesi de örgütle özdeşleşme derecesi ile doğru orantılı bir ilişki gösterir (Korkut, 1988).

Araştırma Sonuçları ve Öneriler

Bolu ili Mudurnu ilçesi genelinde çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşleri tespit edilerek, üç değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu

araştırmada; öğretmenlerin örgütlerinde, yönetim ile ilgili fikirlerini söylemekten genel anlamda çekinmedikleri, gelecek tepkilerden rahatsız olmadıkları ve okul yönetimince yüksek oranda desteklendikleri, örgütlerinin olumsuz eleştirilmesinden fazla hoşlanmadıkları, örgütleri hakkındaki düşüncelere oldukça önem verdikleri, kurumlarının başarılarıyla kendilerini özdeşleştirdikleri, kurumları iyi sonuçlar aldığında sevindikleri, kötü sonuçlar aldığında ise üzüntü duydukları ancak kısmen de sinizm kaygısı içinde oldukları görülmektedir. Sonuçlar değişkenlere göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Örgütsel destek ve örgütsel sinizme ilişkin görüşlerinde benzerlik olmasının nedenlerinden biri iki durumunda örgütün içindeki iklimden ve kültürden etkilenerek oluşması ya da olmaması anlamına da gelmektedir. Bu sebeple cinsiyet fark yaratacak bir değişken olarak bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt içerisindeki özdeşleşme algıları tam olarak benzer özellikler taşımamaktadır. Bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütleriyle daha fazla özdeşim içinde oldukları söylenebilir. Özdeşleşme düzeyi erkeklerde daha yüksek olmasının sebebi olarak erkek egemen bir toplum olmamız ve erkek ile kadına yüklenen toplumsal rollerden etkilendiğini ifade edebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre; örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerinde görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ne olursa olsun algıladıkları örgüt içi destek, özdeşleşme ve sinizm düzeyleri benzer özellikler taşımaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerinde, hizmet yılı değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşamlarında algıladıkları örgütsel destek, özdeşleşme ve sinizm düzeylerini belirlemede o meslekte ne kadar çalıştıkları belirleyici bir etken olarak bulunmamıştır. Çünkü mesleğe yeni de başlansa yıllardır aynı meslekte de olunsa da önemli olan çalışılan örgütün iç dinamikleri ve öğretmenlerin bu dinamiklerden nasıl etkilendiğidir. Etkilenme oranı hissedilen destek, özdeşleşme ve sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmaması ve ilişkinin yönü önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin örgütsel destek düzeyi arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeği ile örgütsel sinizm ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, oldukça çarpıcı bir bulgudur ki; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Yine öğretmenleri görüşlerine göre örgütsel destek ölçeği ile örgütsel sinizm arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Regresyon Analizi sonuçlarına göre, örgütsel destek ve örgütsel sinizm değişkenleri birlikte, bağımlı değişken olan örgütsel özdeşleşme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. Bu iki değişken birlikte, örgütsel özdeşleşmedeki toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel özdeşleşme üzerindeki göreli önem sırası; örgütsel destek ve örgütsel sinizm şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, örgütsel destek ve örgütsel sinizm değişkenlerinin örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin genel anlamda iyi düzeyde olduğu ancak; bunun yanında örgütsel sinizm düzeylerinin ya da sinizme maruz kalma oranlarının da azımsanamayacak bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu faktörleri etkileyen unsurların başında yöneticilerin eğitim durumları, liyakat düzeyleri, liderlik özellikleri, iletişim becerileri, örgütün

yapısı, iklimi, bulunulan kültürel yapı, kişisel özellikler vs. gibi değişkenlerin olduğu unutulmamalıdır. Bu araştırmanın, daha sonra yapılacak olan araştırmalarda ise alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun dışında, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilerek alana katkı sağlanması hedeflenmiştir:

1. Örgütsel desteği artırmaya yönelik olarak öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmeli, iletişim ağları kuvvetlendirilmeli, saygı ve sevgi ortamı sağlanmalıdır.

2. Örgütsel özdeşleşmeyi artırmak amacıyla, öğretmenlere daha fazla değer verilmeli, imkânlar artırılmalı, eşit imkânlar tanınmalı ve demokratik katılımcı bir yönetim tarzı seçilmelidir.

3. Öğretmenlerin kendilerini sosyal ağın bir parçası olarak görebilmeleri sağlanmalıdır.

4. Örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin kaynağı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

ABRAHAM, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences.*Genetic, social, and general psychology monographs*, 3(126), 269–292.

AKIN, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25, 141–170.

ARGYRİS, C. (1957). *Personality and Organization: the Conflict between System and the Individual*. New York: Harper. OCLC 243920

ASHFORTH, B. E., HARRİSON, S.H. ve CORLEY, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management,* 34 (3), 325–374

BORA, T. (2011). *Sol, sinizm, pragmatizm*. İstanbul: Birikim.

BOTERO, I. C., L. V. DYNE, (2009). Employee voice behavior: interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84-104.

BRANDES, P. M. (1997), *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished Doctora Dissertation. The University of Cincinnati.

BROWN, M. E. (1969). Identification and some conditions of organizational involvement. *Administrative Science Quarterly*, 14(3), 346–353.

BURSALIOĞLU, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

CAN, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

CORDES, C. L. ve DOUGHERTY, T.W. (1993). A review and integration of research in jub burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.

ÇAKAR, N. D. ve YILDIZ, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: algılanan örgütsel destek bir ara değişken mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68–90.

ÇAKINBERK, A., DERİN, N. ve DEMİREL, E. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 89–121.

ÇELİK, A. ve FINDIK, M. (2012). The Effect of Perceived Organizational Support on Organizational Identification. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 68, 8–29.

DEAN Jr, J. W., BRANDES, P. ve DHARWADKAR, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 2(23), 341–352.

DERİNBAY, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EİSENBERGER, R., HUNTİNGTON, R., HUTCHİSON S. ve SOWA, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.

EROĞLU, F. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta.

HALL, D. T., SCHNEİDER, B. ve NYGREN H. T. (1976). Personal factors in organizational identification. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 176–189.

İNCELER, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

JAMES, M. S. L. (2005), *Antecedents and consequences of cynıcısm in organızatıons: An examinatıon of the potentıal posıtıve and negatıve effects on school systems*. Unpublished Doctor Dissertation, Florida: The Florida State Unıversıty College Of Busıness.

KALAĞAN, G. ve GÜZELLER, C. (2008). *Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi.* 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı: İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları. 87–94

KALAĞAN, G. ve GÜZELLER, C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83–97.

KORKUT, H. (1988). *Üniversitelerde akademik olmayan personelin iş doyumu ve örgütle özdeşleşmesi*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

LOGA, A. (2003). *Çalışanların demografik özelliklerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri: askeri birimlerde bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MANTERE, S. ve MARTİNSUO, M. (2001). *Adopting and questioning strategy: exploring the roles of cynicism and dissent*. Paper to be presented at 17th EGOS. European Group for Organisation Studies, Colloquium, (July 5-7, Lyon), France.

NATUNANN, S. E., BİES, R. J. ve MARTİN,C. L. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*,1, 89–93.

MAEL, F. A. ve ASHFORT, B. E.(2001). Identification in work, war, sports, and religion: Contrasting the benefits and risks. *Journal For The Theory of Social Behaviour*, 31(2), 197-222.

METZGER, M. D. (2004). *A qualitative ınquiry into the formation of beliefs in a police organization*. Unpublished Doctoral Dissertation, Washington: The George Washington University.

NAUS, F., ITARSON, A. V. ve ROE, R. (2007). Organizational cynicism: extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683–718.

NURAL, E. ve HAŞİMOĞLU, Z. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ve bunların yaşanma sıklığı (Rize ili örneği).* 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri (12–14 Eylül). Ankara: Pegem, 35.

ÖZBEK, M. F. ve KOSA, G. (2009). Duygusal bağlılık, örgütsel destek, üst yönetim desteği ve personel güçlendirmenin hizmet kalitesi üzerindeki etkisi: Kırgızistan'da banka işgörenleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, Temmuz-Aralık, 189–212.

ÖZCAN, O. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının, demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZDEMİR, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 237–250.

ÖZDEMİR, A. (2012). *Okul yöneticilerinde adalet, liyakat ve öğretmenlerde sadakat arasında ilişki*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri (12-14 Eylül). Ankara: Pegem, 36.

ÖZDEVECİOĞLU, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(18), 113–130.

ÖZGAN, H., KALMAN, M. ve BOZBAYINDIR, F. (2012). *Okul sağlığı açısından okul yöneticisinin hesap verilebilirliği, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi.* 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri (12–14 Eylül). Ankara: Pegem Yayıncılık, 170.

RUPPEL, C. P., HARRİNGTON, S. J. (2000). The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. *Journal of Business Ethics*, 25(4), 313-328.

SİLAH, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 95–109.

ŞİRİN, E. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul Esenyurt ilçesi örneği)*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri (12–14 Eylül). Ankara: Pegem, 393

ŞİŞMAN, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.

TOKSÖZ, N. (2011), Örgütsel sinizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 6(2), 363–387.

TOKGÖZ, N. ve YILMAZ, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(2), 283–305.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1377-1388, ANKARA-TURKEY

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ*

*Feyza SÖNMEZÖZ***

ÖZET

Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2013 yılında Yalçınkaya ve Eldemir tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α= .947 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi yönünde uygulanmasıyla, iç tutarlık katsayısının .942 olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Ölçekten toplam puanları üzerinden minimum, maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve elde edilen değerlerden ölçeğe verilen toplam puan ortalamasının, minimum ve maksimum puanların ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim alan 312 öğretmen adayı katılmıştır. Piyano dersi, lisans eğitiminin I. yarıyılından VII. yarıyılına kadar yer almaktadır. Bu yüzden araştırmaya VII. yarıyıl sonuna kadar bu dersi almış ve almakta olan müzik öğretmeni adayları dahil edilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların piyano dersine ilişkin olumlu görüş sergiledikleri, dersin mesleki açıdan önemli olduğuna, müziksel gelişimlerini desteklediğine ve çalma becerilerini geliştirdiğine inandıkları, derse önem verdikleri, dersten hoşlandıkları ve ilgi çekici buldukları, dersten keyif aldıkları, dersin faydalı olduğuna inandıkları, derse hazırlanarak geldikleri ve zevkli buldukları sonucu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle katılımcıların piyano dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği, Piyano Dersi, Piyano, Tutum, Piyano Dersi Tutum Ölçeği

---

*__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 Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: sonmezozf@gmail.com

DETERMINING THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS PIANO LESSON

ABSTRACT

This research is carried out in order to determine the attitudes of music teacher candidates towards piano lesson. "Individual Instrument Class Attitude Scale" developed by Yalçınkaya and Eldemir in 2013, is used in the research as data collection tool. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale, which is developed in order to evaluate the attitudes of music teacher candidates towards individual instrument lesson, was found to be α= .947. When the scale was conducted for evaluating the attitudes of music teacher candidates towards piano lesson, internal reliability coefficient was found to be .942. The values of frequency and percentage of the answers given by the participants have been calculated and the results have been analysed. Out of the total points, minimum-maximum points, average points and standart deviation have been calculated. Given the data, it has been argued that the average total point of the scale is higher than the average point of the minimum and maximum points. A total of 312 teacher candidates from Çanakkale Onsekiz Mart University, Balıkesir University and Harran University, Education Faculties, Departments of Music Education participated in the study.

Piano lessons are taught starting from the first mid-term of the undergraduate level until the seventh mid-term of the undergraduate level. Therefore, music teacher candidates who either have taken or are now taking music lessons have been included in the research.

At the end of the research, it was determined that participators had positive views about piano lesson, they believe that the lesson is important in terms of profession, it supports musical improvement and develop piano playing abilities, they give importance to the lesson, they like the lesson and find it interesting, they enjoy the lesson, they believe that the lesson is beneficial, they make preliminary preparation for the class and find it enjoyable. In other words, it can be said that participators have positive attitudes towards piano lesson.

Key Words: Music Teaching, Piano Lesson, Piano, Attitude, Piano Lesson Attitude Scale

Giriş

Müzik öğretmeni adaylarının meslek yaşantıları boyunca nitelikli bir müzik eğitimi gerçekleştirebilmeleri için lisans eğitimleri süresince Çalgı – Solfej - Kulak Eğitimi – Armoni – Kontrpuan - Müzik Biçimleri – Şan – Koro - Eşlik Çalma -Türk Müziği Çokseslendirme - Eğitim Müziği Besteleme gibi derslerdeki becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

Stephens ve Crawley (1994), etkili bir öğretmende bulunması gereken beş niteliği; konusunu iyi bilme, iyi öğretme, konusunu etkili bir ortamda öğrenmeyi sağlamak için düzenli bir ortamda öğretme, öğrencilerin ulaştıkları seviyeyi belirlemek için performanslarının sistematik olarak kayıtlarını tutma, ilk öğretmenin verdiği eğitimin öğrencilerin yaşam boyu mesleki kariyerlerinin ilk aşaması olduğunu anlama, şeklinde sıralamışlardır (aktaran: Bulut, 2009). Bu

sıralama, öğretmenin sınıfta konu bilgisi, uygulama, sınıf yönetimi, değerlendirme ve öğrencilerin ilerlemesini ve ileriye dönük mesleki gelişimlerini takip etme konularını kapsamaktadır (Stephens ve Crawley, 1994).

Bu açıdan bakıldığında müzik derslerinde daha etkili ve verimli olabilmesi için bir müzik öğretmeninin, yeterli düzeyde donanımlı bir müzik bilgisine sahip olmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda piyano eğitiminin önemi büyüktür. Çünkü piyano, çok seslilik özelliği bakımından müzik öğretmede oldukça etkili bir çalgıdır.

Lavignac' a (1939) göre piyano dışındaki hiçbir çalgı birçok melodik kısmı aynı anda duyuramaz. Onlardan hiçbiri bir şarkıyı tek el ile çalarken öteki el ile de diğer eşlik notalarını veya arpejleri, kontrpuan formüllerinden doğan notaları çalamaz. Bu yüzden piyano çalgısı, derste öğrencinin ilgisini daha kolay ve hızlı arttırabilen, dikkati daha kısa sürede yoğunlaştırabilen ve böylelikle öğretmenin daha etkili bir şekilde ders işlemesini sağlayabilen bir çalgıdır. Bu açıdan nitelikli piyano eğitimi alan müzik öğretmeninin mesleğini sürdürürken derslerinde kulak eğitimi ve solfej yapabilme, solo-koro ve çalgı gruplarına eşlik yapabilme konularında daha etkin olabileceği, ayrıca tüm ders içi-ders dışı faaliyetlerde daha donanımlı ve daha verimli olabileceği söylenebilir.

Ercan'a (1990) göre piyanosu ile okul müziklerine eşlik eden ve piyano çalarak öğrencilerine müzik dinletme gibi etkinliklerde bulunan öğretmen, dersi daha zevkli hale getirecek ve öğrenciye de beğeni kazandırmış olacaktır. Bundan dolayı piyano çalabilen ve dersi piyano çalgısı ile işleyen bir müzik öğretmeni, öğrencinin derse olan ilgisini arttıracak, aynı zamanda dersi daha zevkli hale getirerek, öğrenciye müziksel beğeni kazandıracaktır. Başka bir deyişle; öğrenmeyi kolaylaştırarak, sınıfın yönetimini daha hızlı bir şekilde sağlayabilecektir. Bu bağlamda; müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca piyano derslerinde öngörülen nitelik ve donanımın kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Piyano dersi, Yüksek Öğretim Kurulu 2006 lisans programında yedi yarıyıl boyunca yer almaktadır. Lisans programında yer alan piyano ders tanımı, piyano eğitiminde temel davranışların kazanılmasının ardından aşamalı olarak ilerleyen konulardaki bilgileri geliştirebilme, her sınıf düzeyine uygun etüt, sonatin çalışmalarını yapabilme, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş (ulusal-evrensel) dönem yapıtlarını çalabilme ve İstiklal Marşı ile birlikte okul müziği eşlikleri yapabilme gibi konuları kapsamaktadır (YÖK, 2006). Bu açıdan piyano dersi müzik öğretmeni yetiştirmede çeşitli temel ve teknik davranışların kazandırılması bakımından, öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu yüzden öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca piyano dersine olan sevgisi, piyano dersinden hoşlanması, piyano eğitimini mesleki açıdan önemli bulması, piyano çalışmaktan ve çalmaktan keyif alması, piyanonun diğer çalgı ve derslere yönelik çalma becerilerini geliştirdiğine inanması diğer bir deyişle piyano dersine karşı tutumlarının düzeyi de önemlidir.

"Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal, ve davranışsal bir tepki öneğilimidir"(İnceoğlu, 2010).

"Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşurlar. Bazı davranış bilimcilerine göre tutum, zihinsel bir öğe, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, bazılarına göre de ideoloji veya kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü, bir vaziyet alıştır" (Güney, 2008, aktaran: Yalçınkaya ve Eldemir, 2013). Phillips (2003) ise tutumu, bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durum olarak tanımlamıştır (aktaran: Varış, 2012). Eren' e (2001) göre

tutum, bireyin kendi dünyasının (iç âleminin) bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir (aktaran: Sağlam, 2008).

Öğrencilerin bir derse olan tutumlarının, o dersteki başarılarını etkilediği yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur (Otacıoğlu, 2007; Varış, 2012; Gün ve Köse, 2013; Yalçınkaya ve Eldemir 2013; Özmenteş 2006). "Piyano eğitiminde hedeflenen başarı, dolaylı ve direkt olarak birçok faktörle ilişkilidir. Bu bağlamda tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi faktörlerin, öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini, performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği bilinmektedir" (Gün ve Köse, 2013). "İstenen davranış değişikliklerinin yaratılabilmesi için benzer yönde tutumların da değiştirilmesi düşüncesi birçok eğitim modelinde yer almıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da tutumlar, başarıyı yordayıcı bir değişken olarak incelenmektedir" (Özmenteş, 2006). Bu açılardan bakıldığında piyano dersine yönelik ilgi ve tutumu yüksek olan bir öğrencinin dersteki başarısının da yüksek olması beklenir.

"Özetle, tutum, bir eylemin tamamlanması yönünde uygun görülen nesneleri ve uyarıları arar, seçer, reddeder veya eylemin ilerleyişi sırasında ortaya çıkacak olan başarı veya başarısızlıklar yoluyla bu eylemin değerlendirilmesi için referansta bulunabilecek esasları saptar. Böylece söz konusu eylem gelişmesine devam ederken, tutum, eylemin değişikliğe uğramasına neden olabilir" (İnceoğlu, 2010).

Özmenteş' e (2006) göre, değişen tutumların davranış değişiklikleri yaratabileceği ya da değişen davranışların tutumları değiştirebileceği söylenebilir. Buradan da anlaşıldığı üzere; bir dersin nitelikli bir biçimde işlenmesi, öğrencinin o derse olan tutum ve yaklaşımının değişmesine neden olabilir. Böylece, derse ilişkin tutumları olumlu yönde geliştirilen öğrencilerin o derse yönelik ilgi ve istekleri ile birlikte akademik yönden başarıları da artabilir.

Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca piyano derslerine karşı olan tutumlarının olumlu olması, derse yönelik akademik başarılarının artmasının yanı sıra, solfej - kulak eğitimi – armoni - kontrpuan – şan – koro - eşlik çalma - eğitim müziği besteleme gibi piyano ile ilgili olan diğer derslerdeki çalma becerilerinin olumlu yönde geliştirilebilmesini de sağlayacaktır.

Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca gördükleri piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi, belirlenmesi, değerlendirilmesi ve mevcut durum üzerinde çeşitli çözüm önerilerinin getirilerek yeni araştırmalara kaynak oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye' de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim gören müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine ilişkin tutumlarının ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek ve değerlendirmek, bu çalışmanın en önemli amacıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada geniş kitlelerin özelliklerini betimlemeyi sağlayan betimsel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) kullanılmıştır ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının piyano dersine yönelik tutumları değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim görmekte olan 312 öğretmen adayı katılmıştır. Piyano dersi, lisans eğitiminin I. yarıyılından VII. yarıyılına kadar verilmektedir. Bu yüzden araştırmaya VII. yarıyıl sonuna kadar bu dersi almış ve almakta olan, çalışma grubunda bulunmaya istekli müzik öğretmeni adayları dahil edilmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların üniversitelere göre dağılımı Tablo I' de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	n	%
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	96	30,8
Balıkesir Üniversitesi	103	33,0
Harran Üniversitesi	113	36,2
Toplam	312	100

Veri Toplama Aracı

Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak 2013 yılında Yalçınkaya ve Eldemir, tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 2 faktörden oluşmaktadır ve 12' si olumlu, 6' sı ise olumsuz önermenin bulunduğu 18 maddeyi içermektedir. Ölçekte Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α= .947 olarak tespit edilmiştir. Böylelikle ölçeğin, öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi yönünde nitelikli, geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi için sözü edilen ölçek kullanılmıştır. Katılımcılar, 5' li likert tipi olan ölçekte kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Bu çalışmanın ardından yapılan analiz sonucunda uygulanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .942 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan veri toplama aracının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca geliştirilmiş olan bu ölçek "Bireysel Çalgı" dışında "Piyano" gibi bir başka çalgı dersine de uygulanması durumunda bir negatiflik oluşturmamıştır. Bu durum da, geliştirilen bu ölçeğin, kendi içerisinde iç tutarlılığını koruduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, geliştirilen bu ölçek başka bir çalgı dersi için kullanılabilir durumdadır. Araştırmada ölçek üzerinde değişiklik gösterebilecek herhangi bir değişkene bakılmamış, sadece öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçek ile 312 katılımcıdan toplanan veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden veri toplama aracının iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ardından katılımcıların üniversitelere göre dağılımları incelenmiştir. Ölçekten toplam puanları üzerinden minimum, maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak ulaşılan sonuçlar incelenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden ölçek puanına ilişkin minimum ve maksimum puanlar, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2 : Ölçek toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	x̄	Ss
Ölçek Puanı	312	20	90	61,60	16,67

Tablo 2' de yer alan değerlerden ölçeğe verilen toplam puan ortalamasının, minimum ve maksimum puanların ortalamasından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile katılımcıların piyano dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine İlişkin Tutumları Nasıldır" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3 : Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların dağılımı

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Piyano dersine istekle çalışırım.	F	42	35	104	73	58
		%	13,5	11,2	33,3	23,4	18,6
2	Piyano dersi benim için önemli bir derstir.	F	31	26	56	108	91
		%	9,9	8,3	17,9	34,6	29,2
3	Piyano dersinden hoşlanmam.	F	104	82	54	32	40
		%	33,3	26,3	17,3	10,3	12,8
4	Piyano dersinden keyif alırım.	F	36	32	83	93	68
		%	11,5	10,3	26,6	29,8	21,8
5	Piyano dersi çalma becerilerimi geliştiren bir derstir.	F	25	27	45	117	98
		%	8,0	8,7	14,4	37,5	31,4
6	Piyano dersinin boş geçmesi hoşuma gider.	F	92	75	63	34	47
		%	29,5	24,0	20,5	10,9	15,1
7	Piyano dersinde kendimi mutlu hissederim.	F	41	39	94	75	63
		%	13,1	12,5	30,2	24,0	20,2
8	Piyano dersine hazırlanarak girerim.	F	17	36	97	90	72
		%	5,4	11,5	31,1	28,9	23,1
9	Piyano dersi benim için ilgi çekici değildir.	F	107	65	54	40	46
		%	34,3	20,8	17,3	12,8	14,7
10	Piyano dersi mesleki açıdan önemli bir yere sahiptir.	F	26	20	36	94	136

		%	8,3	6,4	11,5	30,1	43,6
11	Piyano dersi önemsemediğim bir derstir.	F	111	74	45	38	44
		%	35,6	23,7	14,4	12,2	14,1
12	Piyano dersi zevkli bir derstir.	F	34	33	68	101	76
		%	10,9	10,6	21,8	32,4	24,4
13	Piyano dersi başarılı olduğum bir derstir.	F	36	45	100	74	57
		%	11,5	14,4	32,1	23,7	18,3
14	Piyano dersi müziksel gelişimimi destekleyen bir ders değildir.	F	148	76	28	33	27
		%	47,4	24,3	9,0	10,6	8,7
15	Piyano dersi beni tedirgin eder.	F	69	61	81	56	45
		%	22,1	19,6	26,0	17,9	14,4
16	Piyano dersini sabırsızlıkla beklerim.	F	47	73	103	50	39
		%	15,1	23,4	33,0	16,0	12,5
17	Piyano dersi beni ruhsal açıdan rahatlatır.	F	44	61	91	63	53
		%	14,1	19,6	29,2	20,2	17,0
18	Piyano dersi saatlerinin fazla olmasını isterim.	F	62	54	66	54	76
		%	19,9	17,3	21,2	17,3	24,4
	Genel*	F	690	714	1268	1425	1518
		%	12,2	12,7	22,5	25,3	27,03

*Genel puanlar hesaplanırken ölçekte yer alan olumsuz maddelere verilen yanıtlar tersten kodlanarak toplama dahil edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının olumlu ve olumsuz ifadelere ilişkin yaklaşımları arasında en yüksek oranda olumlu görüş bildirilen maddenin 10. madde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %73.7' si "Piyano dersi mesleki açıdan önemli bir yere sahiptir" ifadesine olumlu bir yaklaşım göstermişlerdir. Bu ifadeye orta derecede katılanların oranı % 11.5, katılmayanların oranı ise % 14.7' dir. Bu durum piyano eğitiminin müzik öğretmenliği mesleğinde ne derece önemli olduğunu ve öğretmen adayları tarafından yüksek bir oranda fark edildiğini ortaya koymaktadır.

Madde 14' de katılımcıların % 71.7' si "Piyano dersi müziksel gelişimimi destekleyen bir ders değildir" ifadesine olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu ifadeye orta derecede katılanların oranı % 9.0, katılanların oranı ise % 19.3' dür.

Madde 5' de katılımcıların %68.9' u "Piyano dersi çalma becerilerimi geliştiren bir derstir" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 14.4, katılmayanların oranı ise % 16.7' dir.

Madde 14 ve madde 5' e verilen yanıtlar birbirini desteklemektedir. Müzik öğretmeni adayları piyano çalgısını, kendilerini hem müziksel yönden destekleyen hem de piyanonun kullanıldığı diğer derslere de yönelik çalma becerilerini geliştirmeye olanak sağlayan bir çalgı olarak görmektedirler.

Madde 2' de katılımcıların % 63.8' i "Piyano dersi benim için önemli bir derstir" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 17.9, katılmayanların oranı ise % 18.2' dir.

Madde 3' de katılımcıların % 59.6' sı "Piyano dersinden hoşlanmam" ifadesine olumsuz yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 17.3, katılanların oranı ise % 23' dür. Bu durum yüksek sayıda müzik öğretmeni adayının piyano dersinden hoşlandığını ortaya koymaktadır.

Madde 11' de katılımcıların % 59.3' ü "Piyano dersi önemsemediğim bir derstir" ifadesine olumsuz yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 14.4, katılanların oranı ise % 26.3' dür. Olumsuz yanıt veren müzik öğretmeni adaylarının % 59.3 oranında piyano dersini önemsediği gözlenmektedir.

Madde 12' de katılımcıların % 56.8' i "Piyano dersi zevkli bir derstir" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 21.8, katılmayanların oranı ise % 21.5' dir.

Madde 2, madde 3, madde 11 ve madde 12' deki oranlar birbirine oldukça yakın oranlardır ve birbirini desteklemektedir. Bu ifadelere yanıt veren müzik öğretmeni adayları için piyano dersinin, önemli bir ders olduğu ve dersten hoşlandıkları, dersi önemsedikleri ve zevkli buldukları yargıları ortaya çıkmaktadır.

Madde 9' da katılımcıların % 55.1' i "Piyano dersi benim için ilgi çekici değildir" ifadesine olumsuz yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 17.3, katılanların oranı ise % 27.5' dir.

Madde 6' da katılımcıların % 53.5' i "Piyano dersinin boş geçmesi hoşuma gider" ifadesine olumsuz yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 20.5, katılanların oranı ise % 26' dır.

Madde 9 ve madde 6' da yer alan ifadelere verilen yanıtlara bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının piyano dersini ilgi çekici buldukları ve dersin boş geçmesinden hoşlanmadıkları gözlenmektedir.

Madde 8' de katılımcıların % 52' si "Piyano dersine hazırlanarak girerim" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 31.1, katılmayanların oranı ise % 16.9' dur. Bu ifade müzik öğretmeni adaylarının derse hazırlanarak gitme konusunda olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun madde 10, madde 14, madde 5, madde 2, madde 11, madde 12 ve madde 9' da da belirtildiği gibi müzik öğretmeni adaylarının dersi önemli buldukları (73.7), piyanonun müziksel gelişimlerini desteklediği (71.7), çalma becerilerini geliştirdiği (68.9), piyanonun onlar için önemli bir ders olduğu (63.8), piyano dersini önemsedikleri (59.3), piyano dersini zevkli buldukları (56.8) ve piyano dersinin ilgi çekici olduğu (55.1) yönündeki olumlu tutumları nedeniyle oluştuğu söylenebilir.

Madde 4' de katılımcıların % 51.6' sı "Piyano dersinden keyif alırım" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 26.6, katılmayanların oranı ise % 21.8' dir. Bu durumda da katılımcıların, piyano dersinden hoşlanmaları (madde 3:% 59.6), dersi zevkli bulmaları (madde 12:% 56.8), dersi ilgi çekici bulmaları (madde 9:% 55.1) ve derse hazırlıklı gelmeleri (madde 8:% 52) ifadelerine gösterdikleri olumlu tutumlar nedeni ile dersten keyif aldıkları söylenebilir.

Ölçeğin 7. maddesinde katılımcıların % 44.2' si "Piyano dersinde kendimi mutlu hissederim" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 30.2, katılmayanların oranı ise % 25.6' dır.

Madde 1' de yer alan "Piyano dersine istekle çalışırım" ifadesine katılımcıların % 42' si olumlu yanıt vermişken, orta derecede katılanların oranı % 33.3, katılmayanların oranı ise % 24.7' dir.

Madde 13' de katılımcılar, "Piyano dersi başarılı olduğum bir derstir" ifadesine % 42 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Orta derecede katılanların oranı % 32.1, katılmayanların oranı ise % 25.9' dur.

Madde 18' de katılımcıların % 41.7' si "Piyano dersi saatlerinin fazla olmasını isterim" ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 21.2, katılmayanların oranı ise % 37.2' dir.

Madde 15' de yer alan "Piyano dersi beni tedirgin eder" ifadesine katılımcıların % 41.7' si olumsuz yanıt vermişlerdir. Aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 26.0 iken, katılanların oranı ise % 32.3' dür.

Ölçekte yer alan 16. maddedeki "Piyano dersini sabırsızlıkla beklerim" ifadesine katılımcıların % 35.8' i olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu ifadeye orta derecede katılanların oranı % 33.0, katılanların oranı ise % 28.5' dir.

Madde 17' de yer alan "Piyano dersi beni ruhsal açıdan rahatlatır" ifadesine katılımcılar % 37.2 oranında olumlu yanıt vermişken, aynı ifadeye orta derecede katılanların oranı % 29.2, katılmayanların oranı ise % 33.7' dir.

Madde 7, madde 1, madde 13, madde 18, madde 15 ve madde 17' de yer alan ifadelerde katılımcıların birbirine yakın oranlarda tutum sergiledikleri gözlenmektedir.

Madde 16' ya katılımcıların sadece % 28.5' inin ve madde 18' e % 41.7' sinin olumlu yanıt vermeleri ise önemlidir. Madde 6' da yer alan ve % 53.5 oranında olumsuz yanıt verilen "Piyano dersinin boş geçmesi hoşuma gider" ifadesi göz önünde bulundurulduğunda, müzik öğretmeni adaylarının %53.5 oranında dersin boş geçmesinden hoşlanmadıkları ancak % 28.5 oranında dersi sabırsızlıkla beklemedikleri ve % 37.2 oranında ders saatlerinin fazla olmasını istemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, müzik öğretmeni adaylarının piyanoyu mesleki açıdan önemli bir ders olarak görmelerine rağmen, bir ana çalgı gibi görmedikleri ve ders saatlerinin rutin bir şekilde yapılmasını istedikleri gibi nedenlerden dolayı madde 16 ve madde 18' e yönelik tutumlarının düşük olduğu söylenebilir.

Madde 7, madde 1, madde 13, madde 15, madde 17; madde 8 ile karşılaştırıldığında piyano dersinde kendilerini mutlu hissetme, istekle çalışma, derste başarılı olma, derste tedirgin olma ve ruhsal açıdan rahat olma ifadelerine olumsuz tutum sergileyen katılımcıların oranının derse hazırlanmadan gelen öğrencilerin oranıyla birbirlerine yakın oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin derste kendilerini mutsuz, isteksiz, başarısız, tedirgin ve ruhsal yönden rahatsız hissetmelerinin nedeninin derse hazırlanmadan gelinmesinden dolayı olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının piyano dersini önemli bulmaları, dersin müziksel gelişimlerini desteklediği, piyanonun çalma becerilerini geliştirdiği, dersi önemli buldukları, dersi zevkli buldukları, dersi ilgi çekici buldukları halde, derste kendilerini mutsuz, isteksiz, başarısız ve tedirgin bulmalarında derse hazırlıklı gelmeme dışında başka faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunlar arasında piyano dersinin teknik açıdan çeşitli zorluklarının bulunması, öğretim elemanlarının davranışları ve yeterlikleri, fiziki ortam yeterlikleri gibi çeşitli faktörler sayılabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçekten elde edilen bulgulara göre toplam tutum puanlarının olumlu düzeyde yansıdığı görülmüştür. Katılımcıların tutumlarının % 24.9 oranında olumsuz, % 22.5 oranında orta düzeyde ve % 52.33 oranında olumlu düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Başka bir deyişle; müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu piyano dersini müzik eğitimi açısından gerekli bulmaktadır, dersin mesleki yönden yararlı olduğuna inanmaktadır ve önemsemektedirler. Buna bağlı olarak; müzik öğretmeni adaylarının, dersin öneminin farkında oldukları böylece derse hazırlanmış bir şekilde gelerek çalma becerilerini geliştirdiği ve derse olan ilgi ve isteklerinin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Buna ek olarak müzik öğretmeni adayların piyano dersinden hoşlandıkları, dersi zevkli ve ilgi çekici buldukları, derse hazırlıklı geldikleri ve keyif aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ancak, müzik öğretmeni adaylarının, "Piyano dersinde kendini mutlu hissetme", "Piyano dersine istekle çalışma", Piyano dersinde başarılı olma", "Piyano ders saatlerinin fazla olmasını isteme", "Piyano dersinde tedirgin olma", "Piyano derslerini sabırsızlıkla bekleme", "Piyano ders saatlerinin fazla olmasının isteme" ifadelerine ilişkin tutumlarının düzeyinin ise düşük olduğu gözlenmektedir.

Elde edinilen bulgulardan piyano eğitimi sürecinde; müzik öğretmeni adaylarının bazı ifadelere olumsuz tutum sergilemelerinin nedenleri arasında, piyano dersinin, müzik öğretmenliği lisans programında ana çalgı yerine, yedi yarıyıl boyunca görülmesi gereken temel bir çalgı olarak verilmesi ve bundan dolayı her öğrencinin piyanoyu ana çalgı seçimlerinde olduğu gibi kendi isteği ile seçmeyip, zorunlu olarak piyano dersi görmeleri ve bu yüzden piyano eğitiminde yer alan çeşitli teknik hedef ve davranışları kendilerinin yetenek, ilgi ve seviyelerine göre iyi algılayamamaları ya da uygulayamamaları sayılabilir.

Buna bağlı olarak piyano öğretmenlerinin öğrencilere karşı tavır ve davranışlarının farklılık göstermesi ve piyano öğretim elemanlarının alanlarında yeterliliği, derslik ortamında şartların yeterli olup olmaması, eğitim-öğretim kurumların fiziki ortamlarındaki şartların yeterli olup olmaması, öğrencilerin her zaman çalıştıkları piyanodan (konsol piyano - kuyruklu piyano - elektronik piyano veya yumuşak tuş-sert tuş) farklı bir piyanoda ders yapıyor olması gibi çeşitli olumlu ya da olumsuz sebeplerin de bu tutumlara yansımasından kaynaklanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Müzik öğretmeninin piyano çalgısına; derslerde solfej eğitimi yaptırırken, koro ve çalgı gruplarına eşlik ederken, ses ve kulak eğitimi yaptırırken, tüm ders içi ve ders dışı etkinliklerde ve eğitsel faaliyetlerde meslek yaşantısı boyunca ihtiyacı olacaktır. Bundan dolayı piyano eğitimi müzik öğretmeni yetiştirmede büyük bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla müzik öğretmenliği programında piyano dersinin yedi yarıyıl boyunca zorunlu olarak okutulması son derece önemlidir. Bu bakımdan yukarıda bahsedilen olumsuz görülebilecek çeşitli unsurların iyileştirilmesi ile müzik öğretmeni adaylarının, piyano dersinden daha çok zevk alabilecekleri, derse istekli olabilecekleri, buna bağlı olarak derste daha başarılı olabilecekleri ve böylelikle kendilerini ruhsal açıdan daha rahat ve mutlu hissedebilecekleri göz ardı edilmemelidir.

Buna ilişkin çeşitli öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca piyano eğitimi almalarının mesleki açıdan büyük önem taşıdığı, piyanoyu –zorunlu bir çalgı- olarak görmemeleri ve öğretmenlik eğitiminin en önemli gereklerinden biri olduğu öğretim elemanlarınca iyi aktarılmalı ve derslerdeki çalışmalar bu yönde sürdürülmelidir.
2. Piyano eğitimi sırasında karşılaşılabilecek teknik sorunlara yönelik olarak öğretim elemanı, öğretmen adaylarına iyi bir rehber olmalı ve bu teknik problemleri onların yetenek ve seviyelerini zorlamadan çeşitli egzersiz yöntemleri ile çözebilmelidir. Bu bakımdan öğretim elemanı da piyano dersinin önemi ve gereğine bağlı olarak kendini geliştirmeli ve

öğrencilerine teknik bakımdan her konuda yardımcı olabilmek için yeterliliğini yükseltmelidir.

3. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki fiziki şartların iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Piyanoların akort ve tamir gibi periyodik bakımlarının gerçekleştirilmesi ve sıklıkla kontrollerinin yapılması bu konuda önemli çözüm kaynaklarından biri olabilir.
4. Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca piyano eğitimi sırasında karşılaşabilecekleri problemler ve bunların çözüm önerileri üzerine çeşitli araştırma ve lisans öğrencilerinin de dahil edilebileceği seminer, konferans, panel gibi etkinlikler yapılabilir.
5. Lisans eğitimi boyunca müzik öğretmeni adaylarının piyano çalgısı ile daha yakın olabilmeleri için piyano edebiyatının seçkin örneklerinden sunumlar yapılabilir; konser, festival gibi organizasyonlara katılımları gerçekleştirilebilir. Böylelikle piyano çalgısına daha fazla ilgi duymaları ve çalışmalarındaki motivasyonun artması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

BULUT, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 , 13-24.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, K., E., AKGÜN, E., Ö., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

ERCAN, N. (1990). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitimi. *Orkestra Dergisi*, 203.

GÜN, E., KÖSE, H.S. (2013). Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları. *Turkish Studies*, 8 (3): 247-261.

İNCEOĞLU, M. (2010). *Tutum Algı İletişim.* Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

LAVİGNAC, A. (1939). *Musiki Terbiyesi*. (Çev.: Abdülhalik Denker). Kanaat Kitabevi, İstanbul.

OTACIOĞLU, S. (2007). İlköğretim 5.6.7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 134-139.

ÖZMENTEŞ, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5 (1): 23-29.

SAĞLAM, A. Ç. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1): 59-69.

STEPHENS, P., CRAWLEY, T. (1994). *Becoming an Effective Teacher*. Stanley Thornes ltd.,United Kingdom.

VARIŞ, A. Y., CESUR, D. (2012). Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine Yönelik Tutum ÖlçeğiGeliştirilmesi. *e-Journal Of New World Science Academy*, 7 (4): 361-374.

YALÇINKAYA, B., ELDEMİR, C. (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21): 29-36.

YÖK (2006). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/muzik.doc Erişim tarihi: 25.12.2013.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1389-1398, ANKARA-TURKEY

GÂİB ZAMİRİNİN MERCİİ SORUNUNA MÜFESSİRLERİN YAKLAŞIMLARI: BAKARA 146. ÂYET ÖRNEĞİ*

*Burhan SÜMERTAŞ***

ÖZET

Makalemiz Kur'ân'da sıkça geçen gâib *–hû* zamirinin mercii hakkındadır. Çalışmamızda tipik bir örnek olarak Bakara Suresi'nin 146. âyetindeki *–hû* zamirinin mercii hakkındaki tartışmaları ele aldık. Kur'ân tefsirleri, söz konusu zamirin kaynağı hakkındaki farklı görüşlere, hatta tartışmalara yer vermektedir. Bu farklılık ve tartışmaları görebilmek için tefsirlere bütüncül olarak bakılması gerekmektedir. Tefsir sahasında uzman olanlar, zamiri farklı mercilere göndermenin ne denli bir yanlış anlamaya yol açacağını çok iyi bilmektedirler. Zira zamirin hangi merciye gönderileceği konusu her zaman sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Dilbilimciler ve tefsirciler zamirin kaynağı ile ilgili olarak bir takım kurallar geliştirmişlerdir. Ancak, bu kurallar her zaman işletilebilir olmadıkları gibi, bütün âlimler tarafından benimsenmiş de değillerdir.

Makalemizde tefsirler arası kronolojik ve karşılaştırmalı bir çalışma yapmaya gayret ettik. İlk yazılı tefsirin sahibi olarak bilinen Mukâtil b. Süleyman'ı başlangıç noktası olarak kabul ettik. Hemen hemen her asırdan bir ya da birkaç tefsiri ele aldık. Asrımızdan da birkaç tefsire yer verdik. Türkçe tefsirlere bir örnek olarak Elmalılı Hamdi Yazır'ın tefsirini inceledik. Eserlerin seçiminde filolojik açıklamalara yer veren ve en meşhur olanlara öncelik verdik. Kronolojik ve mukayeseli çalışmamız, tefsirlerde parçalı halde bulunan açıklamaları ve bunların dayanaklarını görmemizi kolaylaştırmıştır. Aynı çalışmanın bir benzerini Türkçe Kur'ân mealleri üzerinden de gerçekleştirmek mümkündür. Çünkü benzer problemler Kur'ân meallerinde de mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Âyet, Kur'ân, tefsir, zamir, -hû zamiri.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, El-mek: bsumer55@gmail.com

THE DIFFERENT APPROACHES OF INTERPRETERS ON SOURCE OF THE UNSEEN PRONOUN: THE EXAMPLE OF SÛRAT AL-BAQARA'S 146. VERSE

ABSTRACT

Our article is about the unseen pronoun of *-hû* that writting frequently in the Qur'an. We investigated in our study the discussions on the source of the pronoun of *–hû* that writting in Sûrat al-Baqara's 146. verse, textbook example. The exegesis of Qur'an contain the different opinions, even discussions on the source of aforesaid pronoun. To see these differences and discussions should be viewed as a holistic commentaries. Who are experties in the field of exegesis aware of referring to pronouns of different sources how lead the misunderstanding. Because the subject of pronoun of which will be sent to the source is not as easy as it seems. Linguists and exegetes have developed a set of rules regarding the source of pronouns. However, these rules are not always as they can run, they are not adopted by all scholars.

In our articles we tried to make a comparative and chronological study in the commentaries. We accepted Mukhatil b. Salomon, considered to be owner of the first written commentary, the starting point. Almost we have studied from every century one or a few exegegis. We have investigadet a few exegesis in our century, too. We examined Hamdi Yazır's commentary in terms of Turkish commentaries. We have prefered Works that they include the philological explanations and the most famous ones. Our chronological and comparative study have been easy to see the pieced explanation and foundations of these that they located in exegesis. In the same study also possible to carry out on Turkish translatings of Qur'ân. Because the similar problems is also available in the translatigns of Qur'ân.

Key Words: Verse, Qur'ân, commentary, pronoun, pronoun of -hû

GİRİŞ

Diller, konuşup yazanlarına bir takım kolaylıklar sunmaktadır. Dillerin bünyelerindeki zamir olgusunun da bu kolaylıklardan biri olduğu düşünülebilir. Çünkü zamirler, insanları aynı isimleri her geçtiği yerde tekrar etmekten kurtarır. İsmin yerini tutan kelimeler olarak zamirlere sözlü ve yazılı anlatımlarda sıkça başvurulmaktadır. Mektup, gazete, resmi yazışma ve edebi eserlerden dînî metin ve kutsal kitaplara kadar her yazılı metinde zamirlere yer verilmektedir. Dilin muhatapları söz ve yazıdaki *o, bu, şu, onlar, bunlar, biz, siz...* gibi zamirlerle neyin ya da kimin kastedildiğini anlarlar. Zamirlerle kastedilenin anlaşılması, ilgili zamirin *âidiyeti/mercii* konusunu oluşturmaktadır. Zamirin merciinin tespit edilmesi her zaman sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Özellikle Arapça gibi karmaşık bir gramer yapısına, belâğat ve şiir gücüne sahip bir dil söz konusu olduğunda konu daha da zorlaşmaktadır.

Kur'ân-ı Kerîm'de de zamirler çok sık kullanılmaktadır. Kur'ân'ı anlamaya çalışanlar açısından özellikle *gâib* zamirlerinin merciini belirleme konusu kayda değer bir önem taşımaktadır. Çünkü, Kur'ân'da kullanılan gâib zamirlerinin merciini belirlemede isabet edilemediği takdirde

Kur'ân'ın anlaşılması da eksik kalmaktadır. Arap dilcileri ve Kur'ân müfessirleri böyle bir dînî sâik ve gayretle Kur'ân'da kullanılan zamirlerin mercii sorununu çözmeye çalışmışlardır.

Aslında Hz. Peygamber'in [1](غَيرِ المغضُوبِ عَلَيهِمْ وَلاَ الضَّالِّينَ…)âyetindeki عَلَيْهِمْ zamirinin Yahudileri işaret ettiğini belirten ifadesine[2] bakıldığında gâib zamirinin merciine yönelik ilk faaliyetlerin Hz. Peygamber'le başladığını söylemek yanlış olmasa gerektir. Hz. Peygamber'den sonraki dönemlerde dil bilginleri ve müfessirler zamirlerin mercii konusunu genişçe ele alarak hem bazı kurallar oluşturmuş[3] hem de bu konuda müstakil eserler telif etmişlerdir. *Kur'ân Müphemleri Olarak Zamirler* isimli eserinde İsmail Aydın bu alandaki ilk eserin İbnü'l-Enbârî'nin *Beyânu'd-Damâir fî'l-Vâkı'a ve'l-Kur'ân* adlı kitabı olduğunu belirtmektedir.[4] Ne yazık ki eser günümüze kadar ulaşamamıştır. Aydın, Kur'ân'daki gâib zamirinin mercii hakkında geçmişte ve günümüzde gerek müstakil ve gerekse kitap içi bölümleri olarak yazılan eserlerin listesini vermektedir.[5]

Zamirin mercii ile ilgili olarak bazı kurallar belirlenmiş olsa da, bu kuralların her dil uzmanı ya da müfessir tarafından tam olarak benimsendiği, kâmilen işletildiği, hatta her zaman işe yaradığını söylemek mümkün değildir. Nitekim tefsirler herhangi bir âyette geçen gâib zamirinin mercii hakkındaki farklı düşünceleri içeren örneklerle doludur. Çalışmamıza (الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَائَهُمْ وَ إِنَّ فَرِيقًا مِنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ) *"Kitap verdiklerimiz evlatlarını bildikleri gibi onu biliyorlardı. Onlardan bir kısmı gerçeği bile bile gizlerler"*[6] âyetinde yer alan يَعْرِفُونَهُkelimesindeki -*hû* zamirinin merciine dair müfessirlerin farklı görüşlerini konu edindik. Amacımız -*hû* zamirinin mercii hakkındaki görüş çeşitliliğini kronolojik bir incelemeyle ortaya koymaktır. Bunun için ilk yazılı tefsirin sahibi olarak bilinen Mukâtil b. Süleyman'dan (ö. 150/767) başlayarak günümüze kadar her asırdan birer ikişer örnek tefsir seçtik. Tefsirleri rastegele değil, kendi döneminde en çok tanınma ve filolojik açıklamaları önemseme kriterlerine göre seçmeye çalıştık.

---

[1] Fatiha, 1/7

[2] Ebû Câfer Muhammed b. Cerîr et-Taberî (ö. 310/922), *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, (Thk.: Mahmûd Muhammed Şâkir-Ahmed Muhammed Şâkir), Mektebetü İbn Teymiyye, Kâhire, trs., I, 185, 193.

[3] Gâib zamirinin mercii ile ilgili olarak belirlenmiş kuralların özeti aşağıdaki gibidir:
* Zamir ve zamirin mercii arasında mutabakat olmalıdır.
* Zamir, mezkûr olan varlığa dönmelidir.
* Zamir, yakın olana irca edilmelidir.
* Zamir, sözü edilen varlığa dönmelidir.

* Birden fazla zamir varsa bunları aynı mercide toplamak gerekir. Bkz.: Aydın, İsmail, *Kur'ân Müphemleri Olarak Zamirler: Anlama Etkisi Bakımından Zamirlerin Mercii Sorunu,* Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2012, s. 43.

[4] Aydın, *Zamirler,* s. 12.

[5] **Müstakil Güncel Eserler:**
* Muhammed Hasaneyn Sabre, *Merciu'd-Damîr Fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*, Kâhire, 2001.
* Alî Mahmûd en-Nâbî, *Damîru'l-Gâib Müstaksâ fi'l-Kur'âni'l-Kerîm,* Kâhire,1997.
* Abdurrahmân el-Esedî, *ed-Damîru'l-Mubhem fi'l-Kur'âni'l-Kerîm.*
* Abdulâh M. Gânim, *Avdü'd-Damîr ve Eseruhû fî Tevcîhi'l-Me'ânî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm.*

Kitap içi bölümler:
* Zerkesî *el-Burhan*'da,
* Suyûtî *el-İtkân'da*
* Huseyn el-Harbî, *Kavâidü't-Tercîh'*de
* Abdülhâlik Udayme, *Dirâsât li Uslûbi'l-Kur'ân'*da

Tezler:
* Tunçer, Esra, *Arap Dili ve Edebiyatında Zamirler,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
* Küçükefe, İffet Banu, *Arap Dilinde Zamirler,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
* Tiyek, Fatih, *Zamirlerin Mercii ile İlgili İhtilafların Tefsire Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

(Bkz.: Aydın, s. 13-14'te zikredilen bilgiler.)

[6] Bakara, 2/146

KRONOLOJİK İNCELEME

1. Tek Rivâyet Dönemi

İlk önce, yazılı tefsirin başlangıcı kabul edilen Mukâtil b. Süleyman'ın *Tefsîru'l-Kur'ân/Tefsîru Mukâtil* isimli eserine müracaat ettik. O, ilgili zamirin mercii hakkında sadece tek rivâyete yer vermektedir. Mukâtil'in ifadesi şu şekildedir: *"Yahudiler Beyt-i Harâm'ın kıble oluşunu biliyorlardı."*[7]

Meânî'l-Kurân sahibi Ferrâ (ö. 207/822) da eserinde tek rivâyetten söz etmektedir.[8] Hicrî üçüncü asırdaki eserlerde tek rivâyetin dışına çıkılmadığını söylemek mümkündür. Dördüncü asırda İbn Cerîr et-Taberî (ö. 310/923) de *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân* adlı tefsirinde konuya aynı rivâyetle yaklaşmaktadır. Durum onun tefsirinde o kadar nettir ki, aynı başlık altında yedi farklı tarîkten sadece bir rivâyet gelmektedir. Sened zincirinde Katâde gibi tâbiûn ulemâsının yanı sıra ashâbdan İbn Abbas da vardır ki, rivâyetin kaynağının bir sahabî olması rivâyet tefsirleri açısından oldukça önemlidir. Taberî'nin tefsirinde zamir sadece Ehl-i kitap ulemâsının kıblenin tahvilini bilmelerine ircâ ettirilmiştir. *"Yahudi ve Hıristiyan âlimleri Beyt-i Harâm'ın kendilerinin, Hz. İbrahim'in ve senden önceki peygamberlerin kıblesi olduğunu biliyorlardı."*[9]

Hicri dördüncü asrın ortalarına kadar Bakara 146. âyetteki *-hû* zamirinin mercii hakkındaki tek rivâyet "Kıblenin tahvili" rivâyetidir.

2. İki Rivâyet Dönemi

Taberî ile aynı dönemde yaşamış olan Zeccâc (ö. 311/923) ve İbn Ebî Hâtim'in (ö. 327/938) tefsirlerinde rivâyetin sayısında bir artışın başladığı görülmektedir. Zeccâc'ın *Meânî'l-Kur'ân*'ında yeni görüş ikinci sırada verilmektedir. O ilgili zamirin mercii konusunda *"Bu konuda iki görüş vardır: (Birincisi) Onlar kıble emrini, (ikincisi) Nebî'nin (s.a.v.) Beyt-i Makdis yönünden Beyt-i Harâm'a tahvilinin gerçek olduğunu biliyorlardı"* deyip iki görüşü böylece belirttikten sonra, ayrıca *"Onlar Nebî'yi (s.a.v.) ve onun işinin sağlamlığını biliyorlardı"* demektedir.[10]

Zeccâc'dan sonra İbn Ebî Hâtim de iki rivâyete yer vermeye devam etmektedir. Konuyu iki vecihle aktaran İbn Ebî Hâtim rivâyet ağırlıklı eseri *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*'de şöyle demektedir: *"Yahudi ve Hıristiyanlar Kâbe yani Beyt-i Harâm'ın peygamberlerin kıblesi olduğunu; Hz. Peygamber'in sıfatlarının kendi kitaplarında olduğunu biliyorlardı."*[11]

Hicrî beşinci asrın titiz âlimlerinden Mâverdî (ö. 450/1058) de konuya iki rivâyetle yaklaşmaktadır. O, rivâyet ağırlıklı olmakla birlikte dirâyete de yer verdiği ve rivâyet malzemesini kısa kısa değerlendirdiği ansiklopedik tefsiri *en-Nüket ve'l-Uyûn'da o şöyle demektedir: "Yahudi ve Hıristiyanlar Kıblenin Beyt-i Mukaddes'ten Kâbe'ye tahvilinin gerçek olduğunu; Hz. Peygamber'in risâletinin doğruluğunu biliyorlardı."*[12]

Konuya dair iki rivâyet zikreden âlimlerden biri de farklı coğrafyadan, Endülüs'ten İbn Atiyye'dir (ö. 546/1151). O *el-Muharraru'l-Vecîz* adlı eserinde zamirin iki konuya râci olduğunu

---

[7] Ebü'l-Hasen **Mukâtil b. Süleyman** b. Beşîr el-Ezdî el-Belhî (ö. 150/767), *Tefsîru Mukâtil,* (Thk.: Ahmed Ferîd), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrût, 2003, I, s. 85-86.

[8] Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ, (ö. 202/822), *Meâni'l-Kur'ân,* Âlemu'l-Kütüb, Beyrût, 1980, I, 85.

[9] Ebû Cafer Muhammed İbn Cerîr et-Taberî (ö. 310/923): *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân,* (Thk.: Mahmûd Muhammed Şâkir-Ahmed Muhammed Şâkir), Mektebetü İbnTeymiyye, Kâhire, trs., III, s. 187-188.

[10] Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Sirrî ez-Zeccâc (ö. 311/923), *Meâni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû,* (Thk.: Abdulcelîl Abdûh Çelebî), Dâru'l-Hadîs, Kâhire, 2003, I, 225.

[11] İbn Ebî Hâtim (ö. 327/938), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm Müsneden an Rasûlillâhi ve's-Sahâbeti ve't-Tâbiîn,* (Thk.: Esad Muhammed Tayyib), Mektebetü Nezâr, Mekke, II, 255.

[12] Ebû'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habîb el-Mâverdî(ö. 450/1058): *en-Nüket ve'l-Uyûn,* (Thk.: Seyyid Abdülmaksûd b. Abdirrahmân), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrût, trs., I, 204.

belirttikten sonra en başta kıblenin tahvili meselesini zikreder. Dayanağı, içinde Katâde ve İbn Abbas'ın da olduğu bir gruptur. İkinci olarak ise yine Katâde'den gelen başka bir rivâyet olan Hz. Muhammed'in nübüvvetinin sıdkının bilinmesi rivâyetine yer vermektedir. Bu iki rivâyet arasından herhangi bir tercih yapmamaktadır.[13]

3. Rivâyetlerdeki Öncelik Sırasının Değişimi

Hicrî altıncı asırda Zemahşerî (ö. 583/1187) ile birlikte durum daha da ilginç bir hal almaktadır. Zira *Keşşâf*'ta onun ilk olarak "*Onlar Allah'ın Peygamberi'ni (s.a.v.) çok iyi biliyorlar, onu belirgin ve müşahhas vasfı ile diğerlerinden ayırıyorlardı"* şeklindeki rivâyete yer vermesi aynı zamanda kendi tercihinin de bu yönde olduğunu göstermektedir. Zemahşerî daha sonra zamirin bilgi, Kur'ân ve kıblenin tahviline dönebileceğine dair rivâyetleri kısaca zikretmektedir.[14]

Zemahşerî'den sonra hicrî yedinci asırda Fahreddin Râzî (ö. 604/1207) *Mefâtîhu'l-Gayb* adlı tefsirinde öncelikle Hz. Peygamber'in tanınması ve sonra da kıblenin tahvili olmak üzere iki rivâyet zikreder. Devamında da kendisinin birinci görüşü daha uygun bulduğunu belirtir. [15]

Hicrî yedinci asra gelindiğinde Kurtubî'nin (ö. 671/1272) *el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân*'ında da durum aynıdır. İki rivâyete yer verilmekte ve kıblenin tahvili rivâyeti ikinci sıradadır: *"Zamir Muhammed'e (s.a.v.) ya da Kıblenin tahviline döner."*[16]

4. Rivâyet Sayısında Artış ve *Kıblenin Tahvili* Seçeneğinin Son Sıraya Düşüşü

Aslında Zemahşerî ile birlikte sayıca artmaya başlayan rivâyetler Kadı Beydâvî'den (ö. 691/1291) itibaren artarak devam eder ve kıblenin tahvili rivâyeti artık listenin son sırasında yer almaya başlar. O *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl* isimli eserinde zamiri önce Resûlullah'a (s.a.v.), ardından bilme'ye, daha sonra Kur'ân'a ve en son kıblenin tahviline ircâ ettirdikten sonra kendi tercihinin birinci rivâyet olduğunu belirtmektedir.[17] Beydâvî, tercihlerinde Zemahşerî ile örtüşmektedir. Bu da Zemahşerî'nin Kadı Beydâvî üzerindeki etkisini göstermektedir. Zaten *Envâru't-Tenzîl* hemen hemen *Keşşâf*'ın muhtasarı gibidir.

Hicrî sekizinci asırda Ebû Hayyân el-Endelûsî (ö. 745/1344) *el-Bahru'l-Muhît*'inde aynı zamanda bir dilci de olmasının avantajıyla konuya uzunca yer ayırmaktadır. O, ilgili zamiri özetle Nebî (s.a.v.); Kıblenin Kâbe'ye tahvili gerçeği; Kur'ân; bilmek; Beyt-i Harâm'ın Hz. İbrahim ve ondan önceki peygamberlerin kıblesi oluşuna ait olduğunu söylemektedir.[18]

5. Rivâyet Sayısında Azalma

Hicrî dokuzuncu asırda Seâlebî (ö. 875/1470) *Cevâhiru'l-Hısân*'da zamiri kıblenin Kâbe'ye tahvili ve Muhammed (s.a.v.)'in sıdk ve nübüvvetine götüren rivâyetlere yer vermektedir.[19] Onuncu asırda Suyûtî (ö. 911/1505) *Dürru'l-Mensûr*'da tekrar kıble tahvilini en başa alır ve ardından

---

[13] Ebû Muhammed Abdulhak b. Gâlib b. Atıyye el-Endülüsî (ö 546/1151), *el-Muharraru'l-Vecîz fî Tefsîri'l-Kitâbi'l-Azîz,* (Thk.: Abdusselâm Abduşşâfî Muhammed), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrût, 2001, I, 223-224.

[14] Cârullâh Ebû'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer ez-Zemahşerî (ö. 583/1187), *el-Keşşâf an Hakâikı Gavâmidı't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvîl fî Vücûhi't-Te'vîl,* (Thk.: Adil Ahmed Abdulmevcûd-Ali Muhammed Muavviz), Riyâd, 1998, I, 345.

[15] Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer Fahruddîn er-Râzî, (ö. 606/1209), *et-Tefsîru'l-Kebî /Mefâtîhu'l-Gayb,* Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1981, IV, 142-143.

[16] Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed el-Ensârî el-Kurtubî, (ö. 671/1272), *el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân,* (Thk.: Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrût, 2006, II, 447.

[17] Ebû Saîd Abdullâh b. Ömer el-Beydâvî, (ö. 691/1291), *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl,* Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyyi-Müessesetü'-Târîhi'l-Arabiyyi, Beyrût, trs. I, 112.

[18] Ebû Abdillâh Muhammed b. Ali b. Yûsuf Ebû Hayyân el-Endelûsî (ö. 745/1344), *el-Bahru'l-Muhît,* (Thk.: Adil Ahmed Abdulmevcûd-Ali Muhammed Muavviz), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrût, 1993, I, 608-609.

[19] Abdurrahmân b. Muhammed b. Mahlûf Ebî Zeyd es-Seâlebî (ö. 875/1470), *Cevâhiru'l-Hısân fî Tefsîri'l-Kur'ân,* (Thk.: Ali Muhammed Muavviz-Adil Ahmed Abdulmevcûd), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyyi-Müessesetü'-Târîhi'l-Arabiyyi, Beyrût, 1997, I, 331.

Muhammed'in (s.a.v.) sıfatlarını zikreder.[20] Bu durum daha sonraki dönemlerde de bir müddet aynı devam eder.

6. *Kıble Tahvili* Rivâyetinin Genellikle Görülmeyişi

Çalışmamız sırasında kıblenin tahvili rivâyetinin İbn Kesîr'le (ö.774/1372) birlikte rivâyetler arasında yer almamaya başladığını gördük. O *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm'*de *"Ehl-i kitabın bilginlerinin Nebî (s.a.v.) tarafından getirilenlerin hak olduğunu biliyorlardı"*[21] demektedir. Başka herhangi bir rivâyete yer vermemekte ve zikrettiği rivâyeti destekleyen delilleri sunmaktadır.

Daha sonraki dönemlerde kıble tahvili rivâyetine yer vermeme Âlûsî (ö. 1270/1853) ve Kâsimî (ö. 1332/1914) ile devam etmektedir. Âlûsî *Rûhu'l-Meânî,*[22] Kâsimî *Mehâsinü't-Te'vîl*[23] adlı tefsirlerinde tek rivâyeti şu şekilde zikretmektedir: *"Onlar Resûlullah'ı (s.a.v.) biliyorlardı."*

On dördüncü asırda Reşid Rızâ (ö. 1935) *Tefsîru'l-Menâr*'da özetle *"Onlar Nebî'nin (s.a.v.) sıfatlarını çok iyi biliyorlardı. Bazı müfessirler buradaki zamiri kıblenin Beyt-i Harâm'a tahviline hamlederler. Halbuki önceki âyetlerde bu zaten açıkça zikrediliyor. Böyle olması uygun değildir. Zamirin Resûlullah'a (s.a.v.) dönmesi daha uygundur."*[24] ifadelerine yer vermektedir.

Durumun Türkçe tefsirlerdeki göstergesi olması yönüyle Elmalılı Hamdi Yazır'ın (ö. 1942) *Hak Dînî Kur'ân Dili'*ne baktık ve durumun orada da aynı olduğunu gördük. Çünkü o, konuya çok kısa yer vermekte *"Onlar Peygamber'in (s.a.v.) o peygamber olduğunu biliyorlardı."*[25] demektedir.

Bazı müfessirler ikinci sırada da olsa kıblenin tahviline yine yer vermişlerdir. İbn Âşûr (ö. 1973) bunlardan biridir. O, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr'*de *"Onlar Muhammed'in (s.a.v.) sıdkını biliyorlardı"*[26] dedikten sonra, konunun ilerleyen kısımlarında kıblenin tahvilinden de bahsetmektedir."

Ayrıca yine aynı dönemlerde Mevdûdî (ö. 1979) *Tefhîmü'l-Kur'ân'*da tek rivâyeti şu şekilde zikretmektedir: *"Hıristiyan ve Yahudi âlimleri Kâbe'nin Hz. İbrahim tarafından inşa edildiğini, Kudüs'teki Mescid'in Hz. Süleyman tarafından Hz. İbrahim'in Kâbe'yi inşasından yaklaşık 1300 sene sonra yaptırıldığını da biliyorlardı. Bu nedenle Kâbe Mescid-i Aksâ'dan daha üstün bir konumdaydı. Bu yüzden Yahudi ve Hıristiyanlar yukarıdaki tarihi gerçeklerin ışığında Kâbe'yi kıble olarak kabul etmekte hiçbir zorluk çekmemeliydiler."*[27]

ZAMİRİN MERCİİNİ TESPİTTE MÜFESSİRLERİN UYGULADIKLARI YÖNTEMLER

Bu başlık altında yukarıda göstermeye çalıştığımız müfessirlerden özellikle tercihte bulunanların tercih nedenlerini ya da tercihte bulunmasa bile konuyu işlerken yaptığı açıklamalara

[20] Celâluddîn es-Suyûtî (ö. 911/1505), *ed-Dürrû'l-Mensûr fi't-Tefsîri bi'l-Me'sûr,* (Thk.: Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî) , Merkezü Buhûs ve'd-Dirâsâti'l-Arabiyye ve'l-İslâmiyye, Kâhire, 2003, II, 31-32.

[21] Ebû'l-Fidâ İsmail b. Ömer İbn Kesîr (ö. 774/1372), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm,* (Thk.: Sâmi b. Muhammed es-Selâme), Dâru Tayyibe, yrs, trs, I, 462.

[22] Şihâbüddîn Seyyid Mahmûd el-Âlûsî, (ö. 1270/1853), *Rûhu'l-Meânî fî Tefsîri'l-Kur'âni'l-Azîm ve's-Seb'il-Mesânî, Dâru'l-*Fikr, Beyrût, 1997, II, 18.

[23] Muhammed Cemâlüddîn el-Kâsimî (ö. 1332/1914), *Tefsîru'l-Kâsimî/Mehâsinü't-Te'vîl,* Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1978, I, 304-305

[24] Muhammed Reşid Rızâ (ö. 1935), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Hakîm eş-Şehîr bi-Tefsîri'l-Menâr,* Dâru'l-Ma'rife, Beyrût, trs., I, 20.

[25] Elmalılı M. Hamdi Yazır (ö. 1942), *Hak Dini Kur'ân Dili,* Eser Neşriyât ve Dağıtım, 1971, I, 531.

[26] Muhammed Tâhir İbn Âşûr (ö. 1973), *Tefsîru't-Tahrîr ve't-Tenvîr,* Dâru Tunus, Tûnus, 1984, II, 33-34.

[27] Ebû'l-A'lâ el-Mevdûdî (ö. 1979), *Tefhîmü'l-Kur'ân / Kur'ân'ın Anlamı ve Tefsîri,* (Çev.: Muhammed Hân Kayânî-Yusuf Karaca ve ekip), İnsan Yayınları, İstanbul, 1986, I, 109.

dayanarak uyguladıkları yöntemi bulmaya gayret edeceğiz. Konuyu dört kategoride ele almak mümkündür.

1. Nüzûl Sebebi

Şüphesiz, âyetlerin nüzûl sebebini bilmek anlamı, tarihi ve bağlamı kavramaya yardımcı olmaktadır. Bakara 146. âyetin nüzûl sebebinin bilinmesi de müfessirlere zamirin mercii hakkında ışık tutmuştur. Görebildiğimiz kadarıyla bazı müfessirler Bakara 142-146 âyetleri grup olarak ele alıp nüzûl sebeplerini bildirmektedir. Fakat esas önemli olan şudur: Müfessirler aynı nüzûl sebebini zikretmiş, fakat farklı sonuca ulaşmışlardır. Bununla ilgili olarak iki tipik örneğe yer vermek yeterli olacaktır. İlki Mukâtil b. Süleyman'dır. O, tefsirinde zamirin merciini belirttikten sonra âyetin nüzûl sebebini açıklamaktadır. Buna yer vermesinden de anlaşılmaktadır ki tek rivâyet olarak zikrettiği kıblenin tahvili meselesini bu nüzûl sebebiyle irtibatlandırmaktadır: *"Bir grup Yahudi Hz. Peygamber'e gelerek "Ancak taş bir yapı olan Kâbe'yi neden tavaf ediyorsunuz?" diye sorunca, Hz. Peygamber "Siz Beyt'i tavaf etmenin bir hak olduğunu biliyorsunuz. Çünkü o kıbledir. Bu Tevrat'ta ve İncil'de yazılıdır. Fakat sizler Allah'ın kitabında olan gerçeği gizliyor ve inkâr ediyorsunuz" şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine İbn Sûryâ "Biz kitabımızdaki hiçbir şeyi gizlemiyoruz" dedi ve Allah Bakara 146. Âyeti inzal etti."*[28]

İkinci olarak İbn Kesîr'i örnek vermek istiyoruz. O da yukarıdaki nüzûl sebebinin aynısına yer vermekte ve zamiri bırakalım kıblenin tahviline ircâ ettirmeyi, böyle bir rivâyete yer bile vermemektedir. Ona göre zamirin mercii Nebî'dir (s.a.v.). Âyetin nüzûl sebebi ile kıble tahvili bağlantısını zamirin mercii bağlamında değerlendirmemiştir.[29]

2. Siyâk

Buna en uygun örnek Reşid Rızâ'nın tefsirinde görülmektedir: "*Bazı müfessirler buradaki zamiri kıblenin Beyt-i Harâm'a tahviline hamlederler. Halbuki önceki âyetlerde bu zaten açıkça zikrediliyor. Böyle olması uygun değildir. Zamirin Resûlullah'a (s.a.v.) dönmesi daha uygundur"*[30] ifadelerinden anlaşıldığına göre önceki 144-145. âyetlerde kıblenin tahvili meselesi açıkça zikredildiğinden dolayı tekrar aynı konudan bahsedilmesi uygun değil, artık başka bir konu olmalıdır. O da Resûlullah (s.a.v.) olmalıdır.

3. İrcâ Kuralları

Bazı müfessirler zamirin mercii hakkındaki tercihlerini açıklarken zamirin ircâsına yönelik belirlenen kurallar çerçevesinde hareket etmekte, bazıları ise buna uymayacaklarını açıkça belirterek aksini yapmaktadır. Yani zamirin ircâsına yönelik kurallar her zaman aynı şekilde işletilmemektedir. Örneğin Razi âyetteki zamirin mercii ile ilgili olarak zikrettiği iki görüşten birini tercih ediş sebebini şu şekilde açıklamaktadır: *" Zamir ancak daha önce zikredilmiş olan bir şeye râci olur. Burada zikredilen şeylerin en yakını "Sana ilimden bunca şey geldikten sonra"*[31] *âyetinde yer alan ilimdir. Bu ilimden murâd, peygamberliktir. Cenâb-ı Allah sanki şöyle demiştir: Onlar bu ilmi, oğullarını bildikleri gibi bilirler". Kıble meselesine gelince, onun zikri (bu şekilde) daha önce geçmemiştir."* Yani Razi'nin zamiri kıblenin tahvili rivâyetine ircâ ettirmemesinin nedeni olarak gösterdiği dayanak; kıble tahvilinin yakın zikredilmemiş olmasıdır.

Zemahşerî ile Kadı Beydâvî ise bu kurala uymamaktadırlar. Onlar bir zamirin daha önce isim olarak zikredilmemiş bir kaynağa da ircâ ettirilebileceğini ifade ederler: *"Söz daha önce geçmemiş olsa bile bu zamir Allah'ın Resûlü (s.a.v.)'ne döner."*[32]

[28] Mukâtil, *Tefsir*, s. 85-86.
[29] İbn Kesîr, *Tefsir*, I, 462.
[30] Reşid Rızâ, *Menâr,* I, 20.
[31] Bakara, 2/145
[32] Zemahşerî, *Keşşâf*, I, 345; Beydâvî, *Envâru't-Tenzîl,* I, 112.

Hatta bu konuda Ebu Hayyân olayı farklı boyutlara taşıyarak Zemahşerî'nin görüşüne katılmadığını ifade ettikten sonra kendi görüşünü şöyle açıklamaktadır: "Şu söz Zemahşerî ve diğerlerine aittir: "*Zamirin daha önce geçmemiş bir söze delalet etmesi caizdir. Bu duyana karmaşık gelmez..." Ben de diyorum ki: "Hayır, hiç de onların dediği gibi değil. Önceden ismi zikretmeksizin zamir kullanımı olmaz. Buradaki durum iltifat sanatıyla ilişkilidir. Allah gâib zamiri kullanarak Nebî'sine (s.a.v.) iltifat etmiştir..."*[33] Bu tartışmalardan sonra Ebu Hayyân'ın zamirin Muhammed'e (s.a.v.) dönmesi rivâyeti tercih ettiğini düşünmekteyiz. Tercih sebebi olarak gösterdiği gerekçe Allah'ın iltifat etmiş olmasıdır.

4. "Oğullar" İfadesi

Bazı müfessirlerin âyette *"... Kendi oğullarını tanıdıkları gibi tanırlar"* cümlesindeki "oğullar" ifadesinden hareketle zamirin merciini belirledikleri anlaşılmaktadır. Onlara göre "oğullar" kelimesinin insana/erkeğe işaret etmesi zamirin yine insana/erkeğe/Muhammed'e (s.a.v.) dönmesi çıkarımını doğurmaktadır. Bunu pek çok tefsirde Hz. Ömer'le Yahudi Abdullah b. Selâm arasındaki bir diyalog örneğinde görmek mümkündür. Mesela Zemahşerî bunu şu şekilde uygulamaktadır: *"Ömer (ra) Abdullah b. Selâm'a Muhammed (s.a.v.) hakkında soru sordu. O ise "Onu kendimden, oğlumdan daha iyi tanıyorum" diye cevap verdi. Hz. Ömer "Niçin?" diye sorduğunda o şöyle cevap verdi: "Ben Muhammed'in bir peygamber olduğunda kesinlikle şüphe etmiyorum. Ama oğlumla ilgili şüphem olabilir. Çünkü annesi beni aldatmış olabilir." Bu sefer Hz. Ömer onu başından öptü."* Bu ifadelerden sonra Zemahşerî kendi görüşünü zamirin ille de zikri geçen isme dönmek zorunda olmadığını ifade eden sözlerine yer vermektedir.[34] Bu karşılıklı konuşma bazı kelime ve cümle değişiklikleriyle birlikte pek çok müfessirce kullanılmaktadır.[35]

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bakara Suresi'nin 146. âyetindeki *hû* zamirinin merciine ilişkin rivâyetleri net olarak görebilmek amacıyla tefsirler üzerinden kronolojik bir inceleme gerçekleştirdik. Rivâyetler asırlara göre sıralandığında ortaya şu durum çıkmıştır: Zamirin mercii önceleri tek rivâyetle karşılanırken buna zamanla ikincisi eklenmiş, ardından iki rivâyetin öncelik sırası değişmiştir. Uzun yıllar böyle devam etmiş, Zemahşerî ve Ebu Hayyân'la birlikte rivâyetlerin sayısı dörde, beşe yükselmiştir. Öyle bir zaman gelmiş ki, kıblenin tahvili meselesi ilk rivâyet olmaktan son rivâyet olmaya, hatta sekizinci asırda İbn Kesîr'le birlikte rivâyetler arasında hiç yer almamaya başlamıştır.

Bazı müfessirlerin bir takım ifadelerinden bu farklı tutumlarının ve rivâyetleri tercih sebeplerinin başlıca nedenlerini anlayabilmekteyiz. Onlar rivâyetlerle ilgili tutum ya da kararlarını verirken âyetin nüzûl sebebi, bağlamı ve gâib zamirinin mercii hakkında daha önceden belirlenmiş dilsel kuralları vb. dikkate almışlardır.

Görebildiğimiz kadarıyla müfessirler yer verdikleri kıble tahvili rivâyetini İbn Abbas ve Katâde; Hz. Peygamber rivâyetini ise Mücâhid ve Katâde'nin de içinde olduğu bir gruba dayandırmışlardır. Fakat bunların dışındaki Kur'ân ve bilmek gibi rivâyetlerin dayanakları bildirilmemiştir.

Günümüzde de meallerde çoğunlukla ilgili -*hû* zamirinin Hz. Peygamber'e ircâ ettirildiği rivâyet benimsenir olmuştur.

[33] Ebu Hayyan, *Bahru'l-Muhit,* I, 609.
[34] Zemahşerî, *Keşşâf,* I, 345.
[35] İbn Atıyye, *Muharraru'l-Vecîz,* I, 223; Kurtubî, *Câmi',* II, 447; Beydâvî, *Envâru't-Tenzîl,* I, 112; Suyuti, *Dürru'l-Mensur,* II, 32.

KAYNAKÇA

AYDIN, İsmail, *Kur'ân Müphemleri Olarak Zamirler: Anlama Etkisi Bakımından Zamirlerin Mercii Sorunu*, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2012.

ÂLÛSÎ, Şihâbüddîn Seyyid Mahmûd (ö. 1270/1853), *Rûhu'l-Meânî fî Tefsîri'l-Kur'âni'l-Azîm ve's-Seb'il-Mesânî,* Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1997.

BEYDÂVÎ, Ebû Saîd Abdullâh b. Ömer (ö. 691/1291), *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl,* Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyyi-Müessesetü'-Târîhi'l-Arabiyyi, Beyrut, trs.

EBÛ HAYYÂN el-Endelûsî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ali b. Yûsuf (ö. 745/1344), *el-Bahru'l-Muhît* (Thk.: Adil Ahmed Abdulmevcûd-Ali Muhammed Muavviz), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrut, 1993.

FERRÂ, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Ziyâd, (ö. 202/822), *Meâni'l-Kur'ân,* Âlemu'l-Kütüb, Beyrût, 1980.

İBN ATIYYE el-Endülüsî, Ebû Muhammed Abdulhak b. Gâlib (ö 546/1151), *el-Muharraru'l-Vecîz fî Tefsîri'l-Kitâbi'l-Azîz,* (Thk.: Abdusselâm Abduşşâfî Muhammed), Dâru'l-Kütübi'l 'Ilmiyye, Beyrut, 2001.

İBN ÂŞÛR, Muhammed Tâhir (ö. 1973), *Tefsîru't-Tahrîr ve't-Tenvîr,* Dâru Tunus, Tunus, 1984.

İBN EBÎ HÂTİM (ö. 327/938), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm Müsneden an Rasûlillâhi ve's-Sahâbeti ve't-Tâbiîn,* (Thk.: Esad Muhammed Tayyib), Mektebetü Nezâr, Mekke, trs.

İBN KESÎR, Ebû'l-Fidâ İsmail b. Ömer (ö. 774/1372), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm,* (Thk.: Sâmi b. Muhammed es-Selâme), Dâru Tayyibe, yrs, trs.

KÂSİMÎ, Muhammed Cemâlüddîn (ö. 1332/1914), *Tefsîru'l-Kâsimî/Mehâsinü't-Te'vîl,* Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1978.

KURTUBÎ, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed el-Ensârî (ö. 671/1272), *el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân,* (Thk.: Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, 2006.

MÂVERDÎ, Ebû'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habîb (ö. 450/1058), *en-Nüket ve'l-Uyûn,* (Thk.: SeyyidAbdülmaksûd b. Abdirrahmân), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrut, trs.

MEVDÛDÎ, Ebû'l-A'lâ (ö. 1979), *Tefhîmü'l-Kur'ân/Kur'ân'ın Anlamı ve Tefsîri,* (Çeö.: Muhammed Hân Kayânî-Yusuf Karaca ve ekip), İnsan Yayınları, İstanbul, 1986.

MUKÂTİL b. Süleyman, Ebü'l-Hasen b. Beşîr el-Ezdî el-Belhî (ö. 150/767), *Tefsîru Mukâtil,* (Thk.: Ahmed Ferîd), Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye, Beyrut, 2003.

RÂZÎ, Fahruddîn Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer (ö. 606/1209), *et-Tefsîru'l-Kebîr/Mefâtîhu'l-Gayb,* Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1981.

REŞİD RIZÂ (ö. 1935), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Hakîm eş-Şehîr bi-Tefsîri'l-Menâr,* Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, trs.

SEÂLEBÎ, Abdurrahmân b. Muhammed b. Mahlûf Ebî Zeyd (ö. 875/1470), *Cevâhiru'l-Hısân fî Tefsîri'l-Kur'ân,*(Thk.: Ali Muhammed Muavviz-Adil Ahmed Abdulmevcûd), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyyi-Müessesetü'-Târîhi'l-Arabiyyi, Beyrut, 1997.

SUYÛTÎ, Celâluddîn (ö. 911/1505), *ed-Dürrû'l-Mensûr fî't-Tefsîri bi'l-Me'sûr,* (Thk.: Abdullah b. Abdilmuhsin et-Türkî) Merkezü Buhûs ve'd-Dirâsâti'l-Arabiyye ve'l-İslâmiyye, Kahire, 2003.

TABERÎ, Ebû Câfer Muhammed b. Cerîr (ö. 310/922), *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, (Thk.: Mahmûd Muhammed Şâkir-Ahmed Muhammed Şâkir), Mektebetü İbn Teymiyye, Kahire, trs.

ZECCÂC, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Sirrî (ö. 311/923), *Meâni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû,* (Thk.: Abdulcelîl Abdûh Çelebî), Dâru'l-Hadîs, Kâhire, 2003.

ZEMAHŞERÎ, Cârullâh Ebû'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer (ö. 583/1187), *el-Keşşâf an Hakâiku Gavâmidı't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvîl fî Vücûhi't-Te'vîl,* (Thk.: Adil Ahmed Abdulmevcûd-Ali Muhammed Muavviz), Riyâd, 1998.

YAZIR, Elmalılı M. Hamdi (ö. 1942), *Hak Dînî Kur'ân Dili,* Eser Neşriyât ve Dağıtım, 1971.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2Winter 2014, p. 1399-1415, ANKARA-TURKEY

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANILAN ÖĞRETMEN STRATEJİLERİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ*

*Sevilay ŞAHİN***

*Mustafa Cüneyt ARSLAN****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerinde meydana getirdiği etkileri belirlemektir. Bunun istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin okul yönetimi ve öğretmenlere, betimleme yapması açısından yarar sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden "durum çalışmasıdır". Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan 15 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ve 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Öğretmenler ve öğrenciler random yoluyla seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde "içerik analizi" yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin, öğrenci davranışlarında olumlu ve olumsuz birçok etki oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf yönetiminde kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler birebir ve ders dışında görüşmenin kendilerini daha çok olumlu etkilerken, sınıf içinde cezanın ise kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda ortaya konulan öneriler; öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrencilere daha fazla sorumluluk vermeleri, sınıf yönetimi konusunda problem yaşadıklarında rehberlik biriminden daha fazla faydalanmaları, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması şeklinde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmen stratejileri

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: svlyshn@gmail.com

*** Arş. aGör. El-mek: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mcarslan44@gmail.com

THE EFFECTS OF TEACHER STRATEGIES USED AGAINST UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIOURS ON STUDENTS ACCORDING TO STUDENT AND TEACHER OPINIONS

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effects of teacher strategies used to reduce undesired student behaviors on students. This may provide benefits for teacher and school administrator to prevent undesired students behaviours. The study is significant as it attempts to reveal both negative and positive effects of teacher strategies on students. The research is a case study which is a qualitative research design. The study group consists of 15 primary and elementary school teachers and 35 students in Gaziantep in the 2012-2013 education year. In order to determine study group, purposive maximum variation sampling was used. The purpose of this to make small group and reflect maximum variation of the individuals related to the problem. Teachers and students are chosen randomly. In the data collection process, semi-structure interview technique, a qualitative research method was used. In the analysis of the data content analysis technique was applied. The findings revealed that teacher strategies used against misbehavior on student behaviors bring about many positive and negative effects. In addition, it was found that students and teachers thought differently in terms of the strategies used in the classroom students stated that while one to one and talkings outside classroom were effective, punishment give in the classroom made them feel bad. Depending on the results obtained from the study; teachers giving more responsibilities to students, the use of counselling service in order to solve problems confronted in the classroom, the formation of classroom rules with students were suggested.

Key Words: Classroom management, teacher strategies, misbehavior student

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin yapıldığı yerler olan okullarda öğretmenler öğretim hedeflerini gerçekleştirme sürecinde öğrencilere olumlu davranışı kazandırma, olumsuz davranışı değiştirme ve düzeltme görevini de üstlenmektedir. Bu sorumlulukların yerine getirildiği yer ise sınıf ortamlarıdır. Aydın (2006) sınıf, eğitsel hedeflere ulaşabilmek için oluşturulmuş eğitim ortamıdır; Çakmak'a göre (2000) sınıf, öğretmen ve öğrencinin öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için bir araya geldiği ortamlar; Celep (2002) sınıf, eğitim öğretim etkinliğinin üretim yeridir; Byrne, Hattie, ve Fraser (2001) sınıf, öğrenmelerin ve başarının gerçekleştiği topluluklardır. Sınıflar öğrenciler ve öğretmenlerin günün büyük bölümü bir arada olduğu ortamlardır. Öğretmenlerin eğitime ve öğretime yönelik görevlerini tam anlamıyla yapmaya çalışırken sınıf düzenini sağlamaları çok önemlidir (Burden, 1995). Çünkü etkili bir sınıf düzeni etkili öğretimde en önemli unsurlardan biridir (Evertson, 1989). Farklı bir ifadeyle; öğretmenlerin eğitimin hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşabilmesinde etkili sınıf yönetiminin payı büyüktür (Başar; 2006). Bu noktada sınıf yönetimi, öğrencilerin sert disiplin yöntemleriyle pasif hale getirilmesi olarak düşünülmemelidir (Baloğlu, 2001). Özellikle teknolojinin ve bilimin bu kadar hızlı ilerlediği, öğrenci profilinin değiştiği, birey beklentilerinin farklılaştığı günümüzde bireyleri baskı ile

yönetmenin zor bir yöntem olduğu açıktır. Eğitim ortamlarında öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasına inerek, onları sürece katarak yönetmek sınıf yönetiminin tek yönlü bir uygulama değil, tersine çok yönlü bir etkinlik olması gerektiğinin bir göstergesidir denebilir.

Bu çerçevede sınıf içinde öğretmenin yönetmesi gereken etkinlikler; fiziksel ortamın yönetimi, ilişkilerin yönetimi, plan-program etkinliklerinin yönetimi, davranış yönetimi ve zaman yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Başar,2006).

Bu boyutlar arasında davranış yönetimi; öğretmenlerin öğrenci davranışları ile birebir ilgilenmesini, olumlu davranışların devam ettirilmesini, problemli davranışların olumlu davranışlara yöneltilmesini içermektedir (Ağaoğlu, 2002).

Birbirinden farklı ekonomik, sosyo-kültürel imkânlara sahip bireylerin aynı sınıf ortamında bir arada bulunması ve böyle bir ortamda problemlerin çıkması doğaldır. Çünkü bireylerin, algıları, tutumları, seçimleri, yetişme şekilleri birbirinden çok farklıdır. Bu nedenler sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılan davranışların oluşmasına neden olmaktadır.

İstenmeyen davranışlar; "*saldırganlık ve ahlaksızlık içeren, toplumsal beklentilere uygun düşmeyen, dersi bölen, dersin akışını bozan, derse ilgiyi azaltıcı davranışlar*" (Özdemir, 2004) şeklinde tanımlanabilir. Bu davranışlara örnek olarak; arkadaşlarıyla kavga etmek, kötü söz söylemek, dersin akışını bozacak tavırlar içine girmek, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmak, kopya çekmek, hırsızlık vb. gösterilebilir (Özdemir, 2004). Bu davranışlar önlenmediği zaman diğer öğrenciler bunları örnek alarak olumsuz durumları çoğaltabilirler (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Bunun neticesinde ise; sınıf düzeni bozulur, öğretmen anlatmak istediği konuyu zamanında ve yeterince anlatamaz, sınıfta gergin bir atmosfer oluşur kısaca disiplin sorunlarıyla boğuşan bir sınıf ve okul ortamı oluşur (Sarıtaş, 2000). Böyle bir sınıf ortamında ise etkin bir öğretimin yapılması zorlaşabilir. Bu nedenlerden dolayı davranışların arka planının anlaşılması zorunludur (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Öğretmenin yerinde tespitlerle davranışın arka planına inmesi, istenmeyen davranışın daha kolay değişmesini veya ortadan kalkmasını sağlayabilir (Aydın, 2000).

Bu açıdan istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için davranışın kaynağını iyi belirlenmeli ve bundan sonraki adım olarak uygun bir strateji ile öğrenciye yaklaşılmalıdır (Başar, 2006). Bunun yapılmadığı durumlarda yani davranışlarının geri planına inilmeden öğrenciye yaklaşıldığında öğrencide olumsuz etki bırakabilir bu da istenmeyen farklı bir davranış olarak ortaya çıkabilir (Çelik, 2002). Öğretmenler olumsuz davranışla karşılaştıklarında, öğrencinin yaptığı hareketi niçin yaptığını anlamaya çalışmaları önemlidir çünkü öğrenci hareketi art niyetli ve kasıtlı mı yapıyor yoksa bilgi eksikliğinden kaynaklı mı yapıyor, bunun anlaşılması öğrenciye yaklaşımı değiştirebilir (Çelik,2002, Öztürk, 2002, Özdemir, 2004).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını istenenlerle değiştirmek ve düzeltmek amacıyla şu stratejilerden yararlanılabilir: Sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ile ilişki kurmak, aile ile ilişki kurmak, ceza vermek (Başar, 2006). Bu stratejiler çoğaltılabilir. Burada önemli olan hangi stratejiyi kaç defa kullanmak değil, kullanılan stratejinin öğrenci tarafından nasıl algılandığıdır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, istenmeyen hangi davranışın kaç defa sergilendiği, öğretmenlerin hangi stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Ancak istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sergilenen öğretmen stratejileri sonucu öğrencilerin neler hissettiğine çok fazla yer verilmemiştir.

Örnek araştırmalar incelendiğinde; Güleç ve Alkış (2004), Sarıtaş (2006) sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerini, Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkiyi,

Yılmaz (2008) istenmeyen davranışlarda kullanılan stratejileri, Tolunay (2008), öğretmenlerin sık karşılaştıkları istenmeyen davranışları, Dönmez ve Cömert (2009) öğretmen adaylarının istenmeyen davranışlara ilişkin yeterliliklerini, Kılıç-Özmen (2009), öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları başa çıkma yollarını ortaya koydukları görülmektedir.

Bu araştırmalarda olumsuz öğrenci davranışları karşısında hangi stratejilerin kullanıldığı ya da kullanılması gerektiği belirtilmiş, ancak bu stratejiler karşısında öğrencilerin neler düşündüğü ve hissettiğine dair bulgulara yer verilmemiştir. Stratejilerin etkilerine ilişkin çalışmalar ise birkaç strateji ile sınırlı kalmıştır. Bunlardan dolayı, kullanılan stratejinin öğrencilerde hangi duygu ve düşünceleri oluşturduğunun belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşımında kullanacağı stratejiler bu açıdan çok önemlidir. Kullanılan kelimelerin, yaklaşım tarzının, ses tonunun, fiziksel etkileşimin öğrenci tarafından olumlu veya olumsuz algılanması derse, öğretmene olan sevgi ve saygıda belirleyici olabilir.

Bu araştırma, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan stratejilerin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlemeye çalışması açısından önemlidir. Çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olarak kullanılan stratejilerden; "Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, sınıf kurallarını hatırlatma, ismiyle hitap ederek uyarma, sorumluluk vererek derse katma, sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma, ailesiyle ilişki kurma, ders sonunda birebir görüşme,dersten bırakacağını söyleme, disiplin kuruluna sevk edeceğini söyleme, davranış notu kıracağını söyleme, ceza verme stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından belirlenmesi adına faydalı olacaktır.

Çalışma incelendiğinde, sınıf içi kullanılan stratejilerin öğrenci üzerindeki etkisine dair öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı düşündükleri görülmektedir. Bu yönüyle sınıf içinde kullanılan stratejileri öğretmenlerin gözden geçirmesi açısından rehber olabilir. Ayrıca sınıf içinde kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada; istenmeyen öğretmen ve öğrenci davranışlarına karşı kullanılan stratejilerin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu belirlemek amaçlanmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin okul yönetimi ve öğretmenlere, betimleme yapması açısından yarar sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilerle etkili bir iletişim kurmada ve sınıf yönetimini daha kolay sağlamada öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Araştırmanın temel problem cümlesini, ''İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisini öğretmen ve öğrenci algılarına göre belirlemek" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, sınıf kurallarını hatırlatma, ismiyle hitap ederek uyarma yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Sorumluluk vererek derse katma yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Ailesiyle ilişki kurma yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Ders sonunda birebir görüşme yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Dersten bırakacağını söyleme, disiplin kuruluna sevk edeceğini söyleme, davranış notu kıracağını söyleme yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

- Ceza verme; ayakta durdurma, istemediği işler verme, sevdiği etkinlikten yoksun bırakma vb. yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir çalışmadır. Ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk,ve diğ., 2009). Nitel araştırma desenlerinden ‘‘durum çalışması’’ desenlerindedir. Özel durum yönteminin en belirgin özelliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemeye çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yani araştırmacının araştırılan konuyla ilgili önyargılara sahip olmadan konunun etraflıca incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz,2009). Konuyu derinlemesine incelemeye başlamadan önce veri toplamak için nicel yöntemler (öğretmen ve öğrenci anketi) kullanılmıştır. Nicel yöntemler var olan durumu belirleyerek genel bir betimleme yapabilme olanağı sağlaması açısından avantajlıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve öğrencilerden random yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘‘maksimum çeşitlilik’’ örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çeşitliliği sağlayabilmek için araştırmada, sosyo ekonomik düzeyi farklı 3 ilköğretim okulundan 5’er öğretmen olmak üzere toplam 15 öğretmen ve 35 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen grubunu yaşları 25-50 arası değişen, 7 bayan ve 8 erkek oluşturmaktadır. Öğrenci grubunu 7. ve 8. sınıf seviyesinden seçilen, 18 kız ve 17 erkek oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş soru setinden oluşan görüşme rehberi veya görüşme formu aracılığıyla yapılan, araştırmacının görüşme formunda yer alan soruları takip ettiği, ancak görüşmenin akışı doğrultusunda gerekli gördüğü durumlarda yeni sorular sorabildiği görüşmelerdir (Ekiz, 2009). Cohen ve Manion (1994), yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir ve karşılaştırılabilir nitel veri toplanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları alan uzmanı tarafından incelenerek kapsam geçerliliği gözden geçirilmiştir. Düzenlenen sorular doğrultusunda çalışma grubundaki öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeden önce literatürden (Sarıtaş, 2006, Yılmaz, 2008, Güleç ve Alkış, 2004) öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları stratejiler anket haline getirilmiştir. Bu stratejilerden en çok kullanılanı belirlemek amacıyla 200 öğrenci ve 100 öğretmene anket uygulanmıştır. Frekansın en yüksek çıktığı gözlenen 12 strateji belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen öğretmen ve öğrencilerden 1-20 Kasım 2012 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeden önce; araştırmanın içeriğine ve amacına yönelik bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı

kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme 35-40 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşme 45-50 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228). Analiz sürecinde öncelikle öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan öğretmenlere (M1,M2..) ve öğrencilere (Ö1,Ö2..) birer kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanından belirlenen kodları temalarla eşleştirmesi istenmiştir.

Alan uzmanının yaptığı eşleştirmeyle araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak, araştırmanın güvenirliğine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994)uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Buna göre uyum % 85 olarak hesaplanmıştır. Böylece istenilen düzeyde bir güvenirlik sağlandığı görülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada "geçerlik" bilimsel bulguların doğruluğu, "güvenirlik" ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; 1) Sınıf içinde kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenci davranışlarına etkisi öğretmenlerin stratejiyi kullanma sebepleri kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiştir. 2) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. 3) Bulgular öğretmenler ve öğrenciler tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur.

Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan öğretmenler ve öğrencilerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşılarak teyit ettirilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) sağlamak için araştırma

soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve araştırma aşamalarının araştırma soruları ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Bununla beraber iç güvenirliği artırmak için bulguların tamamı doğrudan verilmiştir.Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar başkaları tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenen temalara göre ayrıştırılmış, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 1'de ''Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, Sınıf kurallarını hatırlatma, İsmiyle hitap ederek uyarma'' yöntemlerinden bir tanesiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 1. Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, Sınıf kurallarını hatırlatma, İsmiyle hitap ederek uyarma yöntemlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar	Öğrenci Görüşleri	Öğretimsel başarıya olumsuz etki	15
(Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, Sınıf kurallarını hatırlatma, İsmiyle hitap ederek uyarma)		Motivasyon eksikliği	14
		Moral bozukluğu	13
		Özgüven eksikliği	12
	Öğretmen Görüşleri	Derse İlgi Çekme	10
		Motivasyon Sağlama	8

Tablo 1'de belirtilen öğretmen davranışlarının; özgüven eksikliği, öğretimsel başarıda düşüş, moral ve motivasyon eksikliği gibi olumsuzluklara neden olduğu öğrenciler tarafından belirtilmektedir.

Öğretimsel başarıya olumsuz etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri; *''Öğretmenimin yerimi değiştirmesinden sonra dersi dinliyor gibi yaparım (Ö7).'', ''Öğretmenimin beni herkesin içinde uyarması, derse ve öğretmene karşı sevgimin azalmasına neden olur (Ö3).'', ''Sınıf kurallarının sertçe hatırlatılması ders boyunca aklıma takılır (Ö11)''* şeklindedir. Motivasyon eksikliği ile ilgili bir öğrenci görüşünü; ''*Öğretmen beni sınıf içerisinde uyarırsa kendimi derse yoğunlaştırmada zorlanırım (Ö1)*'' şeklinde ifade etmiştir. Moral bozukluğu ile ilgili bir öğrenci; ''*Sınıf içerisinde uyarılmak gün boyunca canımın sıkılması için yeterlidir (Ö17*)''görüşünü belirtmiştir. Özgüven eksikliği ile ilgili bir öğrenci; ''*Arkadaşlarımın önünde uyarıldığımda hiçbir şeyi düzgün yapamadığıma dair düşüncelerim olur* (Ö12).'' şeklinde görüş belirtmektedir.

Aynı konuda öğretmenler; belirtilen stratejileri kullanmaktaki amaçlarının; derse ilgi çekme ve motivasyon sağlama olarak ifade etmişlerdir. Derse ilgi çekme amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''....Konuştuklarında oturduğu sırayı değiştirirsem derse daha fazla ilgi duyuyorlar (M2).'', ''Sınıfta genel bir gürültü olduğunda, sınıf kurallarını hatırlattığımda, herkes derse konsantre oluyor (M7).'', ''İsmiyle hitap edilerek uyarılan öğrenciler ilgilerini derse veriyor*

(M1).'' şeklindedir. Motivasyon sağlama amacıyla ilgili öğretmenler; *''Öğrencileri derse motive etmek için, yerlerini değiştirmek yeterlidir (M11).'', ''Dersten uzaklaşan öğrencileri ismiyle uyardığımda derse motive oluyorlar (M9).'' şeklinde görüş belirtmiştir.*

Tablo 1'deki öğretmen stratejileri kullanıldığında; öğrencilere göre olumsuz etkiler oluştururken, öğretmenler bu yöntemlerin olumlu etkiler oluşturduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının önünde öğretmenler tarafından uyarıldıklarında küçük düştüklerini, bununda derse ve öğretmene olan ilgilerinin azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu yöntemlerin sinirlenmelerine neden olduğunu ve çok kırıcı olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise bu stratejiyi kullandıklarında öğrencilerin dikkatlerini derse verdiklerini, derse daha fazla motive olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencileri incitmeden ve kırmadan derse bağlılıklarını arttırdıklarını düşünmektedirler.

Tablo 2'de ''Sorumluluk vererek derse katma'' yöntemiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 2. Sorumluluk vererek derse katma yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar (Sorumluluk vererek derse katmaya çalışma)	Öğrenci Görüşleri	Öğretimsel başarıya olumlu etki	14
		Özgüven artışı	12
	Öğretmen Görüşleri	Öğretimsel başarıya olumlu etki	11
		Derse ilgi çekme	9

Tablo 2 incelendiğinde belirtilen öğretmen davranışı sergilendiğinde öğrenciler; öğretimsel başarıya olumlu ve özgüven duygusunda artış etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. Öğretimsel başarıya olumlu etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri; *''Konuştuğumda öğretmenimiz beni derse yönlendirirse, dersle ilgili görev verirse derse katılmak için isteğim oluşur (Ö21)'', ''Öğretmenim görev vererek ilgimi derse çektiğinde, derse ve öğretmenime karşı sevgim artar (Ö13)'', ''Dikkatim dağıldığında öğretmen derse yoğunlaşmamı sağlarsa, konuşmak yerine hemen derse katılırım (Ö9)''* şeklindedir. Bir başka öğrenci *''Sınıf düzenini bozduğumda, öğretmenimiz derse yönlendirirse derse daha iyi motive olurum (Ö24)''* şeklinde görüş belirtmiştir.Özgüven duygusunda artışetkisi ile ilgili öğrenciler; *'' Dersten uzaklaştığımızda öğretmenlerimiz ders ile ilgili görev verdiklerinde, bu görevler yapabileceğimiz zorlukta olduğunda dersi başarabileceğimiz duygusu oluşuyor (Ö14, Ö4, Ö22)''* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir diğer öğrenci; ''*Zor olduğunu düşündüğüm derslerde konuşmaya başlarım, öğretmenimiz derse dâhil ettikçe dersin zor olmadığını düşünürüm (Ö25)*'' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejiyi kullanmaktaki amaçlarının; öğretimsel başarıyı arttırma ve motivasyon sağlama olarak ifade etmişlerdir. Öğretimsel başarıyı arttırma amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''....Sorumluluk alan öğrenciler derse katılmak için istekli oluyor (M3).'', ''Konuşmak yerine sorumluluk almaya yönlendirilen öğrencilerin notlarında artış oluyor (M13).'', ''Sorumluluk verme az çalışan ve yaramaz öğrencilerin ders başarılarını*

arttırıyor (M12).'' Şeklindedir. Derse ilgi çekmeyle ilgili öğretmenler; *''Derse ilgisi dağılan öğrencilere sorumluluk verme derse yönelmeyi sağlayan en kısa yoldur (M10).'', ''Öğrenciler dersle ilgili sorumluluk aldıklarında dersi sevmeye başlıyorlar (M1).'' biçiminde görüş belirtmişlerdir.*

Tablo 2'deki öğretmen stratejisi kullanıldığında, öğrencilere ve öğretmenlere göre olumlu duygu ve düşüncelere yol açtığı görülmüştür. Öğrenciler konudan uzaklaştıklarında, arkadaşlarıyla konuşmaya başladıklarında; öğretmenlerinin sorumluluk vererek derse katmaya çalışmalarının derse motive olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler dersle ilgili sorumluluk aldıklarında, derse katılmaya isteklerinin arttığını, dersten uzaklaşmak yerine dersin içinde olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler yaptıkları olumsuz hareketlerin öğretmenler tarafından sınıf içerisinde uyarılmadığı ve küçük düşürülmediği için yanlış hareketten vazgeçip, dikkatlerini anlatılanlara verdiklerini belirtmiştir. Dersi başaramayacağını düşünüp, dersten uzaklaşan öğrenciler öğretmenlerinin verdikleri görevleri yaptıkça dersi başarabilecekleri yönde kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde öğrenciler gibi düşünmektedirler. Öğretmenler derse ilgisi dağılan öğrencilerin sorumluluğa yönlendirildiklerinde; dersi sevdiklerini, başarılarının arttığını ve derse bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3'te ''Sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma'' yöntemiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 3. Sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar **(Sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma)**	Öğrenci Görüşleri	Öz Eleştiri	19
	Öğretmen Görüşleri	Saygı ve sevgi	13
		Derse ilgi çekme	9
		Motivasyon	8

Tablo 3'de belirtilen öğretmen davranışları sergilendiğinde öğrenciler; özeleştiri becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özeleştiri becerisine ilişkin öğrenci görüşleri; *''Dersin düzenini bozduğumda, öğretmen gözüme baktığında yaptığımın yanlış olduğunu anlarım (Ö31)'', ''Sınıf olarak gürültü arttığında, öğretmenimiz sesini yükseltir, bizde sessiz durmaya başlarız (Ö15)'', ''Arkadaşlarımla konuştuğum zaman, öğretmenimin gözüme bakması susmam için yeterlidir (Ö8)''* şeklindedir. Bir başka öğrenci; *''Sınıf düzenini olumsuz etkilediğimde öğretmenimin yüz ifadelerinden yaptığımın yanlış olduğunu anlar ve hemen düzeltirim (Ö29)''* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejileri kullanmaktaki amaçlarını; öğrenciye sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşmak, derse ilgilerini sağlamak ve motivasyonlarını sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciye sevgi ve saygıyla yaklaşma amacıyla ilgili öğretmen

görüşleri; *''Gözüne baktığımda öğrenci, kendisine gösterilen saygıyı fark ediyor (M14).'', ''Jest ve mimiklerdeki amacım onu sevdiğimi göstermektir (M6).'', ''Öğrenciler konuştuklarında incitmemek için sesimi yükseltirim (M15).''* şeklindedir.

Derse ilgi çekmeyle ilgili öğretmenler; *''Gözüne baktığım öğrenciler ilgilerini derse veriyorlar (M8).'', ''Jest ve mimikler bağırmaktan daha fazla ilgilerini çekiyorlar (M3).''* şeklinde görüş *belirtmişlerdir.* Motivasyon ile ilgili öğretmenlerin görüşleri; *''Dikkati dağılan öğrencilere sözel olmayan yöntemlerle yaklaşıldığında motive oluyorlar (M4).'', ''Öğrencileri derse motive etmek için bağırmak, kızmak tek yol değildir (M5).''* şeklindedir.

Tablo 3'deki öğretmen stratejilerinin etkilerine ilişkin, öğrenciler ve öğretmenler benzer duyguların yaşanacağını düşünmektedirler. Öğrenciler yaptıkları davranışların doğru olup olmadığına dair düşünceye sahip olmalarında etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler, sözel olmayan yöntemlerle karşılaştıklarında sınıf içinde hareketlerine daha fazla dikkat ettiklerini, hareketlerine çeki düzen verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerde sözel olmayan yöntemleri kullanmalarının temel sebebinin; öğrencilere duydukları sevgi ve saygıyı gösterme adına önemli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, derse ilgi çekme ve öğrencilerin motivasyonlarını sağlamada jest ve mimiklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencileri kırarak değil sevdirerek derse katmada sözel olmayan yöntemlerin etkili yollardan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4'te ''Ailesiyle ilişki kurma'' yöntemiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 4. Ailesiyle ilişki kurma yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar	Öğrenci Görüşleri	Aile İçi İletişimsizlik	17
(Ailesiyle ilişki kurma)	Öğretmen Görüşleri	Öğretimsel Başarıya Olumlu Etki	9
		Motivasyon	6

Tablo 4 incelendiğinde belirtilen öğretmen davranışı sergilendiğinde öğrenciler; aile içi iletişimsizliğe neden olduğunu belirtmiştir. Aile içi iletişimsizliğe ilişkin öğrenci görüşleri; *''Sınıf içinde yaşadığım bir olay nedeniyle öğretmenimin ailemle görüşmesi, aileme kendimi ifade etmemi olumsuz etkiler (Ö26)'', ''Öğretmenim olumsuz durumlarda velimle görüşürse ailem yaptığım olumlu işleri dahi kabul etmez (Ö5)'', ''Öğretmenlerim aileme benimle ilgili olumsuz konuları görüştüğünde ailem sürekli bu olumsuz örneği verir (Ö19)''* şeklindedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejiyi kullanmaktaki amaçlarını; öğretimsel başarıya olumlu katkı ve motivasyon sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretimsel başarıya olumlu katkı amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''Ailesiyle görüştüğüm öğrenciler derse daha çok katılıyor (M12).'', ''Veli okula geldiğinde öğrenci daha fazla ders çalışıyor (M5).''* şeklindedir. Motivasyonla ilgili öğretmenler; *''Ailesiyle görüşülen öğrenciler okula daha fazla motive oluyor (M8).'', ''Öğrenciler aileleriyle görüşülmesinden çekindikleri için derse daha çok yoğunlaşıyorlar (M14).''* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4'deki öğretmen stratejisi kullanıldığında, öğrenciler bunun aileleriyle problem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin problemleri kendileri ile konuşmak yerine aileleriyle görüşmelerinin ailelerine karşı kendilerini ifade edememelerine

neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ailelerine karşı olumsuz bir durumla gidilmesi durumunda ailelerinin kendilerine olumsuz gözle baktıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise aileleriyle görüşme sonrası; ders başarılarında artış ve motivasyon etkilerinin olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler aileleriyle görüşüldüğüne öğrencilerin daha fazla ders çalıştığını ve derse yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Aileleriyle görüşme stratejisinin, öğrenciler ve öğretmenler tarafından farklı etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5'te ''Ders sonunda birebir görüşme'' yöntemiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 5. Ders sonunda birebir görüşme yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar (Ders sonunda birebir görüşme)	Öğrenci Görüşleri	Öğretimsel başarıda artış	12
		Öz Eleştiri	11
	Öğretmen Görüşleri	Öğretimsel başarıda artış	9
		Öz Eleştiri	4

Tablo 5 incelendiğinde belirtilen öğretmen davranışları sergilendiğinde öğrenciler; öğretimsel başarıda artış ve özeleştiri becerilerinde artış etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretimsel başarıda artış etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri; *''Öğretmenimin ders içinde yaptığım davranış için ders sonrası benimle görüşmesi derse kendimi vermemi sağlar. (Ö20)'', ''Derste ilgim dağıldığında öğretmenimiz ders çıkışında görüşürse sonra dersi daha dikkatli dinlerim (Ö35)'', ''...Çıkışta öğretmenimin benimle konuşması, ders çalışmam noktasında beni motive eder (Ö18).''* şeklindedir. Bir başka öğrenci *''Sınıf düzenini bozduğumda, öğretmenimiz birebir görüşürse bundan sonra derse daha fazla katılırım (Ö34)''* şeklinde görüş belirtmiştir.Özeleştiri becerisinde artışetkisi ile ilgili öğrenciler; *''Derste huzuru bozduğumuzda öğretmenlerimiz ders çıkışında bizimle görüşmesi, yaptığımızın yanlış olduğunu anlamamızda çok etkilidir (Ö2, Ö6, Ö30)''* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir diğer öğrenci; ''*Ders sonunda öğretmenimiz benimle özel görüşmesi yaptığım hareketi düzeltmemi sağlar (Ö28)*'' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejiyi kullanmaktaki amaçlarını; Öğretimsel başarıya olumlu katkı ve özeleştiri becerisine artış sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretimsel başarıya olumlu katkı sağlama amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *'' Birebir görüşme öğrencilerin, derse daha fazla motive olmasında etkilidir (M13).'', '' Yaptığının yanlış olduğunu anlattığım öğrenci derse önem vermeye başlıyor (M2).'' şeklindedir.*

Tablo 5' teki öğretmen stratejileri kullanıldığında, öğrenciler ve öğretmenler benzer etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları hata nedeniyle öğretmenlerin birebir görüşmesi neticesinde derslere daha çok ve dikkatli çalışma ile yaptıklarının yanlış olduğunu düşünme noktasında katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ders çıkışında öğretmenlerin birebir görüşmelerinin, öğretmenlerine saygı duymalarını ve öğretmenleri tarafından arkadaşları önünde küçük düşürülmedikleri için yanlış hareketten vazgeçip, derse motive olmaya katkıda bulunduğunu söylemiştir. Öğretmenlerde birebir görüştüklerinde, öğrencilerin daha objektif olduklarını, yaptıkları hareketin yanlışlığı üzerinde düşündüklerini ve kendilerini kontrol ettiklerini

ifade etmişlerdir. Öğretmenler özel görüştükleri öğrencilerin derste konuşmak yerine derse katılmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Tablo 6'da ''Dersten bırakacağını söyleme, Disiplin kuruluna sevk edeceğini söyleme, Davranış notu kıracağını söyleme'' yöntemlerinden bir tanesiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 6. Dersten bırakacağını söyleme, Disiplin kuruluna sevk edeceğini söyleme, Davranış notu kıracağını söyleme yöntemlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar			
(Dersten bırakacağını söyleme, Disiplin kuruluna sevk edeceğini söyleme, Davranış notu kıracağını söyleme)	Öğrenci Görüşleri	Huzursuzluk	17
		Korku	15
	Öğretmen Görüşleri	Davranış düzeltme	9
		Öğretimsel başarıya olumlu etki	4

Tablo 6 incelendiğinde belirtilen öğretmen davranışları sergilendiğinde öğrenciler; huzursuzluk ve korku yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Huzursuzluk etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri; *''Öğretmenimin bizi elindeki imkânlarla korkutması ders boyunca huzursuz olmama neden olur. (Ö10)'', ''Öğretmenimin dersten bırakacağını söylemesi o derste hep kafama takılır (Ö16)'', ''...Disiplin kuruluna verilmekle korkutulmak moralimin bozulmasına neden olur (Ö27).''* şeklindedir.

Ayrıca bazı öğrenciler; *''Bir davranış sonrası notumun kırılacağını duymak beni tedirgin eder (Ö23)'', ''Tehdit edilerek sınıf içerisinde uyarılmak sınıfta huzurumu bozar (Ö4).''* şeklinde görüş belirtmişlerdir.Korku etkisi ile ilgili öğrenciler; *''Ders düzenini olumsuz etkilediğimde, dersten bırakılacağımı duymak çok korkmama neden olur (Ö11, Ö33, Ö32)''* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejiyi kullanmaktaki amaçlarını; yanlış davranışı düzeltme ve öğretimsel başarıya olumlu katkı şeklinde ifade etmişlerdir. Davranışı düzeltme amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''Nottan çekinen öğrenciler yanlış davranışı düzeltiyor (M10).'', '' Öğrenci disipline gitmek yerine sınıfta sessiz durmayı seçiyor (M5).''* şeklindedir.Öğretimsel başarıya olumlu katkı sağlama amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''Öğrenciler notlarını korumak için daha dikkatli davranıyorlar (M11).'',*

''Disiplin kuruluna gitmek yerine öğrenciler sessiz durmayı tercih ediyorlar (M1).'', '' Davranışa çeki düzen vermek için notla korkutmak etkili oluyor (M4).'' şeklindedir.

Tablo 6'daki öğretmen davranışları için, öğrenciler ve öğretmenler farklı etkilerinin olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler konuşmaları veya küçük bir hareketleri nedeniyle tehdit edilmelerinin üzerlerinde huzursuzluk ve korku oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler notla veya disiplinle korkutulduklarında derse olan sevgilerinde azalma yaşadıkları için ders başarılarının düştüğünü düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler korku hissinden dolayı huzursuzluk yaşadıklarını

ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, öğrencileri notla veya disiplinle korkuttuklarında hareketlerini düzelttiklerini, derse daha çok çalıştıklarını düşünmektedirler. Disipline gitmekten, notlarının kırılmasından korkan öğrencilerin sınıfta daha sessiz durduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrenciyi notla veya disiplinle tehdit etmelerinin öğrenciyi korkutmak için değil derse katmak amaçlı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7'de ''Ceza verme; ayakta durdurma, istemediği işler verme, sevdiği etkinlikten yoksun bırakma vb.'' yöntemiyle karşılaştığınızda neler hissedersiniz, bu davranışlar sonrası öğrenciler neler hisseder, soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 7. Ceza verme; ayakta durdurma, istemediği işler verme, sevdiği etkinlikten yoksun bırakma vb. yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tema		**Stratejilerin Etkilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**	**Frekans**
Alt Temalar (Ceza verme; ayakta durdurma, istemediği işler verme, sevdiği etkinlikten yoksun bırakma vb.)	Öğrenci Görüşleri	Huzursuzluk	16
		Öğretimsel başarıya olumsuz etki	14
		Gurur kırıcı	12
		Korku	11
	Öğretmen Görüşleri	Davranış düzeltme	10
		Korku	8

Tablo 7 incelendiğinde belirtilen öğretmen davranışları sergilendiğinde öğrenciler; huzursuzluk, korku yaşadıklarını ve öğretimsel başarıya olumsuz etkisiyle birlikte gururlarının kırıldığını ifade etmişlerdir. Huzursuzluk etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri; *''Ceza aldığımda moralim çok kötü oluyor (Ö3)'', ''Arkadaşlarım oynarken beklemek moralimi bozuyor (Ö18)'', ''Teneffüste ödev yapmak canımı sıkıyor (Ö1).''* şeklindedir. Öğretimsel başarıya olumsuz etkisiyle ilgili öğrenciler; *''Ceza veren öğretmenden ve o dersten soğurum (Ö6)'', ''Ceza aldığım derse bir daha katılmam (Ö27)'', ''Öğretmenim ceza verirse derste bildiğim konularda dahi konuşmam (Ö24).''* şeklinde görüş belirtmişlerdir.Gurur kırıcı etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri; *''Arkadaşlarımın önünde cezalandırmak gururumu kırar (Ö32)'', ''Sınıfta ceza almak çok kötü bir duygudur (Ö12)'', ''Ceza aldığımda küçük düştüğümü hissederim (Ö8).''* şeklindedir. Korku etkisi ile ilgili bir öğrenci; *''Ceza almaktan korktuğum için sadece sessiz duruyorum (Ö5) ''* şeklinde görüş belirtmiştir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler; belirtilen stratejiyi kullanmaktaki amaçlarını; yanlış davranışı düzeltme ve korkutmak şeklinde ifade etmişlerdir. Davranışı düzeltme ve korkutmak amacıyla ilgili öğretmen görüşleri; *''Ceza alan öğrenciler korktuğu için davranışı düzeltiyor (M9).'', ''Teneffüse çıkmama cezasından korktukları için öğrenciler sessiz duruyorlar (M12).'', ''Yanlış davranışı düzeltmede en etkili yol sevdiği etkinliği elinden almaktır (M7).''* şeklindedir.

Tablo 7'deki stratejiler için, öğrenciler ve öğretmenler farklı etkilerinin olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler ceza karşısında huzursuzluk ve korku yaşadıkları, dersten uzaklaştıklarını ve kırıcı olduğunu, ceza aldıklarında derse olan sevgilerinde azalma yaşadıkları

için ders başarılarının düştüğünü, arkadaşları önünde kırıldıklarını belirtmişlerdir, öğrenciler ceza yerine öğretmenlerinin kendileri ile konuşmasının daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, öğrencileri cezalandırdıklarında korku yaşadıklarını bildiklerini ama hareketlerini düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler en son yöntem olarak cezayı kullanmaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olarak kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerinde, öğretmenlerin beklentilerinden farklı etkiler oluşturduğu ortaya çıkmıştır. İstenmeyen davranışlar karşısında kullanılan öğretmen stratejilerinin öğretmen ve öğrenci algılarına göre bazen olumsuz bazen olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Olumsuz etkilerinin; öğretimsel başarıyı düşürücü, motivasyon eksikliği, moral bozukluğu, özgüven eksikliği, ailede iletişimsizlik, huzursuzluk, korku, gurur kırıcı olduğu, olumlu etkilerinin; öğretimsel başarıyı ve motivasyonu arttırıcı, özgüven ve öz eleştiri becerilerinde artış şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarında kullandıkları; sınıf içerisinde uyarma, öğrencinin yerini değiştirme, öğrencilerin aileleriyle görüşme, öğrencileri elindeki imkânlarla korkutma stratejileri öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluştururken, sorumluluk vererek derse katma, sözel olmayan -jest, mimik, göz teması, ses, tonlama vb- yöntemlerle uyarma, ders sonunda birebir görüşme stratejileri öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanırken öğrencilerin duygu dünyalarına inmediği, sınıf yönetimi becerilerinde eksiklik yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejilerin öğrenci davranışını ortadan kaldırmaya yönelik olması beklenirken, çoğunlukla bu görevi yerine getirmediği görülmektedir. Farklı bir ifadeyle; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandığı stratejilerde öğrencilerin neler hissettiğini çok fazla dikkate almadığı, önemli olanın kısa süreliğine de olsa davranışın ortadan kalkmasını sağlamak olduğu görülmektedir. Benzer bir sonucu, Çankaya ve Çanakçı (2011) yaptıkları çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin olumsuz davranışı uzun vadeli engellemek yerine kısa vadede ortadan kaldırmak olduğunu şeklinde bulmuşlardır. Türnüklü ve Galton da (2001), ülkemizde öğretmenlerin en çok "gürültü yapma/bağırma ve izinsiz konuşma" türünden kısa süreli etkili sözel uyarıları kullandığını, bu yaklaşımın ise sınıf atmosferine ve öğrenci duygu düşünce dünyasına olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler tarafından korkutma ve cezalandırma gibi yanlış stratejilerle uyarılan öğrencilerin bu durumu geçici olarak kabul ettikleri, bunun uzun vadede öğretmenleriyle sağlıklı iletişim yollarının olmadığı şeklinde bir inanç olarak ortaya çıktığı, öğretmenine ve derse mesafeli yaklaşmasına neden olduğu araştırmanın diğer bir sonucudur. Buradan hareketle öğrencileri korkutma ve cezalandırma stratejilerinin öğrenciyle olan iletişimi olumsuz etkilediği söylenebilir. Pala (2005) çalışmasında öğrencilere uygulanan ceza ve katı yaklaşımın, derse, öğretmene ve okula karşı bir ön yargı ve soğukluk oluşturduğunu; Kaya (2007) ceza ve korkutmanın istenen davranış değişikliğine yol açmada yetersiz kaldığını; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan da (2006) katı ve yasaklayıcı bir sınıf yönetimi yaklaşımının öğrencileri huzursuz ettiğini ve sınıfta daha fazla problemlere zemin oluşturduğunu yaptıkları çalışmada belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde geleneksel yöntemleri ön planda tuttuğu, rehberlik servisini kullanmadıkları, kendilerini yeterli gördükleri ancak öğrenciyle iletişim problemi yaşadıkları bu çalışmanın bulgularıyla tespit edilmiştir. Durrant (1995) çalışmasında istenmedik

davranışlarla karşılaşıldığında öğretmenin yetersiz kaldığı durumlarda rehberlik servisini kullanmanın öneminden bahsetmiş ancak öğretmenlerin bu servisi çok fazla kullanmak istemediğini bununda öğrenciyle iletişimi olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu etkileri de bulunmaktadır. İstenmeyen davranışlar sergilendiğinde öğretmenler ders sonunda birebir görüştüklerinde, öğrenciler yaptıkları davranışın yanlış olduğunu daha kolay kabul etmektedir. Bunun sonucunda da öğrenciler kendilerine değer verildiğini, incitilmediklerini, saygıyla yaklaşıldığını gördüklerinde yaptıkları yanlış davranışı fark edip, doğru davranışlara daha kolay yönlendiklerini ifade etmektedirler. Aydın (2000), sınıfta istenmeyen davranışla karşılaşan öğretmenler öğrenciyle ders sonunda görüştüğünde olumsuz davranışların ortadan kalktığını ve öğrencileri olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğrenciler istenmeyen davranış sergilediklerinde, öğretmenler öğrencileri başarılı oldukları konularda desteklediğinde öğrencilerin ders başarılarında artış olduğu, sorumluluk verilerek derse dâhil edildiklerinde öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Durrant (1995), Sklare (1997) öğrencilerin yaptıkları olumsuz bir harekete tepki yerine, öğretmenlerin küçük etkinliklerdeki çabaları desteklemelerinin öğrencilerin akademik başarılarında artışta ve derse daha çok çalışmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilere sevgi ve saygıyla yaklaşıldığı, birebir görüşüldüğü zaman; olumlu dönütler alındığı, istenmeyen öğrenci davranışlarının azaldığı, öğrencilerin derse daha fazla ilgi duyduğu, sınıf düzeninin olumlu yönde etkilendiği araştırma neticesinde elde edilen bulgulardandır. Olumlu yaklaşımlardan sonra derse ve öğretmene olan ilgi, sevgi ve saygıları artan öğrencilerin ders başarılarında artış yaşanması beklenebilir. Tertemiz (2001) çalışmasında, öğrencilere gösterilecek sevgiyle olumlu bir sınıf ortamının destekleneceğini bununda istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltacağını ve ders başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı, kullanılan stratejilerin genelde sınıf atmosferini ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Bu yaklaşım neticesinde öğrencilerin; okula, sınıfa, öğretmene ve derse karşı bir mesafe oluşturdukları bununda öğretimsel başarıyı olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilere karşı kullanılacak yaklaşımda onlara değer verilmesi, küçük hatalarının görmezden gelinmesi, açık iletişime açık olunması; düzeni bozmayan ve devam ettiren, yaptığı hatadan vazgeçen, insan haklarına saygılı, mutlu bireyler topluluğunun oluşmasında etkili olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğrenciye sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşmaları çok önemlidir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirmek, olumlu ve etkili bir sınıf ortamı oluşturmak için aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemesi, öğrenciye dersle ilgili daha fazla sorumluluk vermesi istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunabilir.
2. Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, sınıf kurallarının başlangıçta açıklanması, öğrencinin kendisinden beklenilen davranışların farkında olmasını sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin öğrencilerin aileleriyle iletişime geçmesi, velilerle işbirliği yapması sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltabilir.
4. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltma adına, rehberlik servisinden daha fazla yararlanılabilir.

5. Öğretmenlerin sınıfa hazırlıklı, zamanında gelmesi öğrencilere daha fazla güven verip, öğrencilerin olumsuz davranışlara yönlenmesini azaltabilir.

KAYNAKÇA

AĞAOĞLU, E., Sınıf Yönetimi. (Editör: Zeki Kaya). (Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel OlgularBölümü). PegemA Yayıncılık. Ankara. 2002.

AYDIN, A. Sınıf Yönetimi. Alfa Yayınevi. Bursa. 2000.

AYDIN, A. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.

BALOĞLU, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Baran Ofset.

BAŞAR, H. (2006). *Sınıf yönetimi* (13.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

BURDEN, P.R. (1995). Classroom Management and Discipline. New York: Longman.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN,Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2009). *BilimselAraştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

BYRNE, D. B., HATTİE, J.A.&FRASER, B. J. (1986). Student perceptions of preferred classroomlearning environment. Journal of Education Reseaarch, 80, 1, 10-16

CELEP, C., (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Ankara: Anı Yayıncılık.

COHEN, L., MANION, L. (1994).*Research Methods in Education*, London, Routledge

ÇAKMAK, M., (2000). "Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi", *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*(Editör: Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇANAKÇI H., ÇANKAYAİ. "Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıve budavranışlarla başa çıkma yolları". Turkish Studies- International Periodical ForTheLanguages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p.307316, Turkey

ÇELİK, V., Sınıf Yönetimi. Nobel Yayınevi. Ankara. 2002.

DENİZ, M., Avşaroğlu, S., & Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11).

DÖNMEZ, B. ve CÖMERT M. "Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 10,Sayı 2, Ağustos 2009 Sayfa 47-55.

DURRANT, M. (1995). *Creative strategies for school problems: Solutions for school problems*. NewYork: W.W. Norton Company.

EKİZ, D. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı) , Ankara: Anı Yayıncılık.

EVERTSON, M.CAROLYN (1989). "Improving Elementary Classroom Management: A School-BasedTraining Program for Beginning the Year", Journal of Educational Research, NovemberDecember (Vol. 83/No.2).

GÜLEÇ S. &ALKIŞ S.. "Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri",*Uludağ Üniversitesi* Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 247-266.

KAYA, A. (2007). Edimsel (Operant) Koşullanma. A.Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 357-409).Ankara: PegemaYayıncılık

KILIÇ-ÖZMEN, Z., (2009). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

MILES, M. B., ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*.Thousand Oaks: Sage Publications.

NECATİ C., N. Ve KAYABAŞI Y. "öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki". *Gazi Üniversitesi*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2 (2007) 123-155

ÖZDEMİR, İ. E. Sınıf Yönetimi. Editör: Ş.Şule Erçetin, M. Çağatay Özdemir. (Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar Bölümü), Asil Yayın Dağıtım. Ankara. 2004.

ÖZTÜRK, Bülent. Sınıf Yönetimi. Editör, Emin Karip. (Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi veGiderilmesi Bölümü), Pegema Yayıncılık. Ankara. 2002.

PALA, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13, 171-179.

SARITAŞ, M., Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Editör, Leyla Küçükahmet. (Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve uygulama Bölümü) Nobel Yayın DağıtımLtd. Şti. 2000. Ankara.

SARITAŞ, M. (2006) ''öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler.''Uludağ Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1), 2006, 167-18.*

SKLARE, G.B. (1997). *Brief counseling that works: A solution focused approach for schoolcounselors*. California: Sage Publication Company.

TERTEMİZ., N. "Sınf Yönetimi ve Disiplin", Sınıf Yönetimi, Editör. Leyla Küçükahmet, NobelYayıncılık, Ankara, s.58.2001.

TOLUNAY, A., (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karsılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları vebu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

TÜRNÜKLÜ, A., &GALTON, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies, 27*, 291-305.

TÜRNÜKLÜ, A. ve YILDIZ V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başaçıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*. Şubat 284. ss: 22-27.

YILDIRIM, A. &ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

YILMAZ N. (2008). "Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi", Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 10-1 Yıl: 2008.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1417-1439, ANKARA-TURKEY

SİNGAPUR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE BU PROGRAMIN TÜRKİYE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILMASI*

*Mustafa ŞEKER***

ÖZET

Ülkelerin hazırladığı sosyal bilgiler öğretim programları, ders içerikleri bakımından farklılık taşısa da sosyal bilgiler ile ilgili NCSS (***National Council for the Social Studies***) tarafından yapılan tanımlamaların belli bir anlayışla hazırlanmış olması sebebiyle benzer yönlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ve 1998 yıllarında farklı isimler altında olsa da sosyal bilgiler alanında program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 2004 yılına gelindiğinde sosyal bilgiler öğretim programında, dünyada meydana gelen gelişmeler ve bu alanda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak bazı değişiklikler yapılmış, programda kazanımlara ve etkinliklere yer verilerek bilgi, beceri, değer ve kavram gibi konulara yer verilmiştir. Son olarak eğitim sisteminde 4+4+4 olarak da adlandırılan bazı değişikliklerle sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. sınıflar ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflar şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Türkiye'de olduğu gibi Singapur'da da program çalışmaları, ilköğretim kademesinde 1984'te başlamış ve 1999'da tamamlanarak yürürlüğe girmiş, 2008 ve 2012 yıllarında revize edilmiştir. Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise 1. kademede 2005'te, 2. kademe ise 2006'da yürürlüğe girmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi ve öğrenme alanları; bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarıyla ele alınarak "Sarmal Yaklaşım" doğrultusunda, Singapur'da ise, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde "Genişleyen Çevre Yaklaşımı" esas alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışma, Türkiye ve Singapur'un 2000'li yıllarda program geliştirme çalışmaları doğrultusunda yürürlüğe koydukları sosyal bilgiler öğretim programlarının içeriğini analiz ederek benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırma, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak hazırlanan nitel bir çalışmadır. Türkiye ve Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'na baktığımızda kazanım ve etkinliklere yer verildiği, bunların bilgi, beceri, değer ve kavram gibi konularla zenginleştirildiği görülmüş, ölçme ve değerlendirmede ise genellikle süreç odaklılığın esas alındığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Eğitim-Öğretim Programı, Türkiye, Singapur

---

*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 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, El-mek: mseker@yildiz.edu.tr

SINGAPORE SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COMPARISON OF THIS PROGRAMME WITH TURKISH SOCIAL STUDIES CURRICULUM

ABSTRACT

Although the social studies curriculums prepared by countries can be different in terms of the content of lessons, it can be seen that they have many more similarities since definitions of NCSS (National Council for the Social Studies) regarding social studies are prepared with certain approach. In the years 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 and in 1998 in Turkey, although different names were used, some programme developing studies were conducted in the area of social studies. In the year 2004, in the social studies curriculum, some changes were made in accordance with the developments in the world and studies in this field, and in the programme gains and activities as well as subjects such as information/knowledge, skills, value and concept are included. Finally, with some changes in the education system, which is also sometimes called 4+4+4, social studies lesson primary school fourth grades and secondary school fifth, sixth and seventh grades have been reorganized. In Turkey as well as in Singapore, programme studies began at a primary school level in 1984, and they were completed and put into effect in 1999. Secondary School Social Studies Curriculum, however, was enacted at the first level in 2005, and at the second level in 2006. In Turkey social studies lesson and learning areas are prepared with a "Spiral/Cyclical Approach" by dealing with their aspects of information, skills, value and concept, while in Singapore they are prepared based on "Expanding Environment Approach" at primary school and secondary school levels. This study aims to put forward the differences and similarities of social studies curriculum put into effect by Turkey and Singapore in the year 2000s in an attempt to develop educational programmes. Also, this research is a qualitative study prepared using a document review method. Throughout the research, we benefited from the programmes and materials prepared and put by the Ministries of National Education of two countries on their official websites. Looking into the Turkish and Singaporean Social Studies Curriculum, it is seen that positive gains and activities are included, and these are enriched with subjects like information, skill, value and concept. It is also established that in measurement and assessment process-focused approach is applied.

Key Words: Social Studies, Curriculum, Turkey, Singapore

Giriş

Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya, felsefe, antropoloji, arkeoloji, psikoloji, sosyoloji, hukuk gibi sosyal bilimlere ait disiplinlerden meydana gelmiş bilgilerin disiplinlerarası bir anlayışla, ilköğretim seviyesindeki çocukların algılama düzeylerine uygun duruma getirildiği bir derstir (Sözer, 1998). Yaşadığı toplumda etkili ve duyarlı vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgilerin amacı, gerçek hayat şartlarına adapte olmuş, farklılıklara tahammül ederek birlikte yaşama kültürü kazanmış, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler noktasında donanımlı, mantıklı düşünerek objektif kararlar alabilme kabiliyetine sahip bireyler yetiştirmektir. Buna göre; sosyal

bilgiler dersi, sadece sosyal bilimlere ait disiplinlerin bir potada eritilerek dizayn edildiği bir ders değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal beceri ve yeterliklerini kazandığı bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin bu yeterliliklere ulaşabilmesi için bir takım bilgi, beceri, değer ve kavramları kazanmaları beklenir (NCSS, 1992). Bu sebeple, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerinin bilinmesinin yanında bireyin merkeze alındığı bir eğitim-öğretim anlayışının olması, etkili ve yeterli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olabilir. Bu süreçte, ilerlemecilik anlayışı çerçevesinde kendi bilgilerini yapılandıran ve öğrenme yaşantıları sunulan öğrencilere; yeni ve etkili bilgilerin kazandırılması için araştırma, değerlendirme ve sentez basamaklarını etkili kullanma imkânı verilmesi de faydalı olabilir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde oluşturmacı öğrenme yaklaşımı göz önünde bulundurularak öğrencilerin kendi bilgilerini öğrenme yaşantıları yoluyla düzenlemesi beklenir (Grant, 1997). Oluşturmacı kuram, öğrencilere, yaparak-yaşayarak öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması konusunda eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Önal ve Kaya (2006)'nın da vurguladığı gibi, sosyal bilgiler öğretim programlarının, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek bir biçimde düzenlenmesi, bu dersin daha etkili olmasına imkân sağlayacaktır.

Günümüzde gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ve 1998 yıllarında sosyal bilgiler programına yönelik çalışmalar yapılmış, en son 2004 yılında pilot illerde (İstanbul, Ankara, İzmir, Diyarbakır, Hatay, Kocaeli, Bolu, Van, Samsun) yapılan uygulamalar sonunda sosyal bilgiler programı yapılandırmacılık esas alınarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Bu çerçevede Türkiye'de 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını 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, 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).

Güneydoğu Asya'da, Endonezya ve Malezya arasında 692,7 km² yüzölçüme ve 4.185.200 (2004 yılı) nüfusa sahip bir ada ülkesi olan, İngilizce, Çince (Mandarin ve çeşitli lehçeler), Malayca, Tamilce ve çeşitli Hint Dilleri'nin konuşulduğu Singapur'da (Çolakoğlu, 2010), Türkiye'de olduğu gibi eğitim alanında önemli çalışmalar yapılmış, sosyal bilgiler öğretim programı, en son 2000'li yıllarda yapılandırmacı anlayışla hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. Singapur Eğitim Bakanlığı'na göre eğitimin amaç ve hedefi; öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmak, sahip oldukları yeteneklerini ve potansiyellerini nitelikli bir şekilde hayata geçirmelerine fırsat vermek ve yaşam boyu öğrenme arzularını geliştirmektir. Bu çerçevede Singapur Devleti, güçlü bir eğitim sistemine sahip olduğunu, yüksek ideallere sahip bireyler yetiştirme yolunda uyguladıkları eğim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonuçlar vereceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Singapur'un geleceğini inşa etme mücadelesi veren eğitimciler; gelecekte bazı alanlardaki değişim ve yenileşmenin kaçınılmaz olduğu gerçeğini kabul ederler. Bunun için Singapur'un, Asya'nın yükselen değeri olabileceğine dair birçok işaretlerin olduğunun altını çizerler. Genel olarak baktığımızda; kendi geleceğini inşa eden Singapur'daki eğitim kurumlarının amacı; ülkeyi daha ileri seviyeye taşımak ve geliştirmek, bu gelişimin gelecekte de devam etmesini sağlayabilmek için gençlere; yetenek, karakter ve değerlerini geliştirme imkânı vermektir (Tan and Gopinathan, 2000; Adler and Sim, 2005; MOE,2005).

Singapur Eğitim Sistemi, 3-6 yaş arasındaki çocukların gittiği anaokulundan üniversite eğitimine kadar farklı programları bünyesinde barındırmaktadır (Goh, 1979; Tan and Gopinathan,

2000). Ülkede ilköğretim kademesi; 1. sınıftan 4. sınıfa kadar 4 yıllık temel eğitimi kapsar. Daha sonra ise 5. ve 6. sınıflardan oluşan 2 yıllık uyum eğitimi görülür. Singapur ilkokul eğitiminin amacı; çocuklara temel matematik algısı kazandırmak, ülkenin anadilinin ve bunun yanında İngilizcenin yeterli düzeyde öğrencilere verilmesini sağlamaktır. Singapur'da zorunlu eğitim 6 yıl olup okullar ücretsizdir. Öğrenciler için, ilköğretim bitirme sınavları (PSLE) yapılır ve öğrenciler, işbirlikli öğrenme faaliyetlerine ve sosyal etkinliklere katılmaları konusunda cesaretlendirilir. Daha sonra öğrenciler; 2. kademe eğitimine, ilköğretim bitirme sınavı (PSLE)'ndaki başarılarına göre özel, normal ve teknik kademe biçiminde yerleştirilirler. Farklı öğretim kademeleri öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre düzenlenir (MOE, 2005).

Singapur'da Sosyal Bilgiler Programı içerik itibariyle sosyal bilimlere ait Tarih ve Coğrafya'yı sosyal bilimlere ait Temel İktisat, Sosyoloji, Antropoloji ve Hukuk gibi bilimler ile bütünleştirir. Singapur İlköğretim Programı'nda ülke ve toplumla ilgili temel değerlerin, uygun ölçüler içerisinde öğrencilere verilmesi hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler İlköğretim Programı'nın amacı, öğrencilerin 21. yüzyıl dünyasını daha iyi anlamalarına imkân vermek olup bu, onların toplum ve çevrelerine etkili bir biçimde katılımlarına yardım edecektir. Sosyal Bilgiler Öğretimi'nde, öğrencilerin gelişimi noktasında bilgi, beceri ve değerlere özellikle vurgu yapılmaktadır (Adler and Sim, 2005; MOE, 2005).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Türkiye'de ilköğretim seviyesinde, Singapur'da ise hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesinde yer almış olup programda bazı etkinlik ve kazanımlar bir takım bilgi, beceri, değer ve kavram düzeyinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; ekonomik olarak, gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan Türkiye ve Singapur devletlerinin, 2000'li yıllarda program geliştirme çabaları çerçevesinde hazırladıkları sosyal bilgiler öğretim programlarının içerik noktasındaki benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Böylelikle, gelişmekte olan ülkelerin etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme noktasındaki düşünce ve anlayışlarının, sosyal bilgiler eğitim-öğretim programlarında ne şekilde ve hangi düzeyde karşılık bulduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada Singapur ve Türkiye Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları incelenmiş, inceleme ve araştırma sürecinde, alan hakkında yazılmış literatür kaynaklarından yararlanıldığı gibi iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlıkları'nın hazırladığı resmi dokümanlardan da istifade edilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma modeliyle ve doküman incelemesi yöntemiyle hazırlanmıştır. Doküman incelemesi metodu, araştırmanın amacına uygunluğu sebebiyle resim, film, belgesel gibi yapıtlar yanında, yayınlanmış kitap, dergi, çeşitli dokümanlar vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için de kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum araştırması özelliği taşıyan bu çalışmayla var olan durumun tespiti amaçlanmış, iki ülkenin Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Singapur İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 1984'te İlköğretim Programı içerisinde yer almak suretiyle yürürlüğe girmiş olup ders, öğrencilere, ilköğretim 4. sınıftan 6. sınıfa kadar verilmek üzere düzenlenmiştir. Program, 1995'te dünyada meydana gelen gelişmelere paralel olarak hızlı ilerleme ve kentleşmeyle birlikte, kültürel mirası koruma ve çevreyle ilgili konular ekseninde yeniden düzenlenerek değiştirilmiştir. Ancak programda, dünya genelinde bilim ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişim ve yenileşme hareketleri sebebiyle bazı değişiklikler yapılmış, program tekrar gözden geçirilerek 1999, 2008 ve 2012 yıllarında revize edilmiştir.

Yenilen programa göre; Sosyal Bilgiler, 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olmak üzere düzenlenmiş olup ulusal eğitim anlayışı programda daha fazla yer bulmuştur. Bütün bu çalışmalarla, Singapur öğrencilerinin ülkenin sahip olduğu fırsatları ve sınırlılıkları daha fazla anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca bazı araştırmalar (Hill and Lian, 1995) bu planlamaların amacının Singapur devletinin, millet ve topluma ait duyarlılığı geliştirme kaygısından kaynaklandığı vurgulamaktadır. Ayrıca 1999 programında; ulusal eğitim bildirilerine, düşünme ve bilgi teknolojisine ait becerilere yer verilmiştir. Bütün bu yapılanlar, öğrencilerin bilgi ve beceri bakımından daha iyi düşünürler olarak donatılmasını sağlayabileceği gibi, bilgi çağının gerekleri noktasında ve global anlayış ölçüsünde küresel ölçekli bir ekonomi oluşumuna da hizmet edebilecektir (Adler and Sim, 2005). Ayrıca, yeni öğretim programının Singapur Eğitim Bakanlığı'nın "Düşünen Okullar ve Öğrenen Ulus" görüşünü yansıttığı görülmektedir. Bu görüşün, eğitimin beklenen sonuçlarını ayrıntılarıyla açıklayan program hedefleri ile sosyal bilgilerin öğrenme sonuçlarını aynı seviyeye getirmesi beklenir (Koh, 2002, Fang, 2002; Nelson, 2001; MOE, 2005).

Singapur İlköğretim Programı'nın Amaç ve Hedefleri

Sosyal Bilgiler, içerik itibariyle Tarih ve Coğrafya'yı sosyal bilimlere ait Temel İktisat, Sosyoloji, Antropoloji ve Hukuk gibi disiplinlerle bütünleştirir. Singapur'un sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan alan araştırmalarında da (Adler and Sim, 2004) vurgulandığı gibi bu konu, program çalışmaları içerisinde önemli bir yere sahip olup ülke ve toplumla ilgili bir düşünceyi, öğrencilere erken yaşlarda aşılamaya, sosyal uyumu desteklemek için onları doğru bir biçimde yetiştirmeye hizmet edecektir. Buna göre; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amacı, öğrencilerin 21. yüzyıl dünyasını daha iyi anlamalarına, onların toplum ve çevrelerine etkili bir biçimde katılımlarına yardım edecek temel bilgileri kazanmalarını sağlamaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi'nde, öğrencilerin gelişimi noktasında bazı öğelere özellikle vurgu yapılmaktadır. Bunlar; bilgi, beceri ve değerlerdir. Özel amaçlar (hedefler), bu sahaların her biri için tanımlanmıştır. Programın bilgi hedeflerine baktığımızda; ders sonunda öğrencilerin; Singapur milletinin tarihini, coğrafyasını ve ekonomik faaliyetleriyle ilgili gerekli bilgileri kazanmaları, Singapur'a ait toplumsal sorunlar, değişimler ve sınırlılıklardan dersler çıkarmaları ve bunları anlamaları mümkün olabilir. Ayrıca öğrencilerin, toplumla ilgili temel Tarih, Coğrafya, İktisatla ilgili kavramları ve genellemeleri kavrayabilmeleri, Singapur'un dünyadaki diğer devletler ve komşularla ilgili bilgilere ulaşabilmeleri ve bunları etkili biçimde kazanabilmeleri beklenir. Beceri noktasında ise öğrencilerin var olan bilgiyi yapılandırarak kavrayabilmeleri, var olan problemleri çözebilecek anlayış ve birikime sahip olabilmeleri, bütün bunlar üzerinde düşünülmüş, güvenilir kararlar alabilecek bir anlayışa kavuşabilmeleri hedeflenmiştir. Bu sayede öğrenciler, bir grubun diğer üyeleri ile etkili bir şekilde çalışabilecekler, bilgi teknolojisine ait kaynakları ustaca kullanabilecekler ve sürekli öğrenme alışkanlıkları kazanabileceklerdir. Singapur öğrencilerinin değer ve davranış hedefleri çerçevesinde, ülkede yaşayan değişik toplumların gelenek ve adetlerine saygı göstermeleri, geleceğe güvenerek o zamanda hayatta kalmak için milli bir ruh kazanmaları beklenir (Han, 2000;Tan and Chew, 2004). Böylelikle öğrenciler, nesnel ve açık fikirli bir anlayış kazanabileceklerdir.

Sosyal Bilgiler İlköğretim Programı, "Genişleyen Çevre Yaklaşımı"na göre düzenlenmiş olup bu yaklaşım, konuların iyi bilinenden daha az bilinene doğru derece derece işlenmesi esasına dayanmaktadır. Program, 1. sınıfta öğrencilerin yakın çevre ve okulu dikkatle incelemesi ile başlar, geniş çevre, toplum ve ülkenin sosyal alanının incelenmesi şeklinde devam eder. 6. sınıfta ise konular, komşu ülkelerin ve Dünya'nın geri kalan kısmının ele alınması şeklinde daha geniş bir çerçeve kazanır. Programın öğretim stratejileri de öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Sosyal bilgilerde önemli bir yere sahip olan kavram öğretiminin sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Kavram öğretiminde esas alınan bu yaklaşım, öğrencilerin yeni bir uygulama

veya fikrin önceki öğrenilenlerle nasıl ilişkilendirilebileceğini anlamalarına yardım eder. Ayrıca izlenen bu yöntemle Singapur'la ilgili derin duygu ve düşünceler pekişir, kuvvetlenir (MOE, 2005; Tan and Gopinathan, 2000).

İlköğretim Programının hikâye türünden yaklaşım çerçevesinde dizayn edildiği görülmüştür. Bu çerçevede basit hikâyemsi yaklaşımla Singapur tarihine ait vakaların yer-zaman-olay örüntüsüyle ele alınması ve öğrencilerin bunlar hakkında birbiriyle bağlantı kurması beklenir. Böylece öğrenciler, ülkesinin tarihiyle ilgili geçmişten günümüze meydana gelen değişim ve gelişmeleri inceleyerek olaylar hakkında düşünme imkânına kavuşabilirler.

Singapur sosyal bilgiler programının, eleştirel düşünmeye hizmet eden yönü dikkat çeker. Buna göre öğrenciler, sadece çözümleri nasıl bulacaklarını, problemleri nasıl analiz edeceklerini ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğrenmeyecekler, aynı zamanda kendi düşünme süreçlerinin de farkında olabileceklerdir. Programın bilgi teknolojilerine yönelik beceri boyutuna baktığımızda ise; öğrencilerin iş ve özel hayatları noktasında bilgi teknolojisinin artan bir hâkimiyetinin olması sebebiyle bilgisayar kullanımında yetenekli olması beklenir. Bilgi teknolojisi alanında öğretmenlerin yeteneklerinin güçlü olması, öğrencilerin yeterli ve etkili biçimde yetiştirmelerinde çok önemli olabilir (Tan and Gopinathan, 2000; MOE, 2005).

Singapur İlköğretim Programı'nın Değerlendirme Boyutu

Sosyal Bilgiler, ilköğretimin bütün kademelerinde sınavsız bir derstir. Değerlendirme basamağı, Sosyal Bilgiler Eğitim – Öğretim Programı'nın etkisini ve öğrencilerin gelişim düzeylerini gözlemlemek için vazgeçilmezdir. Farklı güç, ilgi ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için (Tan and Gopinathan, 2000), yıl boyunca değerlendirmenin hem formal hem de informal bir türü aracılığıyla öğrenme ihtiyaçlarının ele alınma süreci ve geri bildirimi sağlanır. Formal değerlendirme, yazılmış kitaplar ve diğer ödev etkinlikleri ile ilgili alıştırmaları veya çalışma yapraklarını kapsayabilir. İnformal değerlendirme, kısa sınavlar, oyunlar, drama, gösteri ve söylevi, kontrolü, kapsamlı aktiviteleri kapsayabilir. Değerlendirme ödevleri, bireysel veya gruba dayalı çalışmalar şeklinde olabilir. Resmi klasik (kalem – kâğıt değerlendirmesi) değerlendirme yaygın bir şekilde yapılır. Formal değerlendirmenin, öğrenme süreci içerisinde daha zevkli olması için informal değerlendirme içerisine enjekte edildiği hatırlanmalıdır. Bütün değerlendirmeler, anlamlı ve gerçekçi yapılmak zorundadır. Öğrencilerin Singapur coğrafyası ve halkları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalarını sağlayacak aktivitelere katılmaları ve hoşlandıkları öğrenme süreçlerinde yer almaları, yaşadıkları ülke hakkında pozitif hisler ve davranışlar kazanmalarına sebep olabilir (Nichol And Sim, 2007; MOE, 2005).

Singapur İlköğretim Programı'nın Ulusal Eğitim Çerçevesi

Eğitim programında ulusal eğitimin, milli değerin korunması amacıyla ulusal eğitim bildirileri aracılığıyla verilmesi hedeflenmiştir. Ulusal eğitim, milli değerlerin ayakta kalmasını sağlayacak ve öğrencilerin bunları yavaş yavaş özümsemesine imkân verecek biçimde düzenlenmelidir. Genç bir millet olarak, öğrencilerin güçlü ulusal bir kimlik kazanmaları ve ulusal gururu geliştirmeleri için milletin tarihi, coğrafyası, sosyolojisi ve ekonomik aktiviteleri içerisinde en önemli olayların ve çehrelerin esaslı bilgisine sahip olmaları hayati önem taşır (Nichol And Sim, 2007; MOE, 2005). Bütün dünyada değerler eğitimi noktasında, ulusal çıkar ve sorumluluk duygusuyla hareket eden öğrencilerin, dürüst ve karakterli vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri önemlidir (Şeker, 2011;

Singapur Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programı

Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ilk defa 1. kademede 1994'te, 2. kademede ise 1995'te yürürlüğe girmiştir. Programın amacı; öğrencilere hümaniter bir yaklaşımla ve bazı dersler aracılığıyla holistik bir anlayış çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim sağlamaktır. Singapur Eğitim Bakanlığı, 1997'de eğitim – öğretim programının yapısını yeniden gözden geçirmeye başlamıştır. Bu gözden geçirme sonunda programın çalışma alanı, 3 bölüm halinde sunulmuştur. Bunlar; düşünme becerileri, ulusal eğitim (NE) ve bilgi teknolojisi (IT)'dir. Bu bölümlere daha fazla alan bırakmak için Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın içerik azalımı çalışması, 1998'de başlamış, programın içerik azalımı yapıldıktan sonra 1999'da yürürlüğe girmiştir. 21. yüzyıl dünyasındaki hızlı değişim ve önceden öngörülemeyen yeni gelişmeler sebebiyle Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2002'de yeniden gözden geçirilmiştir. Günümüzde, öğrencilerin Singapur'un imkânlarını ve sınırlılıklarını anlamaları, millet ve topluma karşı duyarlılıklarını geliştirmeleri gittikçe önemli olmaya başlamıştır. Değiştirilen öğretim programının bilgi, beceri ve değer basamakları ile öğrenciler, Singapur'un tarihi, kültürü ve coğrafyasını daha iyi anlayacaklar, küresel toplum ve kendi toplumunun ilerlemesine imkân sağlayacak kararları yorumlayabileceklerdir (Hill and Lian, 1995; MOE, 2005).

Singapur Ortaöğretim Programı'nın Amaç ve Hedefleri

Programın genel amaçları; Singapur'un ulusal tarihinin ve mirasının farkına varmak, ulusal strateji ve sınırlılıkların ne olduğunu bilmek, 21. yüzyıl öğrenicileri için kaçınılmaz olan bilgi toplama, bilgi analizi ve değerlendirme becerilerini geliştirmek, bireylerin yaşam boyu öğrenme kabiliyetlerini ve kişisel yeteneklerini arttırmak için bütün öğrencileri öğrenme sürecinin içine çekmek ve heyecanlandırmak, çevre ve toplum için öğrencilere sorumluluk ve şükran duygusu aşılamak, öğrencileri dünya ve ulusal sorunlar hakkında bilgili vatandaşlar olarak geliştirmek şeklinde sıralanabilir.

Singapur Ortaöğretim Programı'nın Özel Amaçları

Programda bilgi düzeyi açısından, öğrencilerin Singapur'un tarihsel kilometre taşları hakkında bilgi sahibi olması, iyi yönetim prensiplerini ve idare sistemlerini bilmesi, çalışanların isteklerini ve Singapur ekonomisindeki değişimin önemini anlamaları beklenir. Ayrıca, Singapur'un sınırlılıklarını, maruz kaldığı eleştiri veya saldırıları ve bu saldırıların üstesinden nasıl gelinebileceğini anlamaları, Singapur'un devamlılığı ve başarısında etkili olan değişikliklerin ne olduğunun farkına varmaları, Singapur'u etkileyen çevresel sorunların altında yatan sebeplerin neler olduğunu anlamaları programın bilgi düzeyine yönelik özel amaçları içerisinde yer alır.

Singapur Ortaöğretim Programı'nın Hedeflediği Beceriler

Singapur Ortaöğretim Programı'nın beceri hedeflerini; kaynaklar aracılığıyla olaylar ve sorunlar hakkında yargıda bulunmak, öğrencilerin bağımsız bir şekilde düşünmesine imkân verecek becerileri geliştirmek, öğrencilerin takım halinde işbirliği içerisinde çalışmasına imkân vererek birbirlerinin fikir ve becerilerinden yararlanmalarını sağlamak, öğrencilerin yazılı iletişim ve sözel becerilerini geliştirmek, bilgi teknolojisini kullanarak yeni bilgi tasarlamak ve bu bilgiyi kavratmak, öğrenicileri meşgul ve aktif hale getirmek şeklinde sıralanabilir.

Singapur Ortaöğretim Programı'nın Davranış Hedefleri

Programın davranış hedeflerini; Singapur'a olan bağlılık ve övünç hissini ortaya koymak, çevreyi ve halkı umursamak ve halka karşı saygılı olmak, sürekli öğrenmeyi arzulamak ve girişimcilik ruhunu beslemek biçiminde sıralanabilir.

Singapur Ortaöğretim Eğitim – Öğretim Programı'nın Zamanlaması

Ortaöğretim 1 ve ortaöğretim 2'de her dönemin haftalık en az 35 dakikası sosyal bilgiler öğretimine ayrılmıştır. Bu öğretim programı, 2 yıllık bir zaman diliminde en az 54 haftayı kapsayacak şekilde planlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin güncel konular hakkında bir takım beceri ve davranışları kazanabilmeleri için alan derslerinin ve konuların veriliş biçimleri üzerinde tasarruf hakkına sahiptirler.

Singapur Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Program Taslağı

Değiştirilen ortaöğretim 1. kademe sosyal bilgiler öğretim programı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı üzerine inşa edilmiş olup bu programın devamı şeklindedir. Ayrıca ortaöğretim 1. kademe öğrencilerinin bilgi ve becerilerini arttıran yeni konular, bu program içerisinde yer alır. Ortaöğretim programı, 6 temayı ihtiva eden tematik bir yaklaşımı benimser. Bunlar; ortaöğretim 1. kademede "Ulusal Birliğe Yolculuk" ve "Singapur'un Gelişimi" şeklinde iki tema halinde belirlenmiştir. Program, ortaöğretim 2. kademede, bünyesinde "Singapur'un İdaresi", "Barış ve Uyum İçinde Yaşama", "Çevrenin Korunması", "Geleceğe Bakış" biçiminde 4 farklı temayı barındırır. Ortaöğretim sosyal bilgiler programı; konu temelli ve planlı bir kronoloji içeren parçalı tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Ayrıca program, gerçek yaşam örneklerini, öğrenme durumlarını ve kaynak materyalleri kapsar (Tan and Gopinathan, 2000; MOE, 2005).

Singapur Ortaöğretim Programı'nda Önerilen Öğretme Stratejileri

Soysal bilgiler dersi için uygun öğretme metotları kullanılarak öğrencilere faydalı öğrenme deneyimleri sağlanmalıdır. Bunun için, rol oynama (drama, oyun, v.b.) gibi öğrenci merkezli aktiviteler uygulanmalıdır. Bunlar, sadece öğrenciler arasında ilgiye yol açmayacak aynı zamanda derslerde daha fazla etkileşim ve merak uyanmasına sebep olacaktır. İşbirlikli öğrenme stratejisi, öğrenciler arasındaki takım ruhunu ve kişilik gibi bir takım yaşam becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Bilgi teknolojisine dayalı dersler aracılığıyla öğrencilerin bu alandaki becerileri geliştirebilir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme süreçleriyle kendilerini ispat etmelerine ve buna dayalı ürünler meydana getirmelerine fırsat tanınmalıdır. Öğretimdeki geziler, Singapur'daki yararlı alanlara doğru yapılabilir. Öğretimdeki geziler için olası yararlı alanların bir listesi, ortaöğretimdeki öğretmen kaynak dosyalarında bulunabilir. Fotoğraflar, afişler, resimler, mektuplar, haritalar, sözlü tarih ve basından makaleler gibi kaynak materyaller, araştırarak öğrenmeyi tercih eden ortaöğretim öğrencilerini kendi öğrenmelerinin mimarı haline getirebilir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini arttıracak metot çeşitliliğine dikkat etmeli, bu konuda daha hassas davranmalıdırlar (MOE, 2005).

Singapur Ortaöğretim Programı'nda Değerlendirme

Sosyal Bilgiler, ortaöğretim 2. kademede sınavsız bir ders olarak devam edecektir. Bununla birlikte değerlendirme, eğitim-öğretim programının etkililiğini ölçmek ve öğrencilerin gelişim düzeylerini takip etmek açısından zorunludur. Öğrenciler, her yarıyıl için hem formal hem de informal üsluplar içerisinde değerlendirilecektir. Önerilen formal değerlendirme, yazılı sınıf çalışmasını veya bir sınavı kapsayabilir. Formal değerlendirme sürecinde öğrencilerin güvenilir yargılarda bulunabilmesi, kaynakları uygun biçimde kullanılabilmesi ve eldeki bilgileri doğru analiz edebilmesi için onlara kaynak çeşitliliği sağlanması gerekir. Önerilen informal değerlendirme sürecinde, öğrencilerin kabiliyetlerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının tam olarak dikkate alınabilmesi için alan derslerinde ve araştırma çalışmalarında farklı ölçme-değerlendirme çeşitlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Singapur Ortaöğretim Programı'nın Yürürlüğe Girmesi

Değiştirilen Ortaöğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005'te, 2. kademe Programı ise 2006 yılında yürürlüğe girmiştir (Şeker, 2011; MOE, 2005).

Türkiye ve Singapur Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Tablo 1. İki Ülkenin Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Ülkeler ve Sosyal Bilgiler Programlarının Karşılaştırılması	**TÜRKİYE**	**SİNGAPUR**
Program Geliştirme Çalışmaları Açısından	Sosyal Bilgiler Programları 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998 ve 2004 yıllarında yapılmıştır.	İlk olarak 1984'te 4. sınıftan 6. sınıfa kadar verilmek üzere düzenlenmiştir. Daha sonra 1999'da yenilen program, 2008 ve 2012 yıllarında revize edilerek yürürlüğe girmiştir. Günümüzde seviyesinde sosyal bilgiler dersi, ilköğretim 1. sınıftan 6. sınıfa kadar, ortaöğretimde ise 1. ve 2. kademe şeklinde verilmektedir.
Program Yapısı Açısından	Program sarmal yaklaşım doğrultusunda hazırlanmıştır.	Program, genişleyen çevre yaklaşımına göre hazırlanmıştır.
Öğrenme Alanları Açısından	Öğrenme alanları, tematik yaklaşım ve yakından uzağa ilkesine göre hazırlanmıştır.	Öğrenme alanları, tematik yaklaşım ve yakından uzağa ilkesine göre hazırlanmıştır.
Bilgi Becerileri Açısından	Yapılandırmacı model çerçevesinde kendi bilgisini dizayn eden bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.	Yapılandırmacı model çerçevesinde kendi bilgisini dizayn eden bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.
Beceri Hedefleri Açısından	Yapılandırmacı model çerçevesinde bireyin eleştirel düşünen, yenilikçi, üreten, bilgiye ulaşma yollarını kavramış bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.	Öğrencilerin yapılandırmacı model çerçevesinde; bağımsız düşünme becerileri geliştirmeleri, işbirliği içerisinde yazılı iletişim ve sözel becerilerini geliştirmeleri, bilgi teknolojisini kullanarak yeni bilgi tasarlamaları ve bu bilgiyi kavramaları hedeflenmektedir.

Tablo 2. Türkiye ve Singapur Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Ülkeler ve Sosyal Bilgiler Programlarının Karşılaştırılması	TÜRKİYE	SİNGAPUR
Değer ve Davranış Hedefleri Açısından	Programda yer alan değerler şunlardır; Aile Birliğine Önem Verme, Adil Olma, Bağımsızlık, Barış, Özgürlük, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik. 2005–2006 yılından beri okullarda uygulanan programla değerler eğitimine, geçmiş yıllara göre daha fazla önem verildiği görülmektedir.	Programın değer ve davranış hedefleri ile öğrencilerin, Singapur'da yaşayan değişik toplumların adet ve geleneklerine saygı göstermenin önemini anlamaları ve geleceğe yönelik milli bir ruh kazanmaları beklenmektedir.
Kavram Öğretimi Açısından	Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kavramların giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verildiği görülmektedir. Türkiye 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kavramlar sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır.	Singapur'da sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alınan ilköğretim sosyal bilgiler kavram öğretimi, her yıl daha yüksek düzeyde beceri ve kavramın öğretilmesi şeklinde gerçekleşir.
Değerlendirme Boyutu Açısından	Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu süreçte sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısı ölçülmez. Değerlendirme teknikleri ile öğrencinin bütün yetenekleri değerlendirilir.	Singapur'da Sosyal Bilgiler, ilköğretim ve ortaöğretimin bütün kademelerinde sınavsız bir derstir. Değerlendirme, öğrenme ihtiyaçlarının hem formal hem de informal türü aracılığıyla yapılır. İlköğretim ve ortaöğretim sosyal bilgiler derslerinde değerlendirme ödevleri, bireysel veya gruba dayalı çalışmalar şeklinde olabilir.

Program Geliştirme Çalışmaları İtibariyle Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998 ve 2004 yıllarında bazı değişiklikler yapılmak suretiyle öğretmen merkezci davranışçı bir yaklaşımdan yapılandırmacılığa dayalı öğrenci merkezli bir yaklaşım şeklinde günümüze kadar gelen sosyal bilgiler öğretim programı, eğitim sistemindeki 4+4+4 şeklindeki değişiklikler ile oluşturmacı yaklaşımdan sapmadan 2004'te belirlenen hedefler doğrultusunda devam etmektedir. Bu geçen süreçte paradigma noktasında önemli değişiklikler olmuş, bu değişikliklerin "kültür aktarımına" dayalı sosyal bilgiler dersinde "öğrencilerin nitelikli birer vatandaş" haline geleceği öngörülmüştür (Öztürk, 2004). Oluşturmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; sınıf düzeyinde yeniden ele alınmış, dersler ilkokul 4. sınıflar ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflar şeklinde düzenlenmiştir. Temel felsefesi itibariyle yapılandırmacılığı yansıtması ve sosyal bilgileri disiplinlerarası anlayışla yeniden ele alması gibi nedenlerden dolayı önem arz eden 2005 öğretim programında toplam 17 genel amaç bulunmaktadır. Bulgulardan 2005 programında da en çok vatandaşlık temasının vurgulandığı anlaşılmıştır. Daha sonra genel amaçlarda sırasıyla vatandaşlık, tarih, coğrafya ve bilimsel süreç becerilerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır. (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Programın

uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür (Gömleksiz ve Bulut, 2006).

Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise; ilköğretim ve ortaöğretim programı şeklinde dizayn edilmiştir. Sosyal Bilgiler İlköğretim Programı, ilk önce 1984'te 4. sınıftan 6. sınıfa kadar verilmek üzere düzenlenmiştir. Daha sonra 1999'da yenilen, 2008 ve 2012 yıllarında revize edilen programa göre sosyal bilgiler, 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır (MOE, 2005). Singapur Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ilk defa 1. kademede 1994'te, 2. kademede ise 1995'te öğrencilere hümaniter bir yaklaşımla mesleki ve teknik eğitim sağlamak amacıyla yürürlüğe konmuştur. Singapur Eğitim Bakanlığı, 1997'de eğitim – öğretim programının yapısını yeniden gözden geçirerek "düşünme becerileri", "ulusal eğitim" ve "bilgi teknolojisi" halinde 3 çalışma alanı olarak sunmuştur. Bu çalışma alanlarına daha fazla yer bırakmak amacıyla 1998'de başlanan içerik düzenleme çalışmaları, 1999'da tamamlanarak yeni program halinde yürürlüğe girmiştir. Sosyal Bilgiler Ortaöğretim Programı, 2002'de gözden geçirilerek çağın şartlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Değiştirilen Ortaöğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005'te, 2. kademe Programı ise 2006 yılında yürürlüğe girmiştir (MOE, 2005; Adler and Sim, 2005).

Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları'nın Program Yapısı İtibariyle Karşılaştırılması

Türkiye'de etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla tasarlanmış sosyal bilgiler dersi ile öğrenci 4. sınıftan itibaren karşılaşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programını inceleyerek, öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alması tavsiye edilmektedir. Ayrıca sarmal yaklaşım doğrultusunda, devamlılık ve aşamalılık açısından; 6. ve 7. sınıflardaki öğrenme alanları, beceriler, değerler ve kavramların 4. ve 5. sınıftakilerle ilişkisinin göz ardı edilmemesinin altı çizilmektedir (MEB, 2005). Yeni programda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü 1998 programına göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca programda kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır (Gömleksiz ve Bulut, 2006).

Singapur Sosyal Bilgiler İlköğretim Programı, "Genişleyen Çevre Yaklaşımı"na göre düzenlenmiş olup bu yaklaşım, konuların iyi bilinenden daha az bilinene doğru derece derece işlenmesi esasına dayanmaktadır. Program, 1. sınıfta öğrencilerin yakın çevre ve okulu dikkatle incelemesi ile başlar, geniş çevre, toplum ve ülkenin sosyal alanının incelenmesi şeklinde devam eder. 6. sınıfta ise konular, komşu ülkelerin ve Dünya'nın geri kalan kısmının ele alınması şeklinde daha geniş bir çerçeve kazanır. Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın içeriği; konu temelli ve planlı bir kronoloji içeren parçalı tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Öğretim Programı, gerçek yaşam örneklerini, öğrenme durumlarını ve kaynak materyalleri kapsar. Ortaöğretim 1 ve Ortaöğretim 2'de her dönemin haftalık en az 35 dakikası Sosyal Bilgiler öğretimine ayrılmış olup program, 2 yıllık bir zaman diliminde en az 54 haftayı kapsayacak şekilde planlanmıştır (Fang, 2002; Adler and Sim, 2005; Tan and Gopinathan, 2000; MOE, 2005).

Öğrenme Alanları Açısından Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Türkiye Sosyal Bilgiler (4–7) Öğretim Programı; 4. ve 5. sınıflarda 16, 6. ve 7. Sınıflar ise toplam 14 öğrenme alanından meydana gelmiştir (MEB, 2005). Yeni programda öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak; öğrenme alanları tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenmiş olup yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2006).

Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğretim Alanları, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında farklı içerikler halinde düzenlenmiştir. Singapur İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, 9 Öğrenme Alanından Oluşmuştur. Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Programı ise tematik bir yaklaşımla ele alınmış olup Ortaöğretim 1'de 2, Ortaöğretim 2'de 4 olmak üzere toplam 6 öğrenme alanından meydana gelmiştir. Bu öğrenme alanları; Ortaöğretim 1'de "Ulusal Birliğe Yolculuk" ve "Singapur'un Gelişimi", Ortaöğretim 2'de "Singapur'un İdaresi", "Barış Ve Uyum İçinde Yaşama", "Çevrenin Korunması", "Geleceğe Bakış" şeklindedir (Tan and Gopinathan, 2000; MOE, 2005).

Bilgi Becerileri Açısından Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Türkiye'de 2005 programın temelinde yer alan yapılandırmacı model, öğrencinin eğitim sürecinde bazı temel becerileri edinerek, okul ve toplumsal yaşam içerisinde kendi kendine yeten etkin bir birey haline gelmesini sağlamak için her disiplin alanının hizmet edeceği bazı temel beceriler belirlemiştir. "Eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanım, empati" gibi temel beceriler belirlenerek, her bir dersin bu becerilerin hangisine, ne kadar hizmet edeceği tanımlanmıştır (Çelikkaya, 2011). Türkiye'de yürürlükte olan sosyal bilgiler programında bilgi; olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmeden daha fazla vurgulanmaktadır. Bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, anlamlı öğrenmede ve eleştirel düşünmede kullanmalıdır (MEB, 2005).

Singapur sosyal bilgiler programında ise ders sonunda öğrencilerinin; Singapur milletinin tarihini, coğrafyasını ve ekonomik faaliyetleriyle ilgili gerekli bilgileri kazanmaları, Singapur'a ait toplumsal sorunları, değişimler ve sınırlılıklardan dersler çıkarmayı öğrenmeleri beklenir. Bununla birlikte öğrencilerin, toplumla ilgili temel tarih, coğrafya ve iktisatla ilgili kavram ve genellemeleri anlamaları, Singapur'un diğer devletlerle olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (MOE, 2005).

Beceri Hedefleri Açısından Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilebilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır. Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Türkiye İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4. - 7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte, belirlenmiş olan belli başlı 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 6 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu becerilerin (eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati) bazılarına ya da aşamalarına, üniteler göz önünde bulundurularak, doğrudan verilecek beceri olarak programda yer verilmektedir (MEB, 2005). Modern okullarda eleştirel düşünen, yenilikçi, üreten, bilgiye ulaşma yollarını kavramış bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları uygulanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Singapur ilköğretim ve ortaöğretim sosyal bilgiler programında yer alan beceri hedefleri ile öğrenciler ders sonunda; var olan bilgiyi etkili bir şekilde organize edebilecek ve anlayabilecekler, hem problemleri çözebilecek hem de akıllı, üzerinde düşünülmüş ve güvenilir kararlar alabileceklerdir. Bununla birlikte öğrenciler, kaynaklar aracılığıyla olaylar ve sorunlar hakkında yargıda bulunabilecekler, bağımsız düşünme becerileri geliştirebilecekler, takım halinde işbirliği içerisinde çalışarak birbirlerinin fikir ve yeteneklerinden yararlanabileceklerdir. Ayrıca öğrencilerin

sahip oldukları yazılı iletişim ve sözel becerilerini geliştirmeleri, bilgi teknolojisini kullanarak yeni bilgi tasarlamaları ve bu bilgiyi kavramaları beklenmektedir.

Değer ve Davranış Hedefleri Açısından Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Türkiye Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan değerler şunlardır; "Aile Birliğine Önem Verme, Adil Olma, Bağımsızlık, Barış, Özgürlük, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik". Aşağıdaki tablolarda 4., 5. 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler öğrenme alanları için "doğrudan verilecek değer"lere yer verilmiştir (Tezgel, 2006; Yazıcı, 2006; MEB, 2005). 2005–2006 yılından beri okullarda uygulanan programla değerler eğitimine, geçmiş yıllara göre daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu da değişen toplumun eğitiminin de değişime ayak uydurduğunu göstermektedir (Özen, Güleryüz ve Özen, 2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulama kılavuzunda değerlerin yer alması, değer eğitimiyle ilgili yaklaşımlara kuramsal anlamda yer verilmesi, uygulamaya yönelik birtakım örneklerin verilmesini zorunlu kılmıştır. Bu anlamda değerlerin öğretiminin daha iyi yapılabilmesi, öğretmenlere yol gösterici olması ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunları en aza indirgemesi gibi amaçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzlarında değerlerin öğretimine yönelik örnek etkinlikler hazırlanmıştır (Yiğittir, Kaymakçı, 2012).

Sosyal bilgiler dersi sonunda öğrencilerden Singapur'da yaşayan değişik toplumların adet ve geleneklerine saygı göstermeleri, geleceğe yönelik milli bir ruh kazanmaları beklenmektedir. Bunun yanında öğrenciler, Singapur Devleti'nin kendi halkına gösterdiği ilgi ve fedakârlık duygusunu, ülkeler ve halklar arasındaki bağımsızlığa ve işbirliğine olan ihtiyacı anlayabileceklerdir (Ong, 1979; Tan and Chew, 2004; Han, 2000; Nichol and Sim, 2007; MOE, 2005).

Tablo 3. Türkiye İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı 4. ve 5. Sınıflar Öğrenme Alanı Tablosu

4. Sınıf	
Öğrenme Alanı	**Doğrudan Verilecek Değer**
Birey Ve Toplum	Duygu Ve Düşüncelere Saygı, Hoşgörü
Kültür Ve Miras	Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme, Vatanseverlik
İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	Doğa Sevgisi
Üretim, Dağıtım Ve Tüketim	Temizlik Ve Sağlıklı Olmaya Önem Verme
Bilim, Teknoloji Ve Toplum	Bilimsellik
Gruplar, Kurumlar Ve Sosyal Örgütler	Yardımseverlik
Güç, Yönetim Ve Toplum	Bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik
5. Sınıf	
Öğrenme Alanı	**Doğrudan Verilecek Değer**
Birey Ve Toplum	Sorumluluk
Kültür Ve Miras	Estetik
İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	Doğal Çevreye Duyarlılık
Üretim, Tüketim Ve Dağıtım	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji Ve Toplum	Akademik Dürüstlük
Gruplar, Kurumlar Ve Sosyal Örgütler	Dayanışma
Güç, Yönetim Ve Toplum	Adil Olma, Bayrağa Ve İstiklâl Marşı'na Saygı
Küresel Bağlantılar	Tarihsel Mirasa Duyarlılık

Kaynak: MEB, 2005.

Tablo 4. Türkiye İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı 6. ve 7. Sınıflar Öğrenme Alanı Tablosu

6. Sınıf	
Öğrenme Alanı	**Doğrudan Verilecek Değer**
Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsellik
Yeryüzünde Yaşam	Doğal Çevreye Duyarlılık
İpek Yolu'nda Türkler	Kültürel Mirasa Duyarlılık
Ülkemizin Kaynakları	Sorumluluk
Ülkemiz Ve Dünya	Yardımseverlik
Demokrasinin Serüveni	Hak ve Özgürlüklere Saygı
Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık
7. Sınıf	
Öğrenme Alanı	**Doğrudan Verilecek Değer**
İletişim Ve İnsan İlişkileri	Farklılıklara Saygı
Ülkemizde Nüfus	Vatanseverlik
Türk Tarihi'nde Yolculuk	Estetik
Ekonomi Ve Sosyal Hayat	Dürüstlük
Zaman İçinde Bilim	Bilimsellik
Yaşayan Demokrasi	Adil Olma
Ülkeler Arası Köprüler	Barış

Kaynak: MEB, 2005.

Kavram Öğretimi Açısından Eğitim-Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Kavram öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere bakıldığında karşımıza ilk olarak geleneksel yöntem çıkmaktadır. Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem, öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını vermek, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavramla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler bulmasını sağlamak basamaklarından oluşur. Bu yöntem, kavramları öğretmede yeterince etkili olmaz; çünkü birçok kavramda sıkıntı, kesin bir sözel tanım yapılamamasından doğar. Kavram öğretiminde uygulanan daha yeni sayılabilecek diğer bir yöntem de, öğrencinin kavramı en iyi anlatan örnekten hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğrencinin kavramla ilgili birçok örneği inceleyerek tanımlayıcı nitelikleri bulması ve bu yolla genellemeye gitmesi sağlanır. Aslında bu iki yöntem birbiriyle bağdaşmaz değildir. Deneyimlerden genellemeye gitme süreciyle öğretim, aşağı yaş düzeylerinde; tanımlarla kavram geliştirme ise yukarı eğitim düzeylerinde daha etkili olabilir. Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kavramların giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verildiği görülmektedir. Ayrıca içerikleri itibariyle program hedefleri doğrultusunda hazırlanan ve sınıfta üzerinde durulması tavsiye edilen kavramlar, ders kitaplarıyla paralellik taşıyan öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere tavsiye (Şeker, 2003; MEB, 2005) niteliğinde sunulmaktadır.

Singapur'da sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alınan ilköğretim sosyal bilgiler kavram öğretimi, her yıl daha yüksek düzeyde beceri ve kavramın öğretilmesi şeklinde gerçekleşir. Kavram öğretiminde esas alınan bu yaklaşım, öğrencilerin yeni bir uygulama veya fikrin önceki öğrenilenlerle nasıl ilişkilendirilebileceğini anlamalarına yardım eder. Ayrıca izlenen bu yöntemle Singapur'la ilgili derin duygu ve düşünceler pekişir ve kuvvetlenir (Sim and Adler, 2004; MOE, 2005).

Değerlendirme Açısından Öğretim Programları'nın Karşılaştırılması

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini belirlerken, bireysel gelişimlerini izlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Sosyal Bilgiler Programı, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanında, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekânı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması bakımından öğrencinin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır. 2004 yılından sonra öğretim programlarının yenilenmesiyle yapılandırmacı yaklaşım ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Fidan ve Sak, 2012). Ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmene sunulan araçlar, öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesine imkân sağlayan, tüm süreçte yapmış olduğu çalışmaları, göstermiş olduğu performansı dikkate alan, öğrencinin neden ve ne ile değerlendirildiğinin farkında olduğu, farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaran ve değerlendiren araçlardır. Bu süreçte öğrenciler, öğretmen tarafından değerlendirildikleri gibi kendi kendilerini de değerlendirebilmektedirler (Anıl ve Acar, 2008). Sosyal Bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışmalıdır. Bu program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarının tartışıldığı sırada sebep sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak yerleştiremeyebilir. Yine bazı çocuklar harita çalışmalarında, bazıları da sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri ile öğrencinin bütün yeteneklerinin değerlendirilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2005).

Singapur'da Sosyal Bilgiler, ilköğretim ve ortaöğretimin bütün kademelerinde sınavsız bir ders olarak yer devam etmektedir. Değerlendirme basamağı ile öğrenme ihtiyaçlarının hem formal hem de informal bir türü aracılığıyla ele alınma süreci ve geri bildirimi sağlanır. Formal değerlendirme, yazılmış kitaplar ve diğer ödev etkinlikleri ile ilgili alıştırmaları veya çalışma yapraklarını kapsayabilir. İnformal değerlendirme, kısa sınavlar, oyunlar, drama, gösteri ve söylevi, kontrolü, kapsamlı aktiviteleri kapsayabilir. İlköğretim ve ortaöğretim sosyal bilgiler derslerinde değerlendirme ödevleri, bireysel veya gruba dayalı çalışmalar şeklinde olabilir. Resmi klasik (kalem – kâğıt değerlendirmesi) değerlendirme yaygın bir şekilde yapılır. Formal değerlendirmenin, öğrenme süreci içerisinde daha zevkli olması için informal değerlendirme içerisine enjekte edildiği hatırlanmalıdır (Sim and Adler, 2004; MOE, 2005).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ekonomik düzeyleri itibariyle gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan Türkiye ve Singapur devletlerinin eğitim-öğretim programları temelinde çağdaş ve yenilikçi çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Türkiye, 2000'li yıllarda bütün ders programlarında olduğu gibi sosyal bilgiler programında da yeniden yapılanmaya giderek etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme amacıyla Singapur gibi program temelli önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede sosyal bilgiler eğitim-öğretim programı noktasında her iki ülkenin de geleneksel öğrenme anlayışından yapılandırmacı anlayışa yöneldikleri görülmüştür. Böylece her iki ülke tarafından da sosyal bilgiler alanında, NCSS (***National Council for the Social Studies***)'in belirlediği ölçütler temelinde yapısal anlamda önemli çalışmalar yapılmıştır.

Sosyal Bilimlere ait disiplinlerden etkili ve duyarlı vatandaş yetiştirme amacıyla meydana getirilen sosyal bilgiler, içeriği itibariyle Türkiye'de seneler içerisinde bazı değişim ve yenileşmelere uğrasa da öğretmen merkezli davranışçı özelliğini 2004 yılına kadar muhafaza etmiştir. 2004 yılına gelindiğinde değişen dünya şartlarına adaptasyon noktasında bütün öğretim programlarında meydana gelen değişim gibi sosyal bilgiler öğretim programlarında da bazı değişiklikler olmuştur. Programda meydana gelen değişikliklere paralel olarak hazırlanan ders materyalleri de bu değişim rüzgârından payını almıştır. Yapılan değişikliklerle programda, kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiş, bunların, bilgi, beceri, değer ve kavram gibi unsurlarla zenginleştirilerek öğrenci merkezli yapılandırmacı bir anlayışla hazırlandığı görülmüştür. Oluşturmacı anlayışla hazırlanan 2004 sosyal bilgiler öğretim programının içeriğine bağlı kalınarak dizayn edilen, 4+4+4 olarak da adlandırılan eğitim reformu, bazı değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Buna göre; sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. sınıflar ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflar şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Merkezi ABD'de olan NCSS **(*National Council for the Social Studies*)** tarafından içeriği belirlenen sosyal bilgiler, Türkiye'de olduğu gibi Singapur'da da 1999 ilköğretim ve 2005 ortaöğretim programları halinde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlanmış, bilgi, beceri ve değer boyutlarıyla ele alınarak eğitim-öğretim süreci içerisindeki yerini almıştır.

Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na yönelik çalışmalar, ilköğretim kademesinde 1984'te başlamış ve 1999'da tamamlanarak yürürlüğe girmiştir. Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise ilk defa 1. kademede 1994'te, 2. kademede ise 1995'te yürürlüğe konmuş, 1997'de yeniden gözden geçirilerek 1999'da tamamlanarak yürürlüğe girmiştir. Program, 2002'de gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiş, 1. kademede 2005'te, 2. kademe ise 2006'da yürürlüğe girmiştir. İki ülkenin sosyal bilgiler programı üzerine yapılan çalışmaların özelikle iletişim ve bilgi çağı olarak ifade edilen 2000'li yıllarda değişen ve gelişen dünya şartlarına göre yeniden dizayn edildiği görülmüştür.

Türkiye'de de etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla tasarlanan sosyal bilgiler dersi ve öğrenme alanları; bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarıyla ele alınarak "Sarmal Yaklaşım" doğrultusunda ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar devam etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, 4. ve 5. sınıflarda toplam 16, 6. ve 7. sınıflarda ise 14 öğrenme alanına sahiptir. Derse, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yer verilmekte olup lise düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, Singapur Eğitim Sistemi içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde "Genişleyen Çevre Yaklaşımı" esas alınarak hazırlanmış olup 1. sınıftan itibaren 6. sınıfa kadar verilmektedir. Bu ders, 9 öğrenme alanından meydana gelmiştir. Ortaöğretimde ise dersin tematik yaklaşıma göre hazırlandığı görülmüştür. Ders ortaöğretim 1 ve ortaöğretim 2'de her dönemin haftalık en az 35 dakikası olmak üzere 2 yıllık bir zaman diliminde en az 54 haftayı ve 6 farklı öğrenme alanını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilerin üzerinde çalıştıkları bilgileri ezberlemelerinden ziyade bunları problem çözme, anlamlı öğrenme ve eleştirel düşünme süreçlerinde kullanmaları hedeflenmiştir. Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise; Singapur milletinin tarihini, coğrafyasını ve ekonomik faaliyetleriyle ilgili gerekli bilgileri kazanmaları, ülkeye ait toplumsal sorunları, değişimler ve sınırlılıklardan dersler çıkarmayı öğrenmeleri beklenmektedir.

Türkiye ve Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın beceri hedeflerine baktığımızda ortak yönlerinin fazlalılığı dikkat çekmektedir. Buna göre; öğrencilerin ders sonunda; öğrendikleri bilgileri gelişmiş teknolojik araçlarla yapılandırabilmeleri, var olan problemleri ellerindeki kaynaklarla akıllı, güvenilir ve üzerinde düşünülmüş kararlar vererek çözebilmeleri, bağımsız ve işbirliği içerisinde çalışarak farklı fikir ve yeteneklerden yararlanabilmeleri beklenmektedir. Bunun için Türkiye'de ilköğretim 4. - 7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte öğrencilerin ilk 9 beceri yanında, kendine özgü 6 beceriyi kazanmaları amaçlamıştır. Alanla ilgili

literatüre baktığımızda (Doğanay, 2009; Kan, 2010) Türkiye 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmasının bir gereklilik olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Türkiye ve Singapur Sosyal Bilgiler Programları'nın "değerler eğitimi" noktasındaki hedeflerine baktığımızda, iki ülke programlarında da benzer hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir. Her ülkenin kendine ait kültürel değerlerine vurgu yapıldığı gibi bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü gibi evrensel değerlerin de altının çizildiği görülmekte (Evrim ve Kafadar, 2004) iki ülkenin programında değer yargıları arasında benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Singapur üzerine yapılan birçok araştırmada da bu noktaların öneminin altı çizilmektedir (Tan and Chew, 2004; Adler and Sim, 2005; Tan and Gopinathan, 2000; Han, 2000; Nichol and Sim, 2007). Türkiye'de ise 2005–2006 yılından beri okullarda uygulanan programla değerler eğitimine geçmiş yıllara göre daha fazla önem verildiği görülmektedir (Özen, Güleryüz ve Özen, 2012).

Türkiye 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kavramlar sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır. İçerikleri itibariyle program hedefleri doğrultusunda hazırlanan ve sınıfta üzerinde durulması tavsiye edilen giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyindeki kavramlar, ders kitaplarıyla paralellik taşıyan öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere tavsiye niteliğinde sunulmuştur. Programda, derslerde ve ders kitaplarında üzerinde durulacak kavramlara sarmal yaklaşım anlayışıyla, öğrenci seviyeleri de göz önünde bulundurularak yer verilmesi tavsiye edilmiştir. Buna göre soyut düşünceler şeklinde tanımlanan kavramlar, kullanılacak grafik materyaller, anlam çözümleme tabloları (AÇT), kavram ağları (KA) ve kavram haritaları (KH) ile somutlaştırılabilir. Kavramlar, sınıfta işlenmeden önce kullanılırsa çeşitli eksikliklere, yanlış anlamalara, kavram yanılgılarına veya kavram kargaşasına sebep olabilir. Böylece ders eksiklikleri veya kavramın sınıfta verilişi ona göre planlanır. Öte yandan bir kavram işlendikten sonra öğrencilerin o kavramı kavrama seviyeleri belirlenebilir. Yani bu grafik materyaller değerlendirilme amacıyla kullanılabilir (Şeker, 2010; MEB, 2005). Singapur'da İlköğretim ve Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan kavram öğretiminin sarmal yaklaşım çerçevesinde ele alındığı görülmüş, sosyal bilgiler derslerinde, her yıl daha yüksek düzeyde beceri ve kavramın öğretilmesine vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Buna göre; öğrencilerin kavram öğretiminde, yeni uygulama ve fikirlerle daha önce öğrendiklerinin sentezlenmesi amaçlanmış olabilir.

Singapur'da sınavsız bir ders olarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde devam eden sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde ölçmenin hem formal hem de informal biçiminin tercih edildiği görülmüştür. Formal değerlendirme; kitaplar, ödev etkinlikleri, alıştırma ve çalışma yapraklarını kapsayabilir. İnformal değerlendirmede ise daha çok süreç değerlendirmesinin yapıldığı, öğrencilerin öğrenmelerinin ürün odaklı değil süreç odaklı olduğu anlaşılmıştır. Türkiye 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise önceki programlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının çoklu değerlendirmesinin yapıldığı görülmüştür. Değerlendirmede yazılı ve sözlü sınavların yanında öğrencinin süreç içerisindeki başarı ve yeteneğinin değerlendirilmesi söz konusudur. Sosyal bilgiler dersi öğrenme sürecinde; dergi, gazete, hikâye, şiir, efsane ve masal gibi kaynaklardan yararlanılması tavsiye edilmiş, değerlendirme süreçlerinin bütün bunlar göz önünde bulundurularak yapılması önerilmiştir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda (Fidan ve Sak, 2012; Şimşek, 2011) da belirtildiği gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun halen geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir. Oysa geleneksel ölçme değerlendirme, sadece bilişsel anlamdaki kazanımları ölçmekte, bu durum öğretimde bütünlük ilkesine aykırı bir durum olarak kabul edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme bir bütünlük içerisinde diğer hedef alanlarını da (duyuşsal ve psiko-motor alanlar) kapsayıcı olmalıdır (Şimşek, 2011). Bütün bunlar göz önüne alındığında; değişen ve gelişen dünya şartlarında etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi misyon

edinen, genel amacı, hedefi ve tanımı NCSS (***National Council for the Social Studies***) tarafından ortaya konan 'Sosyal Bilgiler'in, anlayış itibariyle evrensel niteliğini koruduğu görülmüş, ancak ülke ve bölgelere göre ders içerikleri noktasında bazı farklılıkları ihtiva ettiği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda Singapur'un, eğitim alanında dünya çapında fark edilir bir konuma yükseldiği söylenebilir. Singapur eğitim yetkililerine göre; Singapur'un bu başarılara ulaşması tesadüf olmamakla birlikte ülkenin, dünya çapında sayılan tesislere, eğitimcilere, yetenekli okul idarecilerine ve modern okullara sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim alanında yapılan bu çalışmalarla (Nichol and Sim, 2007; Tan and Gopinathan, 2000; MOE, 2005), Singapur halkının geleceğini inşa etmek için uğraş verildiğinin altı çizilmektedir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında; ülkelerin eğitim sorumluları ve paydaşları tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında, bilginin kalıcılığının sağlanması için öğrenci merkezliliğe daha fazla önem verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede, araştıran, sorgulayan, doğru bilgiye ulaşmanın yöntem, teknik ve stratejilerine sahip, bilinçli, değişen ve gelişen dünya şartlarında kendi bilgisini üretme ve yapılandırma noktasında hevesli bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir.

Program hazırlama sürecinde ülkelerin sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçların göz önünde bulundurulması, etkili bir eğitim-öğretim süreci için yararlı olabilir. Bu noktada, farklı kültürleri bir arada bulunduran devletler, sosyal bilgiler dersi gibi konusu toplum olan derslere daha fazla önem vermeli, farklı etnik unsurlara ait maddi/manevi kültür öğelerinden daha fazla yararlanmalıdır. Böylece sosyal bilgiler programlarında evrensel sosyal normlara daha fazla atıfta bulunulması, bir arada yaşama algısının gelişmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca sosyal bilgiler programında değerler eğitimine daha fazla vurgu yapılmalı; etkinlikler, evrensel/kültürel değerlere ait uygun örneklerle zenginleştirilmelidir.

Öğrenme-öğretme ortamlarının bireysel farklılıkları dikkate alan etkinliklerle desteklenmesi ve zenginleştirilmesi kalıcı bir öğrenme için önemli olabilir. Bunun için, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrenme stillerine yönelik etkili öğrenme ve öğretme stratejilerine yer verilmesi, öğrenmede çeşitliliğe ve kalıcılığa daha fazla katkı sağlayabilir.

Singapore Social Studies Curriculum and Comparison of This Programme with Turkish Social Studies Curriculum

Abstract

Although the social studies curriculums prepared by countries can be different in terms of the content of lessons, it can be seen that they have many more similarities since definitions of NCSS (National Council for the Social Studies) regarding social studies are prepared with certain approach. In the years 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 and in 1998 in Turkey, although different names were used, some programme developing studies were conducted in the area of social studies. In the year 2004, in the social studies curriculum, some changes were made in accordance with the developments in the world and studies in this field, and in the programme gains and activities as well as subjects such as information/knowledge, skills, value and concept are included. Finally, with some changes in the education system, which is also sometimes called 4+4+4, social studies lesson primary school fourth grades and secondary school fifth, sixth and seventh grades have been reorganized. In Turkey as well as in Singapore, programme studies began at a primary school level in 1984, and they were completed and put into effect in 1999. Secondary School Social Studies Curriculum, however, was enacted at the first level in 2005, and at the second level in 2006. In Turkey social studies lesson and learning areas are prepared with a

"Spiral/Cyclical Approach" by dealing with their aspects of information, skills, value and concept, while in Singapore they are prepared based on "Expanding Environment Approach" at primary school and secondary school levels. This study aims to put forward the differences and similarities of social studies curriculum put into effect by Turkey and Singapore in the year 2000s in an attempt to develop educational programmes. Also, this research is a qualitative study prepared using a document review method. Throughout the research, we benefited from the programmes and materials prepared and put by the Ministries of National Education of two countries on their official websites. Looking into the Turkish and Singaporean Social Studies Curriculum, it is seen that positive gains and activities are included, and these are enriched with subjects like information, skill, value and concept. It is also established that in measurement and assessment process-focused approach is applied.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Turkey, Singapore

Extended Summary

Social Sciences, which deals with subjects related to society, is a science that embodies disciplines such as History, Geography, Anthropology, Archaeology, Law, Philosophy, Political Studies, Psychology and Sociology. Social Studies, which emerged as a result of these disciplines with different content and quality being melted in a pot, is taught as a subject at schools today. Social studies, which aims to raise effective and considerate citizens through the disciplines that form social sciences, also focus on bringing up individuals who have the ability to take objective decisions by thinking sensibly, who adapt to real life conditions, who have gained the culture of living together, who can tolerate differences and who possess the knowledge and skills required in our modern society. Although the social studies curriculums prepared by countries can be different in terms of the content of lessons, it can be seen that they have many more similarities since definitions of NCSS (National Council for the Social Studies) regarding social studies are prepared with certain approach.

Aim of the Study

This study aims to put forward the differences and similarities of social studies curriculum put into effect by Turkey and Singapore (Developing Countries) in the year 2000s in an attempt to develop educational programmes.

Method

This research is a qualitative study prepared using a document review method.

Comparison of Singapore and Turkey Social Studies Curriculum

Much as social studies saw some changes and innovation in Turkey in terms of content throughout years in Turkey, it has maintained its teacher-centered features until 2004. In the year 2004, some changes were made in social studies curriculum, and the program were enriched by adding some new gains and activities, and through elements such as knowledge, skills, value and concept. In addition to this, it is noticed that the programme was prepared with a student-centered and constructive approach. Some changes were made to education system, which is also named

4+4+4, and social studies primary school fourth grade and secondary school fifth, sixth and seventh grades were reorganized.

Just like in Turkey, in Singapore as well, 1999 primary school and 2005 secondary school social studies programmes were re-organized with knowledge, skill and value dimensions. Programme studies commenced at primary education level in 1984, and it was completed and put into effect in 1999. Secondary school Social Studies Education Programme Stage 1 twas put into effect in 2005, and Stage 2 in 2006. It is seen that the studies done on the social studies programmes of the two countries were re-designed in accordance with changing and developing.new world facts in 2000s, which is often expressed as age of communication and information.

Social studies subject and learning areas, which are designed to aim to bring up effective and responsible citizens, continue from primary school the fourth grade to secondary school 7th grade, in line with the "Spiral Approach" with their aspects of information, skill, value and concept being handled. Social Studies lesson totally has 16 learning areas in the fourth and fifth grades, and 14 learning areas in the sixth and seventh grades. It is seen that this class is taught at primary and secondary school levels, but that it does not exist in high school level. Social Studies lesson is prepared and based on "Expanding Environment Approach" in the level of elementary and secondary school education. This subject is taught from the first grade until the sixth grade and is made up of 9 learning areas. In the secondary education, it is seen that the lesson is prepared according to thematic approach and is planned in a way that incorporates 6 different learning areas. In the Turkish Social Studies Curriculum, it is aimed that the students can use the information on which they work in problem solving meaningful learning and critical thinking process rather than memorizing it. In the Singaporean Social Studies Curriculum, however, students are expected to acquire the necessary information with regard to history, geography and economy of the Singaporean nation and to learn about the social problems of the country and they are expected to learn from those changes and constraint.

Looking into the skill targets of the Turkish and the Singaporean Social Studies Curriculum, we can easily see that they have many aspects in common. Thus, it is expected that at the end of the lesson students can structure what they learn with technological tools, solve the existing problems with the resources they have by making sensible, reliable and thought over decisions, benefit from different ideas and talents by working independently and cooperatively. When we focus on "values management" in the Turkish and Singaporean Social Studies Programmes, it is noticeable that the programmes of the two countries have similar targets. It is seen that universal values such as independence, peace, freedom, scientificity, working hard, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance are underlined and cultural values of each country are emphasized.

It is also realized that the concept teaching is handled in the form of spiral approach in the Turkish Social Studies Primary School Curriculum, and in the Singaporean both Primary and Secondary School Curriculum, and it is understood that in the social studies lessons each year teaching of skills and concept is carried out at a higher level. Thus, it may have been aimed that students can synthesize what they have learned previously in concept teaching with new applications and ideas.

Discussion and Conclusion

In the Turkish 2004 Social Studies Curriculum, in the evaluation of performances, assessment of students' achievement and skills throughout the term is in question as well as written

and oral examinations.In the process of social studies lesson, it is recommended that (re)sources such as magazines, newspapers, stories, poetry, legends and talesare benefited, and a process-centered with homework and various tasks approach in which student's performance is evaluated is adopted. In Singapore, however, social studies lesson continues to be taught as an exam-free class in primary school and secondary school levels and both formal and informal types of measuring/assessment are preferred. The formal assessment, may incorporate books, task/homework activities, exercises and worksheets. In the informal evaluation, however, process assessment is carried out and it is noticed that students' learning is not product-focused but process-focused.

Taking all of them into consideration, "Social Studies", which has a mission of brining up effective and responsible individuals in changing and developing world conditions, and whose goal and definition is put forward by NCSS (National Council for the Social Studies) seems to have mainly preserved its universal feature, however, in terms of lesson contents there are some differences according countries and regions.

REFERENCES/KAYNAKÇA

ADLER, S.A and SİM, J. B.Y. (2005) Social Studies in Singapore: Contradiction and Control. Redesigning Pedagogy: Research, Policy and Practice Conference, National Institute of Education. Nanyang Technological University, Singapore.

AKPINAR, M. ve KAYMAKÇI, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi 20(2), 605-626.*

ANIL, D. ve ACAR, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (11), 44-61. (http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler_5.html adlı internet sitesinden 02.10.2013 tarihinde alınmıştır).

ÇELİKKAYA, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 969-990.*

ÇOLAKOĞLU, S. (2010). Singapur'un Dış Politikasını Ne Belirler? *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu*. Ankara. http://www.usakgundem.com/yazar/1540/singapur'un-dış-politikasını-ne-belirler.html adlı web sitesinden 24 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.

DOĞANAY, A. (2009). Değerler Eğitimi. (Ed. C. Öztürk), *Sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EVRİM, İ. ve KAFADAR, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal Ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 293-304.

FANG, S. I. (2002). A Historical Development of The Primary Social Studies Curriculum in Singapore. *Unpublished Master of Education dissertation,* Nanyang Technological University.

FİDAN, M. ve SAK, İ. M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1).

GOH, K. S. (1979). Report on The Ministry of Education. Singapore: Ministry of Education**.**

GÖMLEKSİZ, M. N. ve BULUT, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*, 393-421.

GRANT, S. G. (1997). A Policy at Odds With Itself: The Tension Between Constructivist and 16. Traditional Views in The New York State Social Studies Framework. *Journal of Curriculum and Supervision, 13*(1), 92-113.

HAN, C. (2000). National Education and 'Active Citizenship': Implications For Citizenship and Citizenship Education in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Education, 20*, 1, 63-72.

HİLL, M. and LİAN, K. F. (1995). *The Politics of Nation Building and Citizenship in Singapore.* London: Routledge.

KAN, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 187*, 138–145.

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17.Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KOH, A. (2002). Towards A Critical Pedagogy: Creating "Thinking Schools" in Singapore. *Journal of Curriculum Studies, 34*(3), 255-264.

M.E.B. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

M.E.B. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Öğretim Programı Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Ministry of Education Singapore (2005). Social Studies Syllabus Primary. [Online]:http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-primary-2008.pdf adlı web sitesinden 08.08.2013 tarihinde alınmıştır.

Ministry of Education Singapore(2005). Social Studies GCE Ordinary Level (Syllabus 2190/1). Singapore.

[Online]:http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-lower-secondary-normal-technical.pdf adlı web sitesinden 08.08.2013 tarihinde alınmıştır.

NCSS (1992). *The Social Studies Professional: National Council For The Social Studies*. January-Fabruary, Washington DC.

NELSON, J. L. (2001). Defining Social Studies. (Ed. W. Stanley), *Critical Issues in Social Studies Research For The 21st Century*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.

NİCHOL R. and SİM, J. B. Y. (2007). Singaporean Citizenship, National Education and Social Studies: Control, Constraints, Contradictions and Possibilities. La Trobe University and Nanyang Technological University, 3, 1.

ONG, T. C. (1979). *Report On Moral Education*. Singapore: Ministry of Education.

ÖNAL, H. ve KAYA, N. (2006). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 Ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

[Online]:*(http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c9s16/makale/c9s16m2.pdf adlı web sitesinden 17.09.2013 tarihinde alınmıştır).*

ÖZEN, Y., GÜLERYÜZ, K. ve ÖZEN, H. B. (2012). İlköğretim 1–3 Sınıf Hayat Bilgisi, 4–5 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerler Ve Değerler Eğitiminin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 30.

SEFEROĞLU, S.S. ve AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 193-200.

[Online]:http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200630S%C3%9CLEYMAN%20SAD%C4%B0%20SEFERO%C4%9ELU.pdf adlı adresten 11.09.2013 tarihinde alınmıştır.

SİM, J. B. Y. and ADLER, S. (2004). The Role of Secondary Social Studies in Educating Singapore's Citizens. *Teaching and Learning, 25*(2), 161-169.

SİM, J. B. Y. And PRİNT, M. (2005). Citizenship Education and Social Studies in Singapore: A National Agenda. *International Journal Of Citizenship And Teacher Education, 1*(1), 58–73.

SÖZER, E. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri Ve Önemi. (Ed. G. Can), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

ŞEKER, M. (2003). İlköğretim Okulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi*, İstanbul.

ŞEKER, M. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi,* İstanbul.

ŞEKER, M. (2011). Singapur Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programı. Cemil Öztürk (Ed.), Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

ŞİMŞEK, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1). 149-168.

TAN J. and GOPİNATHAN, S. (2000). Education Reform in Singapore: Towards Greater Creativity and Innovation? *NIRA Review, 7* (3), 5-10.

TAN, T. W. and CHEW, L. C. (2004). Moral Education and Citizenship Education as Statecraft in Singapore: A Curriculum Critique. *Journal Of Moral Education, 33*(4), 597-606.

YAZICI, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19,* 499-522.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YİĞİTTİR, S. ve KAYMAKÇI, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (2), 49-73.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1441-1458, ANKARA-TURKEY

EBEVEYN OKUMA İNANÇ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI*

*Özlem ŞİMŞEK ÇETİN***
*D. Neslihan BAY****
*Fatma ALİSİNANOĞLU*****

ÖZET

Araştırmanın amacı ebeveynlerin, okul öncesi dönemindeki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolünü ve çocuklarına kitap okuma süreci ile amacına ilişkin inançlarını belirlemek için D. DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş, orijinal adı "Parent Reading Belief Inventory" olan "Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği"nin Türkçeye uyarlamasını yapmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle ölçeğin dil uzmanları tarafından çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ölçeğin kültürel, dilsel, anlamsal uygunluğu ile ilgili dil ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Türkçe formu oluşturulduktan sonra ölçeğin faktör yapısının Türk kültürüne uyumlu olup olmadığına bakmak amacıyla 420 anneye uygulanmış, elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Orijinal ölçek yedi faktörden (Öğretimin Etkililiği, Olumlu Etki, Sözel Katılım, Okuma Yönergesi, Bilgi Kaynağı, Kaynaklar, Çevresel Etki) ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ancak öğretimin etkililiği ve okuma yönergesi boyutlarında yer alan iki maddenin ölçekteki t değerlerleri düşük çıkmıştır. Bu maddeler uzman görüşü alınarak faktör yapıları değiştirilmeden çıkarılmış ve istatistiki işlem tekrar gerçekleştirilmiştir. Yapılan ikinci DFA 40 madde ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan işlem sonrasında bütün maddelerin yedi alt boyutta anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan uyum indeksleri X^2/sd=5,72 CFI=0.90, NNFI=0, 90, NFI=0,90 IFI=0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının .45 -.87 arasında değiştiği, ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısının .79 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkiye'de geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn okuma inancı; okul öncesi dönem çocuklar; uyarlama çalışması

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi, El-mek: ozlemgazi@gmail.com
*** Yrd. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: bayneslihan@gmail.com
**** Prof. Dr. Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek : alisinaf@gmail.com

THE ADAPTATION STUDY OF PARENT READING BELIEF INVENTORY TO TURKISH

ABSTRACT

The purpose of the study is to adapt the Parent Reading Belief Inventory, which was developed by D. DeBaryshe and Binder (1994) to define the beliefs of parents of pre-school children language and literacy development, related to their children's book reading processes and aims, to Turkish. In order to reach this aim, initially the inventory was translated by language experts. Later, the views of language and the related fields' experts regarding the inventory's cultural, linguistic and semantic appropriateness were gathered. After forming the Turkish version of the inventory, to find out whether it is appropriate for Turkish culture or not, it was applied to 420 mothers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied with the collected data. The original inventory consists of seven factors (Teaching Effectiveness, Positive Effect, Verbal Participation, Reading Instruction, Source of Information, Resources, and Environmental Effect) and 42 items. However, t-score of two items in teaching effectiveness and reading instruction were low. By consulting the experts' opinions, those items were taken out of the inventory without changing its factor structures and the statistical analysis was done again. The second CFA was done with 40 items. It was indicated that all the items in seven sub-dimensions were significant. The calculated fit index was found as X^2/sd=5,72 CFI=0.90, NNFI=0, 90, NFI=0,90 IFI=0,90. The reliability co-efficient of the relation between the factors was found as acceptable. The reliability co-efficient of the sub-dimensions of the inventory was found between .45 - .87 and the total reliability co-efficient was .79. The results of the study indicate that the Parent Reading Belief Inventory can be used as a valid and reliable inventory in Turkey.

Key Words: Parent reading belief, preschool children, adaption study

Giriş

Çocuklar dil ve okuryazarlık becerilerini gelişimin doğal bir sonucu olarak kazanmaktadırlar. Yüksek nitelikli bir çevre çocuğun okuryazar olma sürecinde oldukça etkilidir (Seefeldt, 2005). Okuma ve yazma ile ilgili davranışlar ve kavramlar, erken yaşlarda sosyal etkileşim içinde kazanılmaktadır. Çocuklar ilk okuryazarlık deneyimlerini okuyan ve yazan kişileri gözlemleyerek ve onlarla etkileşime geçerek çok erken yaşlarda edinmektedirler (Sulzby ve Teale, 1991). Ailelerin evde sağladığı okuryazarlık çevresi çocukların okul başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Soderman, Gregory ve McCarty, 2003). Çünkü evde sağlanan okuryazarlık çevresi çocuğun; okuma ve yazma faaliyetlerine aşina olmasını, çevresindeki kişilerin okuryazarlık etkinliklerini inceleme fırsatı bulmasını, kitap okuma (inceleme) bağımsız davranışını göstermesini ve evdeki diğer kişilerle birlikte okuryazarlık aktivitelerine katılmasını sağlayacaktır (DeBaryshe, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar, evde çocuklara okuma yazma ile ilgili sağlanan çevrenin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Bingham, 2007; Coviello, 2005;Foy ve Mann, 2003;Haynes, 2010; Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005; Kim, 2010; Weigel, Martin ve Bennett, 2006b).Çocukların okuma gelişimini desteklemede ailelerin

çocuklarına sağlayabilecekleri en değerli öğrenme araçlarından biri kitaptır. Kitap okuma özellikle dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Araştırmalar kitap okumanın okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı, dil becerileri ve ileriki dönemlerde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, Samwel, 1999; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Mol, Bus ve Long, 2009; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009).

Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinliklerde ve ev okuryazarlık çevresinin düzenlenmesinde ebeveynlerin okumaya yönelik inançları rol oynamaktadır. Ebeveynlerin erken okuryazarlığın desteklenmesine yönelik inançları arttıkça, okumayla ilgili evde yaptıkları etkinliklerin sıklığı ve niteliği de artış göstermektedir (DeBaryshe, 1995). Araştırmalar ebeveynlerin okuma inançları ile ev okuryazarlık çevresi arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Audet, 2013; Curenton ve Justice, 2008; DeBaryshe, 1995; Dobbs-Oates, Pentimonti, Justice ve Kaderavek, 2012; Gonzalez, Rivera, Davis ve Taylor, 2010; Phillips ve Lonigan, 2009; Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005; Weigel, Martin ve Bennett, 2006a).

Ebeveyn inançları; ebeveynlerin çocuklarına sağlayabilecekleri deneyimler ve çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler hakkında düşüncelerini içermektedir (Akt.:Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Goddard-Truitt ve Munsterman, 1997). Ebeveynlerin okuma becerilerinin gelişimi ve bu becerileri desteklemek için yapılabilecek etkinlikler hakkındaki düşünceleri, ebeveyn okuma inançlarını oluşturmaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994). Okul öncesi dönemde ebeveynlerin okuma inançlarının belirlenmesi, ebeveynlerin okuma inançları tespit edilerek, evde daha nitelikli okuryazarlık çevresinin düzenlenmesi ve okuma yazmaya hazırlığa yönelik uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik edilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuma gelişimine ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen orijinal adı Parent Reading Belief Inventory olan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkiye'de kullanılabilirliği test edilmiştir.Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği birçok kültüre uyarlanmış ve geçerli bulunmuştur. Ölçeği Rodríguez, Hammer ve Lawrance (2009) Meksika- Amerikan; Wu ve Honig (2010) Tayvan; Husain,Choo ve Singh (2011) Malezya; Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert (2013) Hollanda; Racisid ve Seva, 2013 Sırbistan kültürlerine uyarlanmış ve geçerli bulmuşlardır. Bu araştırmanın okul öncesi eğitim alanındaki araştırmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş, orijinal adı "Parent Reading Belief Inventory" olan "Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği"nin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmek, Türkiye'de kullanılabilirliğini ortaya koymak, geçerlik ve güvenirliğini test etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada Deniz (2007) tarafından belirlenen ölçme aracı uyarlama ölçütleri dikkate alınmıştır.

- Uyarlama çalışmasına karar verildiğinde yapılacak olan ilk iş izin almaktır.
- Çalışılacak olan kültürdeki ve dil gruplarındaki ölçülen yapının varlığı ve eşitliği sağlanmalıdır.
- İyi çevirmenler seçilmelidir.
- Ölçek uyarlamaya geçilmelidir.

- Uyarlama aşamasındaki ölçek daha büyük bir grupta uygulanmalıdır.
- Ölçeğin uyarlanmış hali gözden geçirilip gerekiyorsa değişiklikler yapılmalıdır.
- Asıl ve uyarlanan kültürdeki test puanları uygun istatistiki yöntemlerle karşılaştırılmalıdır.
- Eğer kültürlerarası karşılaştırma yapılacaksa testin dil sürümlerinin eşitliğinden emin olunmalıdır.

Bu ölçütler dikkate alınarak öncelikle DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır. DeBaryshe'ye e-posta aracılığıyla ulaşılmış ve gerekli izin e-posta aracılığıyla alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçeğin çeviri aşamasına gelinmiştir. Çeviri aşamasında Akbaş ve Korkmaz (2007) tarafından belirtilen basamaklar dikkate alınmıştır. Bu aşamalar;

- Uygulanacak ölçeğin, o dili anadili olarak konuşan farklı kişilerce, ölçek üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan diğer dile çevrilmesi,
- Araştırmacılar tarafından çevirilerin incelenmesi, üzerinde tartışılarak en uygun ifadenin belirlenmesi,
- Çevirisi tamamlanan ölçeğin, farklı çevirmenlerce ölçeğin orijinal diline çevrilmesi,
- Üçüncü olarak elde edilen ölçeğin, orijinal ölçekle karşılaştırılıp, çevirinin uygunluğunun tespit edilmesi (aynı anlamı verip vermedikleri konusunda tartışılması),
- Ölçeğin orijinalini hazırlayan kişiye, son aşamada elde edilen anketin gönderilip geribildirim alınmasıdır (Akt.: Akbaş ve Korkmaz, 2007:159).

Araştırmada ölçek öncelikle İngilizce ve Türkçeyi çok iyi düzeyde bilen bir dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek İngilizce ve Türkçeyi çok iyi düzeyde bilen başka bir eğitimci tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ardından İngilizce ve Türkçeyi bilen üçüncü bir kişi ölçeği tekrar Türkçeye çevirmiştir. Çeviri işlemleri yapıldıktan sonra orijinal ölçek ile ölçeğin Türkçeye çevrilen versiyonu dil ve anlam açısından, çevirilerdeki tutarlılık yönünden incelenmiştir. Çeviriler arasındaki tutarlılık, İngilizce ve Türkçeyi iyi bilen bir okul öncesi eğitim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Çeviri formu üzerinde ilk düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve iki dil uzmanının görüşü alınmıştır. Türkçe çevirisi tamamlanan ölçeğin kültürel, dilsel, anlamsal ve deyimsel uygunluğunun belirlenmesi amacıyla beş konu alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. Uygulama öncesinde ölçek üç ebeveyne uygulanmış, anlaşılması güç olan ya da anlaşılamayan ifadenin yer alıp almadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkçe formu oluşturulan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği 3-6 yaş çocukların ebeveyni olan 420 anneye uygulanmıştır.

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan 420 ebeveynin cevapları doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu analiz faktör sayısı ve faktörlere ilişkin göstergelerin önceden belirlendiği ölçme modelini analiz eden bir tekniktir ve daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır (Kline, 2011). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinde yer alan 42 maddenin orijinal formda oluşturduğu yedi boyutun Türkçeye uyarlanan formda da benzer özellikler taşıyıp taşımadığının; başka bir anlatımla belirlenen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Orijinal adı Parent Reading Belief Inventory olan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği, DeBaryshe ve Binder(1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin, okul öncesi dönemindeki çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolünü, çocuklarına kitap okuma süreci ve amacına ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yedi alt boyuttan ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır (Tablo 1'de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde örnekleri sunulmuştur).

Ölçeğin alt boyutları ve amacına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Öğretimin etkililiği; okulla ilgili becerilerin kazandırılmasında öğretmen olarak ebeveynlerin rolü,

Olumlu etki; okumayla ilgili olumlu etkiler,

Sözel katılım; kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımının önemi,

Okuma yönergesi; okuma yönergesinin uygunluğu,

Bilgi kaynağı; çocukların günlük hayatla ilgili bilgileri ya da ahlaki değerleri kitaplardan öğrenip öğrenmedikleri,

Kaynaklar; okuma için gerekli olan kaynakların sınırlı olup olmadığı,

Çevresel etki; dil gelişiminin kaynağı hakkında görüşleri içermektedir.

Tablo 1: Ölçeğin boyutları, madde sayıları ve madde örnekleri

Ölçeğin boyutları	n	Örnek maddeler
Öğretimin etkililiği	9	Ebeveyn olarak, çocuğumun gelişiminde önemli bir role sahibim. Çocukların öğretiminde ebeveynler değil, okullar sorumludur.
Olumlu etki	11	Çocuğumun kitap okumasına yardımcı olmayı sıkıcı veya zor buluyorum. Çocuğumla kitap okumak, birlikte geçirmeyi sevdiğimiz özel bir zaman dilimidir.
Sözel katılım	8	Çocuklar kitaplardan yeni kelimeler, renkler, isimler ve benzeri şeyler öğrenirler. Çocuğum, kitaplarda gördüğü birçok şeyin ismini bilir.
Okuma yönergesi	4	Harfleri ve basit kelimeleri öğrenmesi amacıyla çocuğuma kitap okurum. Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım.
Bilgi kaynağı	5	Hikâyeler, çocuğumun hayal gücünün gelişmesine yardımcı olur. Kitap okurken çocuğum, dersleri ve ahlaki değerleri öğrenir.
Kaynaklar	4	Çocuğuma kitap okumayı çok istesem bile kitap okuyamayacak kadar meşgul ve yorgunum. Kitabımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum.
Çevresel etki	2	Bazı çocuklar, doğuştan konuşkandırlar; öte yandan bazıları da doğuştan sessizdirler. Ebeveynlerin bu konuda pek bir etkisi söz konusu değildir.

*Ters puanlanan maddeler; 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16, 18, 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40, 42, 42.

**İki alt boyutta olan madde; 20 (Olumlu etki ve sözel katılım alt boyutlarında yer almaktadır)

Ebeveynler ölçeği, dörtlü likert tipi seçeneklerden kendilerine uygun olanları işaretleyerek yanıtlamaktadırlar (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= katılıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum). Ölçekte olumlu ve olumsuz sorular bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan ebeveynlerin okuma inançlarını yansıtmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe, ebeveynlerin okuma inançlarının; a) ebeveynler çocuk için önemli öğretmenlerdir, b) çocuklar okuma sırasında aktif katılmalıdır c) çocuklara kitap okumanın amacı okumayı öğretmek değil çocuğun dil gelişimini desteklemek, bilgisini arttırmak ve kitap okumaktan keyif almasını sağlamaktır, d) zamanın ve kitap kaynakların sınırlı olmasına rağmen ebeveynlerin kitap okumasına engel değildir, e) dil gelişiminde çevresel uyaranlar etkilidir yönünde olduğu düşünülmektedir. DeBaryshe ve Binder (1994) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Afrikan- Amerikalı ve Avrupa- Amerikalı, düşük gelirli, 2-5 yaşlar arasındaki çocuklara sahip olan 155 ebeveynle yapmışlardır. Beş alt boyutta iç tutarlılık katsayının oldukça yüksek olduğu ancak, iki alt boyutta (çevresel etki ve okuma yönergesi) düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte temel bileşenler analizi, dik döndürme sonrasında yedi faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans %52,2'dir. Ölçeğin iç tutarlılık gösterdiği (.50- .85) bulunuştur. Test tekrar test güvenirliği için ölçek 25 ebeveyne 2- 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Ebeveynlerden 17'sinden veri alınabilmiştir, buna göre iki test arasında .79 ($p<.001$) korelasyon tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki beş merkez ilçede(Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle), 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunun büyüklüğünü tespit etmek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taranmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)'e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)'a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)'e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt.; McCallum ve diğerleri, 1999). Jinchul (2004) ise, bu oranın her madde için beş kişiden fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği 42 maddeden oluşmaktadır. Her madde için 10 cevaplayıcı olarak hesaplanmış ve toplam 420 veri toplanmıştır. Beş ilçede anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların sayısı belirlenmiş ve 420'si çalışmaya alınmıştır. Tablo 2'de 2011-2012 eğitim öğretim yılında Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle ilçelerinde resmi anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların sayısı ve çalışma grubunu oluşturan çocukların sayısı verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubunun ilçelere göre dağılımı

İlçeler	Çocuk Sayısı	Çalışma Grubu
Yenimahalle	5854	89
Keçiören	7326	112
Altındağ	3407	52
Çankaya	5643	86
Mamak	5317	81
Toplam	27547	420

Tablo 3: Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Çocuğun devam ettiği okul türü	Anaokulu	159	37,9
	Anasınıfı	261	62,1
Çocuğun cinsiyeti	Kız	215	51,2
	Erkek	205	48,8
Çocuğun yaşı	3 yaş	16	3,8
	4 yaş	29	6,9
	5 yaş	72	17,1
	6 yaş	303	72,1
Annenin öğrenim durumu	İlköğretim	70	16,7
	Lise	199	47,4
	Yüksekokul	35	8,3
	Üniversite	108	25,7
	Lisansüstü	8	1,9
Annenin yaşı	20-30 yaş	137	32,6
	31-40 yaş	221	52,6
	41-50 yaş	61	14,5
	51 ve üzeri	1	0,2
Annenin mesleği	Ev hanımı	210	50,0
	Serbest meslek	46	11,0
	Memur	148	35,2
	Özel sektör	16	3,8
Sahip olduğu çocuk sayısı	1	157	37,4
	2	206	49,0
	3	47	11,2
	4 ve daha fazla	9	2,1
	5	1	0,2
Ailenin aylık gelir düzeyi	0-1500	193	46,0
	1501-3000	156	37,1
	3001-5000	60	14,3
	5001 ve üstü	11	2,6

Tablo 3'de yer alan bilgiler incelendiğinde Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan ebeveynlerin %62,1'inin çocuklarının anasınıfına; %37,9'unun ise anaokuluna gittiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %47,4'ünü lise mezunu ebeveynler oluştururken %1,9'unu öğrenim durumu lisansüstü olan ebeveynler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin %52,6'sı 31-40 yaş aralığında; %0,2'si 51 yaş ve üzerindedir. Uygulamaya katılan annelerin %50'si ev hanımı iken, %3,8'i özel sektörde çalışmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %72,1'inin çocuğunun yaşı 6'dır ve %49'unun 2 çocuğu bulunmaktadır. Ebeveynlerin %46'sının geliri 0-1500 TL aralığında iken %2,6'sının geliri ise 5001 TL ve üzerindedir.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada, Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinde yer alan 42 maddenin orijinal formda oluşturduğu yedi boyutun Türkçeye uyarlanan formda da benzer özellikler taşıyıp taşımadığının belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. DFA için kullanılan alt boyutlar ve maddeler Tablo 4'de yer almaktadır.

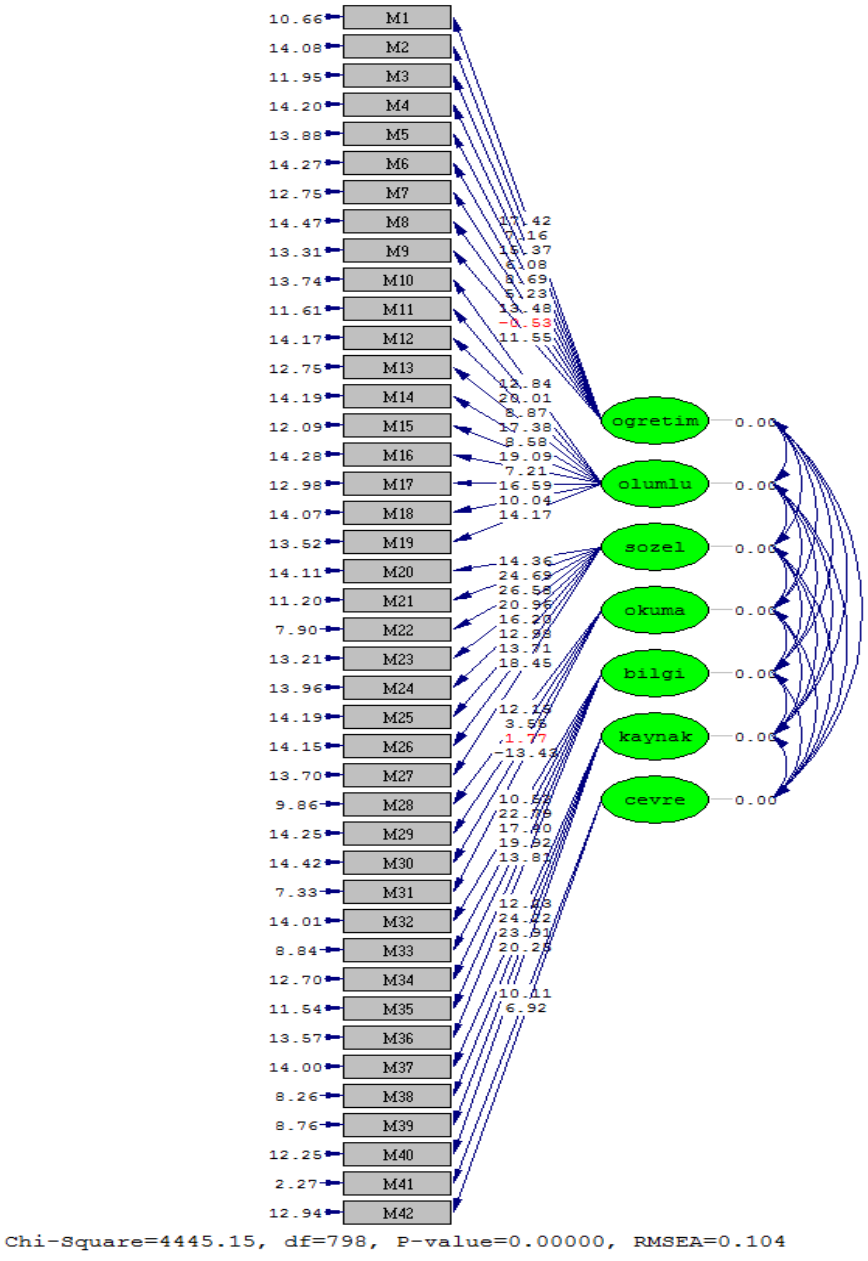
Tablo 4: Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler

Ölçeğin boyutları	n	Maddeler
Öğretimin etkililiği	9	1,2*,3,4*,5,6*,7,8*,9
Olumlu etki	10**	10*,11,12,13,14*,15,16*,17,18*,19
Sözel katılım	8	20,21,22,23,24,25,26,27
Okuma yönergesi	4	28*,29*,30*,31
Bilgi kaynağı	5	32,33,34,35,36
Kaynaklar	4	37*,38*,39*,40*
Çevresel etki	2	41*,42*

*ters kodlanan maddeler

**Ölçeğin 20. maddesinin yalnızca sözel katılım boyutunda yer almasına karar verilmiştir.

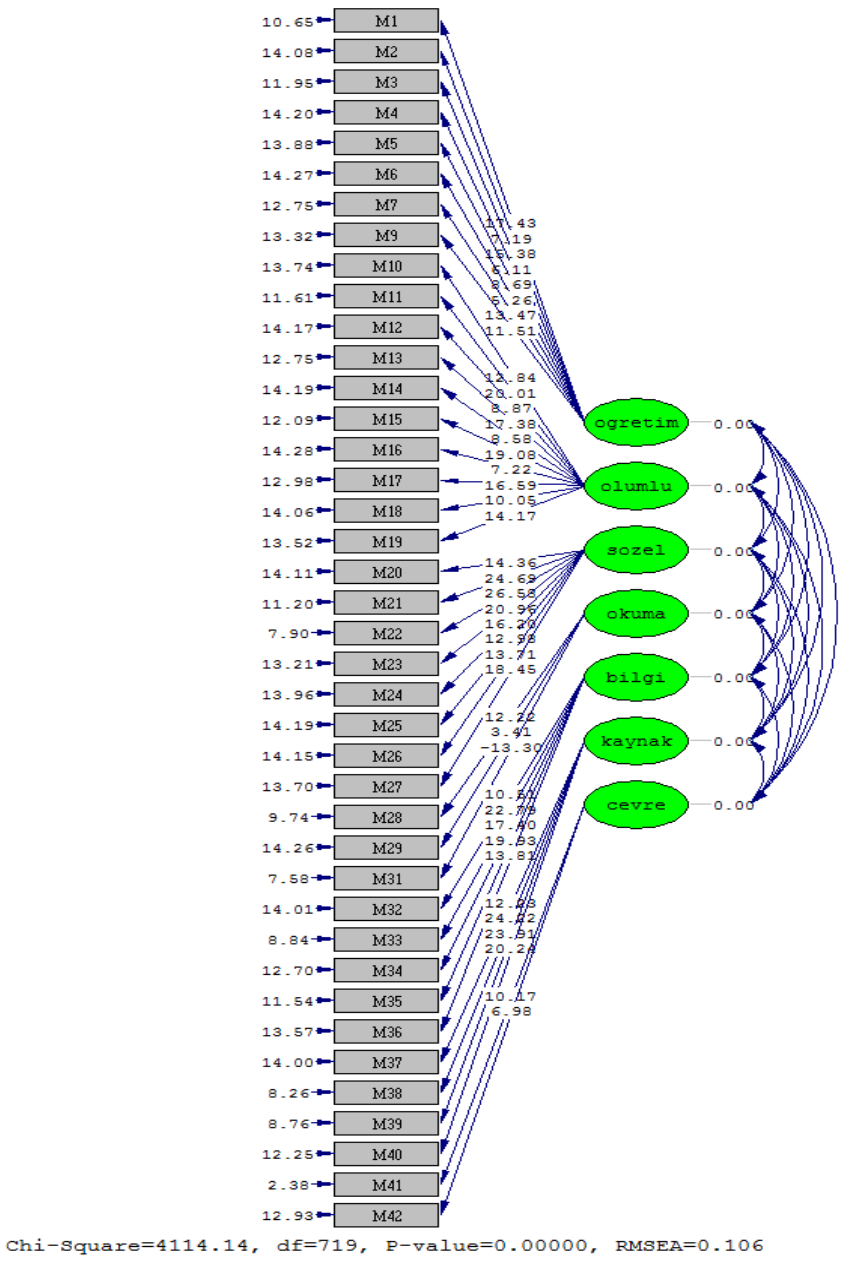
Ölçekte yer alan boyutlar ve boyutlarda yer alan maddelere ilişkin ön uygulama sonucunda elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Birinci DFA'ya ilişkin path diyagramı

Şekil 1'de Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinde Türkçeye uyarlanan maddelere ebeveynlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan path diyagramı görülmektedir. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Öğretim etkililiği boyutunda yer alan 8. maddenin (Çocuğum okula gittiği zaman, öğretmeni ihtiyacı olan şeyi öğretiyor; bu nedenle bu konuda endişelenmeme gerek yok) ve okuma yönergesi boyutunda yer alan 30. maddenin (Çocuğum, okumayı öğrenmek için çok küçüktür) anlamlı t (-0.63, -13.43) değerlerine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Söz konusu maddelere ilişkin üç konu alan uzmanının görüşü de alınarak maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

İlgili maddeler ölçekten çıkartılarak ve DFA tekrar edilmiştir. Tekrar edilen DFA sonuçlarında tüm faktör ve maddelerin anlamlı t değerine sahip oldukları belirlenmiştir. İkinci DFA sonucunda elde edilen path diyagramı, maddelerin standart katsayıları ile birlikte Şekil 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2. İkinci DFA'ya ilişkin path analizi

İkinci DFA sonucunda hesaplanan uyum indeksleri X^2/sd=5,72 CFI=0.90, NNFI=0, 90, NFI=0,90 IFI=0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Sümer, 2000). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği 40 madde ve yedi faktör ile doğrulanmıştır. Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Ebeveyn Okuma Envanteri ikinci DFA sonucunda hesaplanan regresyon ve t değerleri

Boyutlar	Maddeler	Regresyon değerleri (R^2)	t değerleri
Öğretim Etkililiği	M1	0,59	17,43
	M2	0,13	7,19
	M3	0,49	15,38
	M4	0,099	6,11
	M5	0,19	8,69
	M6	0,074	5,26
	M7	0,40	13,47
	M9	0,31	11,51
Olumlu Etki	M10	0,35	12,84
	M11	0,67	20,01
	M12	0,19	8,87
	M13	0,56	17,38
	M14	0,17	8,58
	M15	0,63	19,08
	M16	0,13	7,22
	M17	0,52	16,59
	M18	0,23	10,05
	M19	0,41	14,17
Sözel Katılım	M20	0,40	14,36
	M21	0,85	24,69
	M22	0,92	26,58
	M23	0,70	20,96
	M24	0,49	16,20
	M25	0,34	12,98
	M26	0,38	13,71
	M27	0,59	18,45
Okuma Yönergesi	M28	0,44	12,22
	M29	0,038	3,41
	M31	0,54	13,30
Bilgi Kaynağı	M32	0,25	10,51
	M33	0,80	22,79
	M34	0,56	17,40
	M35	0,67	19,93

	M36	0,39	13,81
Kaynaklar	M37	0,32	12,23
	M38	0,85	24,22
	M39	0,83	23,91
	M40	0,68	20,24
Çevresel Girdi	M41	0,71	10,17
	M42	0,17	6,98

Tablo 5'de yer alan bilgiler incelendiğinde Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğin' de yer alan 40 maddeye ilişkin hesaplanan regresyon katsayılarının t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin orijinalinde yer alan yedi faktörün doğrulandığı belirlenmiştir.Ölçeğin birinci boyutu öğretim etkililiği boyutuna en çok katkı sağlayan maddenin M1 (R^2=0,59), en az katkı sağlayan maddenin ise M6 (R^2=0,074) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci boyutunu oluşturan olumlu etki boyutuna en çok katkı sağlayan maddenin M11 (R^2=0,67), en az katkı sağlayan maddenin ise M16 (R^2=0,13) olduğu tespit edilmiştir. Sözel katılım boyutuna en çok katkı sağlayan madde M22 (R^2=0,99) iken söz konusu boyuta en az katkı sağlayan madde M25 (R^2=0,34)'tir. Ölçeğin okuma yönergesinde bulunan üç madde sırasıyla boyuta M31 (R^2=0,54), M28 (R^2=0,44), M29 (R^2=0,038) katkı sağlamaktadır. Ölçekte yer alan kaynaklar boyutuna en fazla katkı sağlayan maddenin M38 (R^2=0,85), en az katkı sağlayan maddenin de M37 (R^2=0,32) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin son boyutunu oluşturan çevresel girdi boyutunda yer alan M41 (R^2=0,71) ile M42 (R^2=0,17) boyutu açıklamaktadır.

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin farklı kültürlere uyarlamaları yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmalarının bazılarında ölçek maddelerinin çıkarıldığı, bazılarında ise faktör yapısının değiştiği görülmektedir. Uyarlama çalışmalarından biri Wu ve Honig (2010) tarafından Tayvan'da yapılmıştır. Araştırmada 3-5 yaşları arasında çocuklara sahip olan 731 anneden toplanan verilerle temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında, 32 madde sekiz faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Analiz tekrarlandığında beş alt boyutta 24 madde geçerli bulunmuştur. Başka bir uyarlama çalışması ise Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçek Hollanda kültürüne uyarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, orijinal ölçekte olduğu gibi yedi faktörlü yapıya ulaşılmış, ancak dört madde (6, 8, 17, 41) çıkarılmış ve ölçekte toplam 38 madde kalmıştır. Bu araştırmada da öğretim etkililiği boyutunda yer alan 8. madde (-0.63) ve okuma yönergesi boyutunda yer alan 30. madde (-13.43) anlamlı t değerlerine sahip olmadığından ölçekten çıkarılmıştır. Analize 40 madde ile devam edilmiştir (Şekil 1).

Bu araştırmada ölçek DFA ile analiz edilerek, faktör yapısının Türk kültürüne uygunluğu test edilmiş ve orijinal ölçekteki yedi faktörlü yapı doğrulanmıştır. DFA kullanılarak ölçeğin faktör yapısının test edildiği başka araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalardan biri Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Parent Reading Belief Inventory (PRBI)'nın ABD'de yerel bağımsız bir örneklemde geçerlilik çalışması yapılmıştır. Güney Texas merkezinde yaşayan 136 ebeveynle çalışılmıştır. Ölçek üç modelde analiz edilmiştir. Teorik bilgilerle uyumlu olarak ilk modelde ebeveyn inançları tek faktör altında puanlanmış ve yedi alt boyutta incelenmiştir. İkinci modelde; ölçekte yer alan her alt boyut ayrı faktörler olarak incelenmiştir. Üçüncü modelde ise ölçekte yer alan 42 madde tek bir faktör olarak ele alınmış ve alt boyutlar analize dahil edilmemiştir. Analiz sonrasında ilk modelde yalnızca 2. ve 7. (okuma yönergesi ve bilgi kaynağı) alt boyutlarında yüksek değerler elde edilmiştir. Ancak ikinci ve üçüncü modelde yetersiz puanlar alınmış ve bu iki model doğrulanmamıştır. Buna göre ölçeğin DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından yapılan analiz sonuçları ile benzer sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını test etmek için DFA kullanılan diğer bir araştırma ise Radisic ve Seva (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Sırbistanlı 227 ebeveynle çalışılmış. Ölçeğin faktör yapısı üç modelde analiz edilmiştir. İlk modelde ölçek tek faktör altında puanlanmış ve yedi alt boyutta incelenmiştir. İkinci modelde; ölçekte yer alan her alt boyut ayrı faktörler olarak incelenerek aralarındaki korelâsyona bakılmıştır. Üçüncü modelde ise ölçekte yer alan 42 madde tek bir faktör olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim (2013) tarafından yapılan araştırmanın aksine, değerlerin en iyi uyum gösterdiği model alt boyutların ayrı faktörler olarak ele alındığı bir model oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen başka bir bulgu ise okuma yönergesi alt boyutunda yer alan 31. maddenin (Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım.) diğer maddelerle ters ilişki göstermesidir. Ancak ölçeğin orijinalinde maddenin ters puanlanması ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durumun Türkiye'deki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde, çocukların ilkokula başlamadan önce harfleri öğrenmeleri uygun görülmemektedir. Okul Öncesi Eğitimi Programında "*Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur."* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2013: 44). Buna göre 31. maddenin diğer maddelerle ters ilişki göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısına İlişkin Bulgular

Araştırmada Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'ningüvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığında, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddenin varyansları toplamının genel varyans oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Akt.;Ercan ve Kan, 2004). Tablo 6'da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 6: Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Ölçeğin boyutları	n	Alfa
Öğretimin etkililiği	8	0,67
Olumlu etki	10	0,77
Sözel katılım	8	0,87
Okuma yönergesi	3	0,47
Bilgi kaynağı	5	0,76
Kaynaklar	4	0,81
Çevresel etki	2	0,45
Toplam	40	0,79

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının.45 -.87 arasında değiştiği, ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısının .79 olduğu görülmektedir. Okuma yönergesi ve çevresel etki alt boyutlarında (.47 - .45) güvenirlik katsayının çok düşük olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009). Buna göre ölçeğin toplam puanda güvenilirliğinin yeterli olduğu ancak öğretimin etkililiği, okuma yönergesi ve çevresel etki alt boyutlarında yeterli olmadığı söylenebilir.

Elde edilen iç tutarlılık katsayıları orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ile paralellik göstermektedir. DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından yapılan analiz sonuçlarında da okuma yönergesi (.63) ve çevresel etki (.50) alt boyutlarında güvenirlik katsayısının, diğer alt boyutlara göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir bulguya başka araştırmalara da rastlanmaktadır. Rodríguez, Hammer ve Lawrance (2009) tarafından yapılan araştırmada, alt boyutların iç tutarlılığının beş alt boyut (öğretimin etkililiği, olumlu etki, sözel katılım, bilgi kaynağı ve kaynaklar) için .77 ve üstü olduğu ancak çevresel etki (.39) ve okuma yönergesi (.65) alt boyutlarında iç tutarlılığın düşük olduğu tespit edilmiştir. Wu ve Honig (2010) tarafından yapılan araştırmada da çevresel etki (.45) ve okuma yönergesi (.63) alt boyutlarında güvenirlik katsayısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir bulgu Radisic ve Seva (2013) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Araştırmada çevresel etki (.45) alt boyutunun güvenirlik katsayısı düşük bulunmuştur.

DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin toplam güvenirlik katsayına ilişkin bir bilgi verilmemiştir. Ancak yapılan diğer bazı uyarlama çalışmalarında ölçeğin geneline ait Cronbah alfa katsayısı verilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbah alfa katsayısı; Husain, Choo ve Singh (2011) tarafından .92; Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim (2013) tarafından .90; Curenton ve Justice (2008) tarafından .85; Gonzalez ve diğ. (2010) tarafından .90 tespit edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbah alfa katsayısı .79 bulunmuştur. Diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, bu araştırmada elde edilen toplam güvenirlik katsayısının daha düşük olduğu söylenebilir.

Sonuç

Araştırma Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmek amacıyla yapılmıştır. Orijinal adı Parent Reading Belief Inventory olan ölçek, ebeveynlerin okul öncesi dönemindeki çocuklarına kitap okuma süreci ve amacına ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasını yapabilmek için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ardınsan çeviri işlemleri gerçekleştirilmiş ve ölçeğin kültürel, dilsel, anlamsal uygunluğu ile ilgili dil ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Türkçe formu oluşturulan ölçeğin faktör yapısının Türk kültürüne uyumlu olup olmadığına belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden (resmi anaokulu ve anasınıfı) 420 anne oluşturmuştur.

Orijinal ölçek yedi faktörden (Öğretimin Etkililiği, Olumlu Etki, Sözel Katılım, Okuma Yönergesi, Bilgi Kaynağı, Kaynaklar, Çevresel Etki) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler tespit edilmiştir. Öğretim etkililiği boyutunda yer alan 8. maddenin (Çocuğum okula gittiği zaman, öğretmeni ihtiyacı olan şeyi öğretiyor; bu nedenle bu konuda endişelenmeme gerek yok) t değeri (-0.63) ve okuma yönergesi boyutunda yer alan 30. maddenin (Çocuğum, okumayı öğrenmek için çok küçüktür) t değeri (-13.43) düşük çıkmıştır. Bu maddeler uzman görüşü alınarak, faktör yapıları değiştirilmeden ölçekten çıkarılmış ve istatistiki işlem yeniden yapılmıştır. Yapılan ikinci DFA 40 madde ile gerçekleştirilmiştir ve sonucunda hesaplanan uyum indeksleri X^2/sd=5,72 CFI=0.90, NNFI=0, 90, NFI=0,90 IFI=0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren bütün katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek 40 madde ve yedi faktör ile doğrulanmıştır.

DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkiye'de kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularıyla, ölçeği geliştiren araştırmacılar

tarafından elde edilmiş bulgular, madde sayısı yönünden örtüşmese de faktör yapıları yönünden benzerlik göstermektedir. Wu ve Honig (2010) tarafından Tayvan ve Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert (2013) tarafından Hollanda kültürüne uyarlanan ölçeğin, bu kültürlere uyarlama çalışmalarında da madde sayısının değiştiği görülmüştür.

DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin 42 maddeden, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan ölçeğin 40 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada okuma yönergesi alt boyutunda yer alan 31. maddenin (Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım) orijinal ölçekte ters puanlanmamasına rağmen, diğer maddelerle ters ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu iki durumun en önemli nedeninin; kültürlerarası farklılık ve iki kültürün eğitim ortamlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Öğretimin etkililiği, okuma yönergesi ve çevresel etki alt boyutlarında güvenirlik katsayısının .70'den düşük, diğer boyutlarda ise .70'den yüksek değerler elde edilmiştir. Bu sonuç DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından yapılan analiz sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ölçeğin geliştiren araştırmacılar tarafından elde edilen bulgulara göre; okuma yönergesi (.63) ve çevresel etki (.50) alt boyutlarında güvenirlik katsayısının, diğer alt boyutlara göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer bulgular. Rodríguez, Hammer ve Lawrance (2009); Wu ve Honig (2010); Radisic ve Seva (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, toplam güvenirlik katsayısı ile ilgili bilgi vermezken, ölçeğin diğer uyarlanma çalışmalarında toplam güvenirlik katsayısı bulgularının, bu araştırmada elde edilen güvenirlik katsayısına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçek geliştirmeye yönelik takip edilen aşamalar ve yapılan istatiksel analizler sonucunda Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkiye'de geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda; Türkçeye uyarlanmış ölçeğin standartlaşması için farklı örneklemlerde geçerlilik ve güvenirliğinin ortaya konması, ebeveyn okuma inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, ev okuryazarlık çevresi ile ebeveyn okuma inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, çocukların okuma ve yazma gelişimi ile ebeveynlerin okuma inançları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, G.& KORKMAZ, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13 (40), 15.

AUDET,D.R. (2013). *Parent goals and beliefs and their prediction of behavior during shared book reading*. (Dissertation Doctoral Thesis) University of Guelph. Canada.

BINGHAM, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book reading interactions: Associations with children's early literacy development. *EarlyEducation and Development*, 18, 23–49.

BOOMSTRA N., DIJK M., JORNA R., GEERT P. (2013). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2012.744005.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2009). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı.* (10. baskı). Ankara: PegemaYayıncılık.

COVIELLO, R. H. (2005). *Language and literacy environment quality in early childhoodclassrooms: Exploration of measurement startegies and relations with children's development.*Unpublished doctoral thesis, University of Penssylvania State: USA.

CURENTONS.M.& JUSTICEL. M. (2008). Children's preliteracy skills: ınfluence of mothers' education and beliefs about shared-reading ınteractions.*Early Education &Development*, 19:2, 261-283.

DEBARYSHE, B. D. &BINDER, Janeen, C. (1994). Evaluation of an instrument for measuring parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.

DEBARYSHE, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.

DEBARYSHE, B., D., BINDER, J. C., & BUELL, M.J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Developmentand Care, 160, 119–131.*

DOBBS-OATES, J., PENTIMONTI, J. M., KADERAVEK, J. N., JUSTICE, L. M. (2012).Parent and child attitudinal factors in a model of children's print-concept knowledge. *Journal of Research in Reading.* doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01545.x.

ERCAN, I., KAN, I. (2004).Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*30 (3) 211-216.

FOY, J. G. & MANN, V. A. (2003) Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.

GONZALEZ, J. E., RIVERA, V., DAVIS, M. J., TAYLOR, A. B. (2010). Foundations of children'svocabulary development: The role of the home literacy environment (HLE). *EarlyChildhood Services, 10*, 55–72.

GONZALEZ, J. E., TAYLOR, A. B., DAVIS, M. J.,KIM, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education & Development*, *24*(2), 123–137.

HAYNES, R. M. (2010). *Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills.* Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University, USA.

HUSAIN, F. M., CHOO, J. C. S., SINGH, M. K. M. (2011) Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia - Social and Behavioral Science* 29,846-855.

JINCHUL.J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as ıdentified by key ınformants at selected corporations ın the republic of Korea*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University: USA.

KIM, S. J. (2010). *The relationship of parental book reading on young children's vocabulary and their code-related skills.* Unpublished doctoral thesis, Arizona State Unıversity: Arizona.

KLINE, R. B. (2011). *Principals and practice of structural equation modeling (3.Baskı).* New York. The Guilford Press.

LONIGAN, C. J., ANTHONY, J. L., BLOOMFIELD, B. G., DYER S. M., AND SAMWEL, C. S. (1999).Effects of two shared-reading ınterventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers.*Journal of Early Intervention,22*(4), 306-322.

LONIGAN C.D., AND WHITEHURST G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvementin a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds.*EarlyChildhood Research Quarterly, 13* (2), 263-290

MCCALLUM, ROBERT C., KEITH F. WIDAMAN, SHAOBO ZHANG AND SEHEE H. (1999). Sample size in factor analysis.*Psychological Methods, 4*(1), 84-99.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MOL, S. E., BUS, A. G., & JONG M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. Review of Educational Research, 79 (2), 979–1007.

PHILLIPS, B. M. & LONIGAN J. C. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13:2, 146-174. doi.org/10.1080/10888430902769533.

RADISIC, J.& SEVA N. (2013). Exploring the factor structure of the parent reading belief ınventory (prbı): example of serbia. *Psihologija,* Vol. 46 (3), 315–330. doi: 10.2298/PSI130716007R.

ROBERTS J., JURGENS J. & BURCHINAL M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* . 48. 345-359. doi:10.1044/1092-4388(2005/024).

RODRÍGUEZ, B., HAMMER, C.S. & LAWRENCE, F.R. (2009). Parent reading belief inventory: Reliability and validity with a sample of Mexican-American families. *Early Education and Development, 20,* 826-844.

SEEFELDT, C. (2005). *How to work with standard in the early childhood classroom*. New York: Teacher College Press.

SODERMAN, A.K., GREGORY, K.M., & MCCARTY, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy a child- centered approach for preschool through grade 5.* (2th ed.). New York: Pearson Education Inc.

SONNENSCHEIN, S., BAKER, L., SERPELL, R., SCHER, D., GODDARD-TRUITT, V., & MUNSTERMAN, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127/128, 111–118.

SULZBY, E. & TEALE, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research:* Volume II (pp. 727–757). New York: Longman.

SÜMER, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

ŞİMŞEK, Ö., VE ALİSİNANOĞLU, F. (2009). Examination of the effect of mother Tongue Activities Program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 521- 528.

WEIGEL, D. J., MARTIN, S. S. & BENNETT, K. K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. Early Childhood Development and Care, 176, 357–378.

WEIGEL, D. J., MARTIN, S. S., BENNETT, K. K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environments and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191–211.

WU, C. C., HONIG, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care,* 180, 647–669.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1459-1475, ANKARA-TURKEY

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: BEKLENTİ VE METAFORLAR*

*Mehmet TAŞDEMİR***

ÖZET

Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının ilk görev yeri ve öğretmenlik performans algıları ile birleştirilmiş sınıf üzerine oluşturdukları metaforlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma türündedir. Çalışma grubu (∑64), amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcı görüşleri içerik analizi ile analiz edilip, gruplandırılarak açıklanmıştır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların büyük bir kısmı mezra, köy ya da belde gibi taşra yaşam deneyimine sahip olmalarına karşın halen il ya da ilçe merkezde yaşamaktadırlar. Sınıf öğretmeni adayı öğrenciler, mesleğe ilk başlangıç yapacakları okulun gerekli niteliklerle donanmış hatta ileri teknolojik donanımlara sahip olması, okul ve çevresinin sosyal, kültürel ve diğer özellikler bakımından olumlu özellikler taşıması gerektiği düşüncesindedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %42'sinin kendilerini birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için hazır olduğu düşüncesinde, %38'inin teorik açıdan hazır fakat uygulama deneyimi açısından hazır olmadığını düşüncesinde olmalarına karşın, %58'i ise kendilerini birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapacak donanımda görmemektedirler. Bununla birlikte, sınıf öğretmen adayları sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde birleştirilmiş sınıflı ortamlarda dâhil olmak üzere yeterli uygulama deneyimi yaşamadıkları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmalarının öğretmenlik idealizmi ve performansını etkileyeceğini ifade eden katılımcıların oranı %61'dir. Sınıf öğretmeni adayı katılımcılar birleştirilmiş sınıflı bir okul hakkında, 9 bitki, 11 insan-hayvan, 18 eşya, 11 kurum-organizasyon temalı olmak üzere 49 farklı metafor oluşturmuşlardır. Buna karşılık birleştirilmiş sınıf öğretmenliği hakkında 30 insan, 8 masal kahramanı, 10 eşya, 3 hayvan temalı olmak üzere toplam 51 metafor oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Birleştirilmiş Sınıflı Okul, Sınıf Öğretmeni Adayı, İlkokul, Metafor.

---

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

** Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mttasdemir1963@gmail.com

THE VIEWS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT MULTIGRADE CLASSES: EXPECTATIONS AND METAPHORS

ABSTRACT

This study aims to find out the perceptions of prospective primary school teachers about the school to begin first assignment, teacher performance and the multigrade classes. The study is a qualitative study. Participants (∑64) were determined with homogenous sampling method. The data collection tool was a semi-structured questionnaire. Participants' views were analyzed with content analysis and explained under specific themes. According to the findings, while most of the participants have already experienced living hamlets, villages and towns, they lived in county towns and city centres. The prospective primary school teachers wanted to begin their professions in a school environment where the school have had adequate features and even advanced technology and thought the school should be under good condition in terms of social and cultural facilities. 42% of the participants felt ready to work in multi grade classes, 38% of them indicated that they were ready theoretically but not practically and 58% of them didn't regard themselves as equipped enough to teach in schools with multigrade classes. The participants' ideas mostly focus on the inadequate possibilities to get practical education including experiencing in such schools during their university lives. 61 % of the participants indicated that teaching in villages or cities will affect their teaching idealism and performances. Furthermore, the participants made metaphors about the schools with multigrades classes: 9% of the participants made plant-themed metaphors, 11% of them made human-animal-themed metaphors, 18% ones made furniture-themed metaphors and finally 11% ones made institution-organization-themed metaphors. On the other hand, about primary school teaching in multigrade classes 30% of the participants made human-themed metaphors, 8% of them made fairy-tale hero-themed metaphors, 10% of them furniture-themed metaphors and 3% ones made animal-themed metaphors.

Key Words: *M*ultigrade Classes, Schools with Multigrade Classes, Prospective Primary School Teachers, Elementary School, Metaphor.

GİRİŞ

Türkiye'nin kendine özgü sosyal, ekonomik ve coğrafi şartları, zorunlu eğitimin tek bir öğretim şekli ve tek tip okul yapısı ile gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Zorunlu eğitimin ilk kısmını oluşturan ilkokul, tam zamanlı ya da iki zamanlı olarak, taşımalı, yatılı-pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilmemesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf (Oğuzkan 1981), birleştirilmiş sınıf öğretimi ise birçok sınıfın bir araya getirilerek bir öğretmence yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aryal vd., 2003; Hargreaves vd.,

2001; Kocaoluk, 1993; Köksal, 2005; Oğuzkan 1981; Şahin, 2007; URL 1; URL 2). Bu tanımlardaki ortak husus birden fazla grubun bir arada ve aynı öğretmenden eğitim alacak olmasıdır. Tanımlara dikkat edildiğinde, böyle bir uygulama zorunluluk durumlarının ortaya çıkardığı bir öğretim uygulamasıdır (Taşdemir, 2012). Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okullar genelde kırsal alanda yer almakta ve bir öğretmene birden fazla sınıfın düştüğü okullardır. Wolff ve Garcia (2000)'ya göre maalesef bu okulların eğitim sistemlerinde en çok ihmal edildiği de bir realitedir. Ayrıca bu okullar çoğunlukla düşük gelirli, izole edilmiş kırsal alanlarda oluşturulmakta ve eğitimsiz öğretmenlere sahip bulunmaktadırlar. Bu eğitimsiz öğretmenler ise ancak tek sınıflı okul öğretimini biliyorlar ve ancak onu uyguluyorlar. Onlara göre dünya gittikçe şehirleşiyorken birleştirilmiş sınıflı okullar bir realite olarak daha uzun yıllar devam edecektir. Miller (1991a)'e göre birleştirilmiş sınıf ürkek, deneyimsiz ve ya eğitimsiz bir öğretmen için uygun değildir. Bu okullar ya da sınıflar, öğretmen eğitimcilerini (Öğretmen yetiştiren kurumlarda görevli öğretmenleri), kırsal bölge okul yönetim kurulu üyelerini (Eğitimin taşra teşkilatı görevlilerini) ve velileri de içine alan çok geniş bir kapsamı etkilemektedir.

Genel olarak birçok araştırmada birleştirilmiş sınıflar, uygulamada büyük sorunlar yaratan ve eğitim sistemini olumsuz etkileyen ve en kısa zamanda sona erdirilmesi gereken bir sorun olarak nitelenmektedir (Akpınar, Turan ve Gözler, 2006; Aksoy, 2008a; Cornish, 2006; Dalka, 2006; Dursun, 2006; Erden,1996; Erdem, Kamacı ve Aydemir 2005; Gültekin 2005; Karasar ve Platteu, 1998; MEB, 1996; Jakobson, 2007; Sağ, 2010; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Semerci, Keremgil, Meral ve Çetintas, 2007; Uygur ve Yanpar-Yelken, 2010). Buna karşın başka araştırma bulgularında ise birleştirilmiş sınıf uygulamaları; öğrencilerin kişisel sorumluluklarını yerine getirmelerinde, işbirliği, öz saygı ve benlik gelişimi, okula karşı olumlu davranışlar geliştirme gibi olumlu gelişmelere katkı sağlarken disiplin problemlerinde azalma görülmektedir (Aryal, vd. 2003; Doğan, 2000; Dursun, 2006; Kalaoja, 2002; Mason ve Doepner 1998; Miller 1991b; Pavan 1992; Pratt 1986; Thomas ve Shaw 1992; Yıldız ve Köksal, 2009). Aynı zamanda bu uygulamanın öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler açısından önemli avantajlar taşıdığı belirtilmektedir (Wick,1998).

Türkiye'de son on yıldır zorunlu eğitim sürecinde işe koşulan taşımalı ve pansiyonlu ilköğretim uygulaması gibi uygulamaların başlatılması birleştirilmiş sınıflar "sorununu" halletmenin en kesin yolu olarak görülmüştür. Ancak, gerek ailelerin taşımalı ve pansiyonlu uygulamalara yönelik olumsuz tutumları, gerekse bu uygulamalarda karşılaşılan taşıma, taşınma, finansman, taşıma merkezlerinin yetersizliği, beslenme, akademik başarı sorunu gibi sorunlar yaşanması kapatılmış olan pek çok birleştirilmiş sınıflı okulun tekrar açılmasını gerektirmiştir (Şahin, 2003; Recepoğlu, 2009).

Yirminci yüzyılın başlarında birçok toplumda genel olarak ortak tek derslikli bir okul, birleştirilmiş sınıflar için ilk modellerden biri olmuştur. Bugün sınıf esasına dayalı düzenlemeler baskın olmasına karşın bazı okullar birleştirilmiş sınıflı öğretimi yeniden düzenlemektedirler. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde, öğretmen farklı gelişim aşamalarındaki öğrenciler için muhteşem öğretim becerilerine ve yeteneğine sahip olmalıdır. Okulların, özellikle küçük okulların maliyetini azaltma yollarının keşfedilmesi, gelecekte birleştirilmiş sınıflı öğretim fırsatlarını artırabilecektir (URL 3).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak korkutucu olabilir. Birden fazla sınıflar için farklı müfredat hazırlama ve öğretim yapma ekstra iş yükü, büyük bir sabır, enerji ve kararlılık gerektirir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim için farklı stratejiler vardır. Bu zor görev, birleştirilmiş sınıflar öğretimi için olumlu bir tutum ve açık bir yaklaşımla yönetilebilir hale gelebilir (URL 4).

Türk eğitim sisteminde yoksunlukların ortaya çıkardığı ve genelde de sorun olarak algılanan birleştirilmiş sınıf uygulaması alan yazında farklı gelişim ve seviyedeki öğrencilerle birlikte etkileşim sağlanarak gerçekleştirilen eğitsel değeri yüksek olan bir "öğretim modeli" olarak

görülmektedir. Bu model Batı eğitim uygulamaları içerisinde eğitsel faydası düşünülerek ve derslik, öğretmen, öğrenci yetersizliği gibi olumsuz şartlara dayalı olmaksızın uygulanan ve klasik sınıf öğretimine alternatif bir öğretim modeli olarak değerlendirilmektedir (Aksoy, 2008b; Taşdemir, 2012).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflar, nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerinin bir eğitim problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problem genelde bu üç unsurun bazen birine dayalı olarak bazen de bir kaçının bir arada bulunmasının sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Türkiye'de zorunlu eğitim uygulamalarında öğretmen, derslik ve öğrenci dağılımının yetersizliğinin ortaya çıkardığı birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ihtiyaç duyulması, öğretmenlerimizin birleştirilmiş sınıflarla öğretim yeterliklerine sahip olmalarını önemli kılmaktadır (Taşdemir, 2012). Gayfer (1991)'in de belirttiği gibi Türkiye'de de sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kırsal alanda yaşama ve birleştirilmiş sınıflar konusunda çok yetersiz eğitim ve deneyime sahip olmalarına rağmen çoğunlukla mesleki kariyerlerine birleştirilmiş sınıflı okullarda başlamaktadırlar (URL 5)

Cumhuriyet dönemi Türk Millî Eğitim Sistemi eğitim ve öğretim uygulamaları içerisinde zorunlu eğitim uygulamalarının bir gereği olarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim gerçeği yeterince anlaşılıp değer bulamamıştır. Sistem içerisinde sürekli bir olgu olarak süre gelen birleştirilmiş sınıflı okulların öğretim gerçeği önemli bir eğitimsel olgudur.

Amaç

Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf, öğretmenlik ve okul hakkındaki beklenti ve görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Problem cümlesi

Birleştirilmiş sınıf, öğretmenlik ve okul hakkında sınıf öğretmeni adaylarının beklentileri nelerdir ve birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmenliği hakkındaki görüşlerini hangi metaforlarla ifade etmektedirler?

Alt problem 1. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk görev yapacakları okul ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 2. Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini birleştirilmiş sınıflarda göreve hazır hissetmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 3. Sınıf öğretmeni adaylarının köy ya da şehirde görev yapacak olmalarının öğretmenlik performans ve öğretmenlik ideallerini etkileyip etkilemeyeceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 4. Sınıf öğretmeni adaylarının "birleştirilmiş sınıflı okul" kavramı ile ilgili metaforları nelerdir?

Alt problem 5. Sınıf öğretmeni adayları "birleştirilmiş sınıf öğretmeni" kavramı ile ilgili metaforları nelerdir?

Önem

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması onların eğitim ve görevlendirilme süreçlerinin daha gerçekçi planlanıp gerçekleştirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlara geribildirim sağlayabilir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması türünde farklı araştırma desenleri/yaklaşımı-stratejileri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk vd. 2008). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüş belirtme ve metafor oluşturma yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Metafor, bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç ve soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurmaktır (Balcı, 1999; Saban, 2005).

Çalışma grubu

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun-durumun seçilerek çalışmanın burada yapılmasını tanımlar (Büyüköztürk vd. 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 öğretim yılı Bahar dönemi Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır. Çalışma grubu sınıf öğretmenliği programındaki kuramsal ve uygulamalı tüm derslerini alarak dönem sonu sınavlarına girme konumunda bulunan, 29 kız 36 erkek olmak üzere toplam 64 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama ve analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu, 3'ü sınıf öğretmeni 2'si eğitim bilimleri uzmanından oluşan beş uzman değerlendirmesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak form 15 sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğrencisine uygulanarak yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılırlığı test edilmiştir. Ön uygulama sonucuna göre gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Nihai form kişisel bilgileri içeren yapılandırılmış dört madde ile yarı yapılandırılmış, üçü görüş belirleme ile ilgili ikisi de metafor oluşturma ile ilgili olan, beş açık uçlu maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarından ilk görev yerleri, öğretmenlik ve beklentilerine ilişkin görüşleri ile birleştirilmiş sınıflı okul ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına ilişkin metafor oluşturmaları istenmiştir. Yazılı olarak elde edilen görüş ve metaforlar içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi yoluyla incelenmiştir. Süreçte, ilk olarak öncelikle katılımcılar tarafından üretilen görüş ve metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. İkinci olarak örnek görüş ve metafor imgesi derleme aşamasında elde edilen öğretmen görüşlerini içeren dokümanlar (cinsiyet E/K ve form 1,2,3) kodlanmıştır. Üçüncü olarak ise öğretmenlerin oluşturdukları görüş ve metaforlar listelenerek, her bir görüş ve metaforun olumlu ya da olumsuz olarak ne anlama geldiği onların neden/niçin böyle tanımladığına ilişkin görüşlerine dayalı olarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Verilerin geçerliğini sağlamak için oluşturulan bütün görüş ve metaforlar ve bunların anlamları orijinal ifadelerle araştırma raporunda açıklanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, geçerlik ve güvenirliğin sağlamasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmada veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen görüş ve metaforlar, her bir kategoriyi temsil ettiği düşünülen görüş ve metafor imgelerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Güvenirlik sağlama aşamasında ise araştırmacı tarafından belirlenen metaforlar ve oluşturulan metafor kategorileri, bağımsız bir araştırmacı tarafından da gruplandırılmıştır. Son olarak metafor kategorileri, bu iki guruplandırma arasındaki ortak yanlar dikkate alınarak son sekli verilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo1. *Demografik Bilgiler*

DURUM	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Mezun olunan ilköğretim okul türü						
Birleştirilmiş sınıflı okul	3	5	2	3	5	8
Normal sınıflı köy okulu	3	5	4	6	7	11
Normal sınıflı belde/kasaba okulu	3	5	1	2	4	6
Normal sınıflı ilçe/il okulu	20	31	28	44	48	75
Belli bir dönem yaşanılan yerleşim birimi						
Mezra	-	-	4	6	4	6
Köy	8	13	12	19	20	31
Belde/Kasaba	13	20	14	22	27	42
Halen yaşanılan yerleşim birimi						
Mezra	-	-	-	-	-	-
Köy	2	3	3	5	5	8
Belde/Kasaba	1	2	1	2	2	3
İlçe	4	6	6	9	10	16
Şehir	22	34	25	41	47	75
TOPLAM	**29**	**45**	**35**	**56**	**64**	**100**

Tablo 1 bulgularına göre katılımcılardan 59'u (%92) normal sınıflı bir ilköğretim okulu mezunu olmasına karşın ancak 5'i (%8) birleştirilmiş sınıflı bir okuldan mezun olmuştur. Katılımcı sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin 51'i (%79) bir şekilde mezra, köy ya da belde gibi taşra yerleşim birimlerinde ikamet etmişlerdir. Aynı şekilde halen köy ya da beldelerde ikamet eden öğretmen adayı sayısı 7 (%11) dur. Bunlara karşın ilçe ya da şehir merkezlerinde ikamet eden öğretmen adayı sayısı ise 57 (%89) dur. Bu sonuçlar katılımcıların büyük bir kısmının mezra, köy ya da belde yaşam deneyimine sahip olduklarını ancak halen il ya da ilçe merkezde yaşadıklarını göstermektedir.

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Görev Yapacakları Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 2. *Görev Yapmak İstenilen Okul Özelliği*

Görev yapmak istenilen okul özelliği	**f**	**%**
Görev için yeterli standartlara sahip okul	29	27
Tüm koşulları sağlayan okul	24	22
Merkezi okul	7	7
Velilerin yeterli ilgiyi gösterdiği okul	6	6
Normal sınıflı bir okul	6	6
Olumlu örgütsel havaya sahip	5	6
Ulaşım ve barınma imkânı olan okul	4	4
Kendisine rehberlik edecek bir öğretmenin olduğu okul	4	4
Elektronik sınıfları olan okul	4	4
Temiz, düzenli bir okul	2	2
Konumunun iyi bir yerde olduğu köy okulu	2	2
Köy okulu	2	2
Batı bölgelerinde bir okul	2	2

Sınıfları çok kalabalık olmayan okul	2	2
Birleştirilmiş sınıflı olmayan okul	1	1
Velilerle rahat iletişim kurulabilecek çevredeki bir okul	1	1
Eğitimli kişilerden oluşmuş belde/kasaba okulu	1	1
Terörün olmadığı bir yerleşim yerindeki okul	1	1
Öğrencileri Türkçe bilen öğrencilerden oluşmuş bir okul	1	1
Lojmanı olan bir okul	1	1
Tek öğretmenli bir okul	1	1
Yaşam şartlarında sorun ve sıkıntı yaratmayan bir yerdeki okul	1	1
Toplam	**107**	**100**

Tablo 2 bulgularına göre, sınıf öğretmeni adayı öğrenciler mesleğe ilk başlangıç yapacakları okul ve özellikleri hakkında 107 farklı görüş belirtmişlerdir. Sadece iki katılımcı özellikle köy okulu ya da tek öğretmenli bir okulda göreve başlangıç yapmak istemişlerdir. Buna karşın katılımcıların tamamına yakını donanımlı okullarda görev yapmak isteğindedirler. Bu konuda bazı özgün katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Köy okulu bile olsa kendime ait bir sınıfım olmasını isterim. Birleştirilmiş sınıf okutmanın oldukça zor olacağını düşünüyorum."[K,43]; "fiziki yönden iyi, sıcaklık, alt yapı özellikleri eksiksiz, eğitim için gerekli tüm materyallerin bulunduğu..."[K,41]; "sanatsal, kültürel, sportif faaliyetlere imkân sağlayan fiziki yapısının olmasını isterim…"[E,54]; "…ama ben okulumun çok lüks değil de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, gelişimlerine uygun fiziki bir çevreye sahip olan bir okul olmasını isterim."[K,25]; "temiz, düzenli bir okul, öğrencilerle ilgilenen sorumlu velilerin olması…"[K,9]; "gönül ister ki tüm olanaklar olsun. İmkânlar sınırlı olmasın. Ama olmayacağını biliyoruz."[K,6]; "ulaşım ve konaklama sorunu olmayan mümkünse de birleştirilmiş sınıfı olmayan…"[K,4].

Tablo 2 bulguları ve özgün katılımcı ifadelerinde de görüldüğü üzere katılımcılar ilk başlangıç yapacakları okulun gerekli niteliklerle donanmış, hatta ileri teknolojik donanımlara sahip, okul ve çevresinin sosyal, kültürel ve diğer özellikler bakımından olumlu özellikler taşımasını istemektedirler.

2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kendilerini Birleştirilmiş Sınıflarda Göreve Hazır Hissetmelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3. *Birleştirilmiş Sınıflarda Göreve Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşler*

Birleştirilmiş sınıflarda göreve hazır olma	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hazır	12	19	15	23	27	42
Teorik olarak hazır, uygulama açısından hazır değil	10	16	14	22	24	38
Hazır değil	2	3	6	9	8	13
Yapabilecek düşüncesinde olma	2	3	-	-	2	3
Hazır fakat çok kaygılı	1	2	1	2	2	3
Gelişmemiş çevrede göreve hazır olmama	1	2	-	-	1	2
Toplam	**28**	**44**	**36**	**56**	**64**	**100**

Tablo 3 bulgularına göre katılımcılardan 27'si (%42) kendilerini birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için hazır hissetmektedirler. Teorik açıdan hazır fakat uygulama deneyimi açısından hazır olmadığını ifade eden katılımcı sayısı 24'tür (%38). Buna karşın 8 katılımcı (%13) hazır olmadıklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde 5 katılımcı (%8) ise bir şekilde hazır hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bulgular genel olarak incelendiğinde sınıf öğretmeni adayı

öğrencilerin öğrencilik dönemlerini tamamlamış olmalarına rağmen (%58) birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmaya kendilerini yeterli donanımda görmedikleri söylenebilir. Bu konuda bazı özgün katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Yarı yarıya hazır hissettiğimi söyleyebilirim. Hazır hissediyorum çünkü dersi aldım ve verimli bir ders oldu. Birleştirilmiş sınıflar hakkında bilgi sahibi oldum. Hazır hissetmiyorum çünkü hiç köyde bulunmadım ve birleştirilmiş sınıflarda nasıl eğitim yapılıyor uygulamalı olarak görmedim."[E,37]; "… hazır değilim, bu hazırlığı yaşayarak öğreneceğimi düşünüyorum. Okulda verilen teorik bilgiler genelde işe yaramıyor."[E,36]; "%60 hazır hissediyorum. Uyum, hayat şartları yönünden; hizmet sürecinde böyle bir uygulama veya staj deneyimim olmadığı için uygulama yönünden kendimi tam hazır hissetmiyorum."[E,33];"tam anlamı ile olmasa da hazır hissediyorum. Bu derste almış olduğumuz yeterlilik de bizleri daha hazır hale getirdi ama tabi her şey iş başında daha işlevsel olur."[E,12]; "…mantalite olarak hazırım…"[E,8]; "yapabilirim diye düşünüyorum ama normal sınıftan daha zor olacağını düşünüyorum. Daha çok emek ve çalışma ister bunu ilk öğretmenlik yılımda yapmam için çok zorlanacağımı…"[K,64]; "kendimi hazır hissetmiyorum. Çünkü ilk başta normal sınıflarda eğitim verip o sınıf atmosferini tanıyıp ondan sonra birleştirilmiş sınıflarda eğitim vermek isterim."[K,57];

Özgün katılımcı ifadelerde de görüldüğü üzere katılımcı görüşleri daha çok öğretmenlik eğitim sürecinde birleştirilmiş sınıflı ortamlarda dâhil olmak üzere yeterli uygulama deneyimi geçirilmediği üzerinedir.

3 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Köy Ya Da Şehirde Görev Yapacak Olmalarının Öğretmenlik Performans Ve Öğretmenlik İdeallerini Etkileyip Etkilemeyeceğine İlişkin Görüşleri

Tablo 4. *Görev Yapılan Yerin Öğretmenlik İdeal Ve Performansını Etkileyip Etkilemeyeceğine İlişkin Görüşler*

Görev yapılan yerin öğretmenlik ideal ve performansını etkilemesi	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
ETKİLER:	**17**	**27**	**22**	**34**	**39**	**61**
Çünkü;						
1.Köy ve şehir şartları bir birinden çok farklı olduğu için etkiler	15	23	18	28	33	52
2.Aile yapıları değiştiği için etkiler	4	6	-	-	4	6
3.Gelişmemiş kırsal yörelerde görev yapmaya daha istekli olduğum için performansım artar	1	2	-	-	1	2
4.Merkezlerde veli daha duyarlı olduğu için performansım artar	-	-	1	2	1	2
ETKİLEMEZ:	**8**	**13**	**14**	**22**	**22**	**34**
Çünkü;						
1.İdealist bir öğretmen için bilgi ve tecrübesi her yerde aynıdır.	5	8	12	19	17	27
2.Köy şartları kendimi geliştirmeme katkı sağlar	1	2	1	2	2	3
3.Şuan her şeyi tozpembe görüyorum	1	2	-	-	1	2
4.Geleneksel ortamlardan geldiğimden donanım eksiklikleri fazla sorun oluşturmaz	-	-	1	2	1	2
Köydeki insan ilişkilerinin daha içten yakın olması öğretmene sosyal destek sağlar	-	-	1	2	1	2
KISMEN ETKİLER	**1**	**2**	**2**	**3**	**3**	**5**

Tablo 4 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmasının öğretmenlik idealizmi ve performansını etkileyeceğini ifade eden katılımcı sayısı 39 (%61) dur. Kısmen etkileyeceği görüşünde olan 3 (%3) katılımcıya karşın, etkilemeyeceğini ifade eden katılımcı sayısı 22 (%34) dür. Köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmanın öğretmenlik idealizmi ve performansına etki yapacağını ifade eden katılımcıların 33'ü (%52) *"Köy ve şehir şartları bir birinden çok farklı olduğu için etkiler."[K,41; K,42, K,44; E,49; E,1];* görüşü üzerinde yoğunlaşmışlardır. Buna karşılık etkilemeyeceği görüşünde olan katılımcılar ise *"İdealist bir öğretmen için bilgi ve tecrübesi her yerde aynıdır"[K,4; E,62; E,1; K,6; E,2; E,34; E,37; E,8]" (%27)* görüşünde yoğunlaşmaktadırlar. Bu konuda bazı özgün katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"bence etkiler. Öğrenci ve velilerin umursamaz tavırları ve boş vermişlikleri köyde çok fazla. Bu da öğretmenin ideallerini etkiliyor. Bir süre sonra öğretmen ideallerinden vazgeçiyor sadece gelip gitmek olmuş olmak için okula geliyorlar."[K,9]; "biz öğretmenlerin nerde oldukları önemli değildir. Görevimi nerde olursam olayım layıkıyla yapacağıma inanıyorum."[K,43]; "merkez okulda belki de bir şeyler bildiğini düşünen, ama derse her şeyi biliyorum düşüncesi ile hazırlıksız gelen öğretmenlerin gölgesinde kalabilirim.. Belki pis, pasaklı olurlar, belki konuşmayı bilmezler bu daha zevkli ki. Ben onları adam etmek istiyorum. Sadece matematik bilen değil iyi öğrenci. Resim yapan, şiir yazan da benim öğrencilerim."[K,45]; "hiç etkilemez. Bayrağın dikili olduğu her yer bizim vatanımızdır. Köy şehir fark etmez benim için. Çünkü ben köyde de yaşadım, şehirde de yaşadım, kasabada da yaşadım."[E,50]; "ne idealimi ne de performansımı etkiler. Okul her yerde okuldur."[E,5]; "köyde yapmamız deneyim kazanma hayatı daha yakından tanıma açısından daha iyidir. Ama çevreden duyduklarımız bizleri köyde öğretmenlik yapmaktan soğutuyor…"[E,12]; "ben köyde öğretmenliğin ve öğretim görmenin ne olduğunu iyi biliyorum. O yüzden köy okulunda görev yapmak ve oradaki çocuklara elimden gelen yardımı yapmak istiyorum. Çünkü öyle yerlerde her şeyin değeri daha iyi biliniyor."[E,22]; "idealimi etkilemez ancak performansımı doğal olarak etkiler. İmkânsızlıkların olduğu bir okulda zengin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayamam."[E,33]; "etkilemez. ...asıl olan köy şartlarında iyi öğretmen olmaktır."[E,13].

Katılımcıların örnek olarak verilen özgün ifadelerde görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmaları, onların ideal ve performansları üzerinde en çok merkez ve taşra okullarının araç, gereç, donanım farklılığı açısından olumsuz etkileyeceği şeklindedir. Buna karşın köy ve şehir şartlarının öğretmenlerin ideal ve performanslarını olumsuz etkilemeyeceğini ifade eden katılımcılar, özellikle taşra şartlarının olumsuzluklarına karşın yüksek düzeyde idealizm yüklü oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

4. Birleştirilmiş Sınıflı Okul" Kavramı İle İlgili Oluşturulan Metaforlar

Tablo 5. *Birleştirilmiş Sınıflı Okul Üzerine Oluşturulan Metaforlar*

TEMA	**f**
Bitki	10
İnsan-Hayvan	11
Kurum-Organizasyon	11
Eşya	23
Diğer	5
TOLLAM	**49**

Tablo 5 bulgularına göre sınıf öğretmenliği üzerine 10'u bitki, 11'i insan-hayvan, 11'1 kurum-organizasyon, 23'ü eşya ve 5'i de farklı türdeki temada metaforlar oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlar Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. *Birleştirilmiş Sınıflı Okul Üzerine Oluşturulan Metafor Temaları Açılımı*

TEMA	KIZ (f)	ERKEK (f)
Bitki	Farklı türdeki bitkiler(1), Bitki(2), Meyve sepeti(1), Papatya(1), Ağaç(1)	Güçsüz çalılık(1), Bitki(3)
İnsan/ Hayvan	Kaplumbağa(1), Hücre(1), Göç eden kuşlar(1), Süpermen(2)	Kurt sürüsü(1), Ahtapot(1), Sürü(2), İki başlı ejder(1), Raskolnikov(parçalanmış karakterli roman kahramanı)(1)
Eşya	Makine(3), Çamaşır makinesi(2), Bilgisayar(2), Düdüklü tencere(1), Mozaik(1), Otobüs terminali(1), Fabrika(1)	Makine(4), Silah(2), Bilgisayar(1), Formüla 1 aracı(1), Gemi(1), Saat(1), Çok uluslu bir ülke(1), Futbol takımı(1)
Kurum/ Organizasyon	Kömür ocağı görünümünde mücevher üretebilecek eğitim ocağı (1), Şirket(1), Şirin'lerin köyü(1), Çok amaçlı salon(1)	Bahçe(1), Alış veriş merkezi(2), Tavuk kümesi(1), Her kafadan bir sesin çıktığı meclis (1) İki bölmeli bir oda(1), Bal(1)
Diğer	Davul sesi(1), İşlenmemiş bir maden(1)	Sınırlı zamanda yapılan güzel bir yemek(1), Okunmamış bir roman(1), Bahçıvan-gül ilişkisi(1)

Tablo 6 bulgularına göre sınıf öğretmeni adayı katılımcılar birleştirilmiş sınıflı okul hakkında 5 farklı sınıflamaya tabi tutulabilecek 47 farklı türde toplam 60 adet metafor oluşturmuşlardır. Birleştirilmiş sınıflı bir okul hakkında oluşturulan metaforlardan bazıları ve yüklenilen anlamları özgün katılımcı ifadeleri olarak aşağıda verilmiştir.

İşlenmemiş bor madeni: *"İşlemezsen bir işe yaramaz. Ama işlersen çok pahalıya satar, bin bir çeşit işler yapabilirsin. İşte bu yüzden birleştirilmiş sınıfta aynıdır. Öğretmen kıymetini bilirse kıymetli bir hazinedir."[K,4]*

Düdüklü tencere: *"O kadar farklı yiyeceği bir araya getirip, ortak bir lezzet oluşturmaya yönelik."[K,10]*

Şirket: *"Elemanları, çalışanları yetersiz. Ama ayakta durmaya çalışıyor. Okulda öğretmenleri yetersiz, dersliği yetersiz olmasına rağmen eğitimini-öğretimini devam ettirmeye çalışıyor."[K,21]*

Davul sesi: *"Uzaktan sesi insanlara hoş gelen bir davul sesi gibi bir şey. Yaklaştıkça zorluk ve problemleri ortaya çıkar."[K,30]*

Meyve sepeti: *"Farklı seviye gruplarının var olduğu bir ortam. Bu ortamda dikkat edilmez ve herhangi bir seviyede aksaklık-eksiklik tüm meyveleri çürütür."[K,42]*

Çok uluslu ülke: *"Her düzeyde öğrenci vardır. Farklı etkileşimler farklı düzeyde kişiler olmasından dolayı."[E,65]*

Güçsüz çalılık: *"Budanmamış, ilgisiz gibi görünen. Çünkü birçok öğrenci bir öğretmen tarafından eğitilecek. Bu nedenle çoğu öğrenci zayıf kalacak, sadece bir topluluk olarak görülecek."[E,53]*

Ahtapot: *"Ahtapotun bir sürü kolu olmasına rağmen hepsini etkili, amaçlı ve ihtiyaca göre kullanmakta ve çok kolu dezavantaj gibi görünse bile avantaj olarak hayatını sürdürmektedir."[E,47]*

Şirinlerin köyü: *"Orada her çeşit karakterde şirin var. Birleştirilmiş sınıfta da her yaştan her kademeden öğrenci var."[K,57]*

Kaplumbağa: *"Normal öğretimden ağır ve geri olabilir. Çünkü aynı anda birden fazla sınıflara, farklı özellikteki öğrencilere ulaşmak zor. Bundan dolayı ağır ve yavaştır."[K,64]*

Bal: *"Bir arının farklı çiçekten bal alması gibi…bu okulda farklı sınıftaki öğrencilerden bir karışım oluşur. Ortaya güzel bir karışım çıkar."[E,1]*

Tavuk kümesi: *"Kümeste küçüklü büyüklü tavuklar vardır. Ancak bunlar hep bir arada yaşamak zorundadırlar. Sahipleri de bunları beslerken birlikte düşünür. Hepsini büyümesini, gelişmesini ister. Hiç birini diğerine feda etmez. Birleştirilmiş sınıflarda böyledir. Bütün öğrencileri farklı olmalarına rağmen, ortak amaç yetiştirilmeleridir."[E,8]*

Oluşturulmuş olan özgün metaforların temaları genelde, okulun-sınıfın farklı özellikte öğrencilerden oluştuğu, karmaşık ve aynı zamanda zor bir yapıdan oluştuğu ve tüm farklılıklarına rağmen ortak amaca hizmet edecek etkinlere yer verilmesi gerektiği yönünde pozitif vurgular görülmektedir. Katılımcı ifadelerinde birleştirilmiş sınıflı okul hakkında negatif düşünceler içeren metafor sayısı dikkate değer derecede azdır. Bu da sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasına olumsuz düşünceler içerisinde yaklaşmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgular Tablo 3 bulguları ile de benzerlik taşımaktadır.

5."Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenliği" Kavramı İle İlgili Oluşturulan Metaforlar

Tablo 7. *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenliği Üzerine Oluşturulan Metafor Temaları Dağılımı*

TEMA	**f**
İnsan	28
Masal kahramanı	8
Eşya	10
Hayvan	3
Diğer	3
TOLLAM	**52**

Tablo 7 bulgularına göre sınıf öğretmenliği üzerine 28'i insan, 8'i masal kahramanı, 10'u eşya, 3'ü hayvan ve 3'ü de farklı türdeki temada metaforlar oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlar Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8.*Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenliği Üzerine Oluşturulan Metafor Temaları Açılımı*

TEMA	KIZ (f)	ERKEK (f)
İnsan	Ev hanımı(1), Demir ustası(1), Çiftçi(2), Usta bir aşçı(1), Hizmetçi(2), Anne-baba(2), Mücevher ustası(1), Çölde susuz kalmış bedevi(1), Başbakan(1), Rehber(1)	Orkestra şefi(2), Saat tamircisi(1), Çiftçi(1), Bilgisayar kullanıcısı(1), Gemi kaptanı(1), Formula 1 pilotu(1), Şoför(1), Çoban(3), Çaresiz bir kişi(1), Tiyatro oyuncusu(1), Teknik direktör(1)
Masal Kahramanı	Süpermen(5), Heidi(2)	Süpermen(1)
Eşya	Makine (1), Silah(1), Ayna(1)	Makine(3), Silah(4)
Hayvan	Arı(1), Aslan(1)	Ahtapotun başı(1)
Diğer	Bitki(1)	Kardelen(1), Fabrika(1)

Tablo 8 bulgularına göre sınıf öğretmeni adayı katılımcılar birleştirilmiş sınıf öğretmenliği hakkında 4 farklı sınıflamaya tabi tutulabilecek 37 farklı türde toplam 52 adet metafor oluşturmuşlardır. Birleştirilmiş sınıflı bir okul hakkında oluşturulan metaforlardan bazıları ve yüklenilen anlamları özgün katılımcı ifadeleri olarak aşağıda verilmiştir.

Anne: *"Sağlam, her şeye koşan, yılmayan, fedakâr."[K,48]*

Süpermen:*"Her şeye ulaşabilmesi herkesin yardımına koşabilmesi. Bir eksiği, bir yanlışında, bir yardımda her öğrenciye yetişebilmeli."[K,64]; "Süpermen gibi bir kahraman, öğrencileri cehaletten kurtaran kahraman."[K,24]; "Ülkemizdeki sıkıntılı eğitim şartları ve ortamları göz önüne alınacak olursa bir birleştirilmiş sınıf öğretmeni Süpermen gibi…"[K,30]*

Fabrikatör: *"Bütün sistemin mükemmel bir şekilde çalışmasını ve koordinasyonunu sağlayan kişi olarak görebiliriz. Okul öğretmeni de okul sisteminin mükemmel çalışmasını sağlar."[K,62]*

Çiftçi: *"Aynı anda birden fazla ürünle ilgilenip hepsini de en verimli olarak yetiştirmektir."[E,17]; "çiftçi toprakla ne kadar ilgilenirse toprak verimi artırılır. Öğretmende o şekilde öğrencilerinden verim alır."[K,9]*

Çoban: *"Sonuçta sürülerde bölünme olur. Bu bölünmeyi durdurmak için usta bir çoban olmak gerekir."[E,27]; "*

Arı: *"Arılar bal yapmak için ne kadar meşakkatli ise birleştirilmiş sınıfta öğretim yapmak o kadar özen gerektiriyor."[E,32]; "azmiyle, çalışmasıyla, sabrıyla öğretmeni arıya benzetebiliriz."[K,21]*

Bilgisayar kullanıcısı: *"Lider görevi üstlenmesi, komutlar vermesinden dolayı her şey bilgisayar kullanıcına bağlıdır."[E,14]*

Anne-baba: *"Nasıl bir anne çocukları arasında ayırım yapmaz, ihtiyaçlarını karşılamak için kendini feda eder, öğretmende öyle. Belki olanakları kısıtlı abi-abla-kardeş saygı sevgi içerisinde birliği ifade ediyor."[K,44]*

Mücevher ustası: *"Sabırlı, her zaman umutlu, elindekini kıymetini bilen bir usta. Kimsenin oralı olmadığı, gitmek istemediği yerlere oralardaki cevherlere üzülerek, onları keşfetme aşkıyla oraya giden, mesleğine âşık bir ustadır sınıf öğretmeni."[K,45]*

Hizmetçi: *"Tüm gün öğrencilere yetişmeye çalışır. Ama gün sonunda performansı düşer. Hiç işi bitmez. Bir öğrenci ile ilgilenmeye çalışırken diğer öğrenciler dağınık kalır. Hepsine yetişmesi çok zordur. Günün şartlarına göre mecburiyet olmasa yapılmaz ve her insan bu yükü kaldıramaz"[K,41]*

Heidi: *"O zor şartlarda her şeyi olumlu yönleriyle görmektedir. Zarardan kar sağlamak onun özelliğidir."[K,28]*

Ahtapot: *"Çünkü on parmağında on marifet olması gerekir. Kendini üst düzey yetiştirmesi gerekir. Kısaca ahtapot gibi elleri olması lazım."[E,56]; "Bir başı olmasına rağmen bütün kolları ile aynı anda etkili bir şekilde hükmetme becerisine ve avantajına sahip."[E,47]*

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni hakkında oluşturulmuş olan özgün metaforların temalarında; genelde öğretmenin zor şartlar altında kalacağı, çok farklı ortam ve öğrencilerle etkileşimde bulunacağı, bunlara karşın çok nitelikli ve donanımlı olması gerektiği ve bu donanımı ile zorlukların üstesinden gelebileceği yönünde pozitif vurgular yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinde birleştirilmiş sınıf öğretmeni hakkında negatif düşünceler içeren metafor sayısı dikkate değer derecede azdır. Bu da sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin, birleştirilmiş sınıflı ortamlarda öğretmenlik yapmaya dönük olarak, olumsuz düşünceler içerisinde olmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgular Tablo 3 bulguları ile de paralellik taşımaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının büyük kısmı (%79) taşrada yaşam deneyimine sahip, genelde normal sınıflı köy, belde, ilçe okullarında öğrenim görmüş (%92) ve halen (%89) ilçe ve il merkezlerinde yaşayan kişiler oluşturmaktadır. Bu özellikleri ile sınıf öğretmeni olarak mesleki deneyimlerini uzun süre taşrada uygulayacak olan bu öğretmenlerin taşra deneyimine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adayı öğrenciler mesleğe ilk başlangıç yapacakları okulun gerekli niteliklere haiz, hatta ileri teknolojik donanımlara sahip olmasını, okul ve çevresinin sosyal, kültürel ve diğer özellikler bakımından olumlu olmasını belirtmişlerdir. Bu bulgular Çınar (2004) Dalka, (2006), Ok ve Önkal (2007), Sağ (2009) ve Recepoğlu (2009) bulgularını destekler özelliktedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %42'si kendilerini birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için hazır hissetmektedirler. Teorik açıdan hazır fakat uygulama deneyimi açısından hazır olmadığını ifade eden katılımcı oranı %38'dir. Buna karşın %13'ü hazır olmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin yarıdan çoğu (%58) birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmak için kendilerini yeterli donanıma sahip olarak görmemektedirler. Bu bulgular Akpınar, Turan ve Gözler (2006), Aryal vd. (2003) ile Kaya ve Taşdemirci, (2005) bulgularında görülen akademik yetersizliklerin kaynaklarına işaret etmesi bakımından manidardır.

Sınıf öğretmenlerinin köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmasının öğretmenlik idealizmi ve performansını etkileyeceğini ifade eden katılımcı oranı %61 iken, etkilemeyeceğini ifade edenlerin oranı ise %34'tür. Köy ya da şehir okullarında görev yapacak olmanın öğretmenlik idealizmi ve performanslarını etkileyeceğini ifade edenlerin %52'si *"Köy ve şehir şartları bir birinden çok farklı olduğu için etkiler"* görüşünde yoğunlaşmaktadır. Buna karşılık etkilemeyeceği görüşünde olan katılımcılar ise *"İdealist bir öğretmen için bilgi ve tecrübesi her yerde aynıdır."* (%27) görüşünde yoğunlaşmaktadırlar. Bu bulgular, Birleştirilmiş sınıflı okulların öğretmen performansını olumsuz etkilediğine ilişkin Dursun (2006) ve Şahin (2003) bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları birleştirilmiş *sınıflı bir okul hakkında* 5 farklı kategoride, 47 farklı türde toplam 60 adet metafor oluşturmuşlardır. Bunlardan 10'u bitki, 11'i insan-hayvan, 23'ü eşya, 11'i kurum-organizasyon ve 5'i de farklı temalı metaforlardan oluşmaktadır. Metaforların temaları genelde okulun-sınıfın farklı özellikte öğrencilerden oluştuğu, karmaşık ve aynı zamanda zor bir yapıdan oluştuğu ve tüm farklılıklarına rağmen ortak amaca hizmet edecek etkinlere yer verilmesi gerektiği yönünde pozitif içeriklidirler.

Sınıf öğretmeni adayları *birleştirilmiş sınıf öğretmenliği hakkında* 5 farklı kategoride, 37 farklı türde toplam 52 adet metafor oluşturmuşlardır. Bunlardan 28'i insan, 8'i masal kahramanı, 10'u eşya, 3'ü hayvan ve 3'ü de farklı temalı metaforlardan oluşmaktadır. Metaforların temaları; genelde birleştirilmiş sınıf öğretmeninin zor şartlar altında çalışacağı, çok farklı ortam ve öğrencilerle etkileşimde bulunmak zorunda kalacağı, bu olumsuzluklara karşın kendilerinin çok nitelikli ve donanımlı olması gerektiğinin bilincinde ve bu donanımı ile zorlukların üstesinden gelineceği yönünde pozitif vurguludurlar. Bu bulgular birleştirilmiş sınıf öğretmeni hakkında Aslan (2013) araştırma bularında ortaya konulan "bilgi sağlayıcı, şekillendirici-biçimlendirici, bireysel gelişimin destekleyicisi, yönlendirici ve yol gösterici, sabır örneği" şeklindeki pozitif yöndeki tanımlamalarla benzerlik göstermektedir.

ÖNERİLER

Genelde taşra kökenli olan adayların taşra yaşamı, özellikle de birleştirilmiş sınıflı okullar hakkında pek olumsuz düşünceler içerisinde olmadıkları görülmektedir. Ancak adayların görevleri ile ilgili kaygıları; taşra okullarının genelde araç, gereç ve donanım bakımından yoksunluklar içerisinde olacağı yönünde olup, bunun da onların ideal ve performanslarını olumsuz etkileyeceği yönündedir. Ülkemizde tüm yerleşim birimlerindeki ilköğretim okullarının donanımlarının gittikçe daha da iyileştirilecek olması, öğretmen adaylarının taşra şartlarına daha iyimser bakmalarını sağlayabilir.

Özellikle adaylık sürecinde taşra okullarından ve yaşam şartlarından iyi örneklerin gösterilmesi adayların taşra kaygısını azaltabilir.

Öğretmenlerin özlük haklarınla taşra lehine yapılacak pozitif ayırımcılık öğretmenlerin taşrada görevlendirilmeye daha iyimser yaklaşım içerisinde olmalarını destekleyebilir.

Sınıf öğretmenliği eğitimi programlarında zaman zaman farklı isimlerle yer alan okul temelli yaşantıların "okullarda gözlem ve uygulama" birleştirilmiş sınıfları bulunan okullarda "en azından taşra (köy)" okullarında da gerçekleştirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretim için niteliklerinin oluşturulmasına önemli katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

AKPINAR, B., TURAN, M. ve GÖZLER, A. (2006). "Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim müfredatına ilişkin görüş ve önerileri" Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara), *Bildiri Kitabı 2. Cilt***,** 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.

AKSOY, N. (2008a). Multigrade schooling in Turkey: An Overview. *International Journal of Educational Development*, 28, 218–228.

AKSOY, N. (2008b). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum.*6 (21), 83–108.

ARYAL, P.N, NEUPANE,S.R, LAUDARI,D.C., and BHATTARAI,K.R. (2003). *A Study on Multi-grade/Multi-class Teaching: Status and Issues.* Tribhuvan University, Research Centre for Educational Innovation and Development. Tripureshwar, Kathmandu, Nepal, July

ASLAN,S. (2013). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin "*Öğretmen*" Kavramı İle İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring, 43–59,*

BALCI, A. (1999). *Metaphorical images of school, school perceptions of students, teachers,and parents from four selected schools.* Unpublished MA Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

BLUMS, N., DIWAN,R. (2007). *Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education in India: National Context and NGO Initiatives. Create Pathways To Access*. Research Monograph No 17. Consortium for Researh. Centre for International Education, Sussex School of Education, University of Sussex, Falmer, Brighton BN1 9QQ, United Kingdom

BURNS, R.B., MASON, D.A. (2002). Class Composition and Student Achievement in Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207–233.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.,E.,KARADENIZ, Ş. ve DEMIREL, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 2.Basım, Pegem A, Ankara.

CORNISH, L. (2006). *Parents' view of composite classes in an Australian school*. *http://www.aare.edu.au /aer/online/0602h.pdf*, adresinden 12 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir

ÇINAR, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* C.5,S.7

DALKA, S. (2006) " Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği" Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara), *Bildiri Kitabı 2. Cilt***,** 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.

DURSUN, F. (2006)**.** Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri**.** *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2,:33–57

EDINME: 05 Ocak.2012, URL 1: http://www.ehow.com/how_7629738_teach-multigrade-classroom.html

EDINME: 07 Ocak .2012, URL 2: www.ioe.ac.uk/multigrade

EDINME: 10 Ocak 2012, URL 3: http://www.ehow.com/how_7636022_teach-multiple-grade-levels.html#ixzz1TDxfjXnz

EDINME: 11 Ocak .2012,URL 4: http://www.ehow.com/how_7629738_teach-multigrade-classroom.html.

EDINME: 13 Ocak .2012, URL 5: bir sın materyalleri\ training_ curriculum. htm.

EDINME: 13 Ocak .2012, URL 6:How to Teach a Multi-Grade Classroom | eHow.com http://www.ehow.com/how_7629738_teach-multigrade-classroom.html#ixzz1TDvO5XDM.

ERDEM, A. R., KAMACI, S. ve AYDEMIR, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 1 (1-2), 3-13.

ERDEN, M. (1996). Multigraded Classes in Turkey : Improvıng The Quautıy of Instruction**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 85-88

FELDMAN, J., GRAY, P. (1999). Some Educational Benefits of Freely Chosen Age Mixing Among Children and Adolescents. *Phi Delta Kappan*. Vol. 80, No. 7, 507-512.

GAUSTAD, J. (1997). Building support for multi-age education. ERIC Digest No. 114 http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed409604.html, adresinden 18.01.2012'tarihinde indirilmiştir.

GAYFER, M. (ED). (1991). *The multi-grade classroom: myth and reality*. *a Canadian study.* http://books.google.com.tr/books?id=QnI1xJbQC5UC&pg=PP7&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. adresinden 15 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.

HARGREAVES, E., MONTREO, C., CHAU, N., SIBLI, M. and THANH, T. (2001). 4. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An Overview. *International Journal of Educational Development* 21, 499-520.

JAKOBSON, E. (2007). *Teachers' views of multigrade classes. Estonian case*. (Unpublished Doctorate thesis). University of Tartu, Estonya.

KALAOJA, E. (ED.) 2002. Viewpoints on village schools and their development. A publication of the Kajaani Department of Teacher Education, University of Oulu. Series A: Research rcpords 2112002.

KANNAPEL, P. J., DEYOUNG, A. J. (1999). The Rural School Problem in 1999: A Review and Critiqe of the Literatur. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2), 67-79.

KARASAR, N., PLATTEAU, C. (1998). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları. Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu. Ankara: 27-28 Kasım Ankara: Tekışık Yayıncılık, 160-170.

KAYA, K., TAŞDEMİRCİ, E. Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19 Yıl : 2005/2 (1-26 s.)* 5

KOCAOLUK, Ş., KOCAOLUK, F. (1994). *İlkokul Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planları*. İstanbul, Kocaoluk Yay. C.2, 24.Basım.

KÖKSAL, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

LITTLE, A.W. (1995). *Multi-grade teaching - a review of research and practice* http://www.dfid.gov.uk/Pubs/files/mulgradeteachedpaper12.pdf. adresinden 12 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

LITTLE, A.W. and PRIDMORE, P. (2004). *The MUSE training programme: a final evaluation*. web:http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextReportOct2004.pdf. adresinden 28 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

LITTLE, A.W. (2001). *Mutligrade Teaching: Towards an İnternational Research and Policy Agenda. International Journal of Educational Development* 21, 481-497.

MASON, A. D., DOEPNER. B.R. (1998). 10. Principals' View of Combination Classes. *Journal of Educational Research*, 91(3), 160-172.

MEB (1996). *Milli Eğitimde: Sorunlar, Reformlar, Hedefler, Projeler. Yasal Düzenlemeler. Personel Durumu***.** Ankara.

MILLER, B.A. (1991a). A Review of Qualitative Research on Multigrade İnstruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3–12.

MILLER, B.A. (1991b**).** Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.

OĞUZKAN, A.F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: T.D.K. Yay.

OK, A., ÖNKOL,P. (2007). Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Profili. *Eğitim ve Bilim Cilt* 32, Sayı 143, 13-26.

PAVAN, N. B. (1992). 19. The Benefits of Nongraded Schools. *Educational Leadership***,** 50(2), 22-25.

PRAT, D. (1986). 20. On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education***,** 3(3), 111-115.

RECEPOĞLU, E (2009).. Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Karşılaşılan Sorunlar: Kastamonu İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Cilt:17 No:2, 427-444

SABAN, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

SAĞ, R. (2009). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen Olmak. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar, C.8,S. 28, 20-39.

SAĞ, R. (2010). Etkinlik Teorisine Göre Zenginleştirilmiş Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Uygulamalarının Adayların Öğretmenlik Algısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim.* C.35, S.158, 44-57.

SAĞ, R., SAVAS, B. ve SEZER, R. (2009). Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları**.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Nisan, Cilt. 10, Sayı. 1, 37-56

SEMERCİ, N., KEREMGİL, S., MERAL, E., PULLU, S. ve ÇETİNTAS, S. (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 499-504.

ŞAHİN, A. E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,166-175.

ŞAHİN, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TAŞDEMİR, M. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim*. (Geliştirilmiş 6.Basım) Ankara: Pegem A Yayınları.

THOMAS, C., SHAW, C. (1992). Issues in the development of multigrade schools. *World Bank Technical Paper number 172.* Washington, D.C.: The World Bank.

UYGUR, M. ve YAPPAR-YELKEN, T. (2010). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına)Yönelik Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 38 (2010), 01-18*

VEENMAN, S. (1996). Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered. *Review of Educational Studies*, 11(3), 171–180.

WICK, P. M. (1998) Multıage Teachıng And Learnıng Envıronments: A Literature Revıew March 17.

WOLFF, L., GARCIA, N. **(**2000). Multi-Grade Schools and Technology. *TechKnowLogia*, May/June, 17-18. www.TechKnowLogia.org. adresinden 18 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.

YILDIZ, M., KÖKSAL, K. (*2009).* Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak, Cilt:17 No:1, 1-14.

YILDIRIM, A., ŞİMSEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Basım) Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1477-1497, ANKARA-TURKEY

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

*Ahmet TAŞDERE***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği bölümünde okuyan 6 son sınıf öğretmen adayıyla nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi yapılmıştır ve bu görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda veriler kodlanmış, kategoriler, alt kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu tema ve kategoriler tablolaştırılmış ve benzer görüşleri ifade edenlerin frekansları bu tablolarda belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde az uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Pedagojik Alan Bilgisi(PAB)'nin alt bileşenlerini oluşturan öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördüklerini ve sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan okul idaresi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi arasındaki iletişimin azlığını en sık yaşanan sorun olarak vurgulamışlardır. Bu sorunlara yönelik ortaya koydukları çözüm önerileri de benzer temalar olup özellikle daha fazla uygulamaya ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca video, akıllı tahta gibi materyallerle uygulamalar yapılıp mikro öğretim etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgulara göre, özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki tüm paydaşlar arasında iletişimin üst düzeyde sağlanması ve öğretmen adaylarına sorumluluk verilerek daha fazla uygulama yapılması gerektiği önerilmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular, literatürde yapılmış benzer çalışmalardan elde edilmiş sonuçlar ve öğretmen adaylarının Fakülte Okul İşbirliği kapsamında sahip olması gereken beceriler ışığında tartışmaya açılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Uygulaması, Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

---

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

** Arş. Gör. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi öğretmenliği, El-mek: tsdr83@hotmail.com

CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' PROBLEMS REGARDING TEACHING PRACTICUM CLASS AND PROPOSED SOLUTIONS

ABSTRACT

Current study aimed to identify senior elementary teacher candidates' problems in classroom teaching department regarding teaching practicum course and to propose solutions towards these problems. Focus group interviews, which are qualitative data collection tools, were performed to 6 senior teacher candidates attending Uşak University Faculty of Education Classroom Teaching. The findings from these interviews were analyzed with content analysis. Data were coded and categories, sub categories and themes were created. Themes and categories were tabulated and the frequencies with similar views were shown. According to the findings, teacher candidates stated that they had insufficient practice during teaching practice course. They expressed inadequacy in themselves and in their practicum teachers about skills such as teaching strategies-methods-techniques, evaluation and classroom management that forms the sub components of Pedagogical Content Knowledge (PCK) and stated that they had difficulties. School administration, one of the stakeholders in teaching practicum class, emphasized that lack of communication between practicum teacher and the practicum instructor was the biggest problem. Solutions they came up with included similar themes and they expressed the need for more practice. They also stated that practices should be done with the help of various materials such as video and smart board and micro teaching activities should be included. Furthermore, it can be suggested that high level communication among all stakeholders related to teaching practicum should be established and teacher candidates should be given more responsibility and more practice hours. In this context, the results of current study dicussed in the light of results obtained from similar studies in the literature and the skills that teacher candidates should have in the framework of Faculty-School cooperation.

Key Words: Classroom Teacher Candidates, Teaching Practicum, Problems and Proposals of Solutions.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmeler bütün bilim dallarında olduğu gibi eğitim alanında etkisini oldukça yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Eğitim sistemleri yeni ve çağdaş bakış açılarıyla yenilenmekte, revize edilmekte ve dinamik yapıya kavuşmaktadır. Bu değişim özellikle son yıllarda eğitim sistemleri ve müfredatlar üzerinde ciddi ve radikal diyebileceğimiz paradigma değişimlerine yol açmıştır. Özellikle öğrenmeye yüklenen anlamların değişmesiyle birlikte bu yeni ve çağdaş anlamlar ışığında öğretim programları yeniden yorumlanmıştır.

Yeniden yorumlanan ve tanımlanan müfredatlar etkisini öncelikle ilköğretim sonrasında ortaöğretim ve nihayetinde yükseköğrenim müfredatlarında göstermiştir. Buna göre yenilenen

ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarına uygun ve bu müfredatları uygulayabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek yükseköğretim müfredatları da yenilenmiştir.

Çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmede mevcut müfredatların yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ülkemizde 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme programları yenilenerek bir sonraki yıldan itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır. Bu yeni programda bazı değişikliklere gidilmiş ve bu değişikliklerden bir tanesi de okul deneyimi I-II ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik olmuştur. Buna göre 2006 yılına kadar ikinci yarıyılda Okul Deneyimi I, yedinci yarıyıla Okul Deneyimi II ve sekizinci yarıyılda Öğretmenlik Uygulaması dersleri okutulurken yeni programla birlikte altıncı ve yedinci yarıyılda sırasıyla Okul Deneyimi I-II, sekizinci yarıyılda ise Öğretmenlik Uygulaması dersi okutulmaya başlanmıştır(Küçükahmet, 2007; YÖK, 2007).

Öğretmenlik Uygulaması dersi, YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde, öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarından gerçek okul ortamında gözlem yapmaları ve öğretme-öğrenme sürecinin işleyişine ilişkin fikir edinmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, yaptıkları uygulamaları tartışmak amacıyla öğretim elemanı tarafından fakültede yürütülen ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin haftada iki saatlik kuramsal kısmına katılırlar. Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi sürecinde ise fakültelerin belirlediği esaslara göre uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayının başarısını ortaklaşa değerlendirirler. Değerlendirme sürecinde kullanılan öğretmenlik uygulaması gözlem ve değerlendirme formu, öğretmen adayının öğretmenlik becerilerindeki gelişimlerini gözleme amaçlı kullanılır (Dursun ve Kuzu, 2008). Genel olarak Öğretmenlik Uygulaması dersiyle öğretmen adaylarından;

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilmeleri,
- Kendi alanlarının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri,
- Öğretmenlik Uygulaması sırasında kazanmış oldukları deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini bu yönde geliştirebilme yeteneklerini kazanmaları beklenmektedir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998).

Öğretmen yetiştirme programının yenilenmesiyle birlikte, değişiklikler yapılan derslere yönelik değerlendirme çalışmaları da önem kazanmıştır ve bu kapsamda üzerinde en çok araştırma yapılan dersler büyük oranda Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması olmuştur(Sulak ve Doğan, 2001; Yapıcı ve Yapıcı 2004; Gökçe ve Demirhan, 2005; Boz ve Boz, 2006, Dursun ve Kuzu, 2008; Peker, T. 2008; Eraslan, 2009). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde büyük bölümünün programın yenilendiği 2006-2007 eğitim öğretim yılından önce yapıldığı görülmektedir. Bu yıldan sonra yapılanların büyük bölümü de okul deneyimi I-II dersleri hakkında yapılan çalışmalardır. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılan çalışmaların sayısı ise oldukça azdır(Dursun ve Kuzu, 2008; Eraslan, 2009; Karadüz ve diğ., 2009; Tuğluk, 2013).

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik çalışmalar, bu dersi alan farklı branşlar üzerinde yapılan çalışmalardan oluşmuştur. Dursun ve Kuzu (2008), yaptıkları nitel bir araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümünde okuyan 10 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmiştir. Buna göre öğretmen adayları danışmanlık, iletişim,

değerlendirme ve program boyutuna yönelik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir bu sorunlara yönelik bazı çözüm önerileri sunmuşlardır.

Eraslan (2009), yaptığı araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerine başvurmuştur. 47 matematik öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması üzerine deneyimlerini yansıtmaları için sorulan açık uçlu sorular nitel analize tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları uygulama için yeterli fırsat bulamadıklarını ve yapılan uygulamalarla ilgili yeterli dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendilerini gerçekten sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ve okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir

Karadüz ve diğ., (2009), yaptıkları çalışmada Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası anket uygulamış ve bu dersin etkililiğini farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının konu alanı, alan eğitimi, sınıf yönetimi ve iletişim gibi bazı becerilerde uygulama sonrasında da bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Demir ve Çamlı (2011), Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının uygulama okulundaki idareci, öğrenci ve uygulama öğretmeninden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konmuştur. Araştırmanın literatürde çalışılmış birçok branşlardan farklı bir branşta(sınıf öğretmenliği) yapılmış olması ve öğretmen yetiştirme programının yenilenmesinden sonra bu branşa yönelik yapılan çok az sayıdaki çalışmalardan birisi olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu daha çok anket ve ölçekler üzerinden sayısal verilere dayalı yüzeysel bilgiler elde edilecek tarzda yapılmıştır(Gökçe ve Demirhan, 2005; Şahin, Erdoğan ve Aktürk, 2007; Karadüz ve diğ., 2009; Yılmaz, 2011) Bu çalışma ise görüşmeler yoluyla daha ayrıntılı veriler elde edilecek tarzda tasarlanıp uygulanmıştır. Böylece daha anlamlı verilerin elde edildiği ve bu yönüyle de ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte 2013 yılından itibaren güncellenen ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarından sonra bu müfredatlara uygun nitelikte öğretmen yetiştirme sürecine girileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının olası müfredat yenileme çalışmaları için ilgili uzman, akademisyen ve yazarlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt problemler

1) Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2) Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Bu problem durumuna ve alt problemlere ilişkin olarak öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşme formu Ek-1'de verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim şeklinde desenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2009). Nitel araştırma yöntemlerinin 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 & Şimşek, 2008). Bu özelliklerden hareketle; ilgili çalışmanın doğası gereği verilerin derin, anlamlı ve bütün şeklinde analizine ve tanımlanmasına olanak sağladığı düşüncesiyle bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tespit edilmesinde, araştırma desenine ve konunun doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda amaca yönelik olarak daha fazla ve daha derin verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de tipik durum örneklemesine göre çalışma grubuna son hali verilmiştir. Tipik durum örneklemesinde amaç genelleme yapmak değil amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama, yenilik vb. konusunda bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan öğretmen yetiştirme programı kapsamında yeniden yapılandırılan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde tipik durum örneklemesine gidilmiştir. Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmen adayları ÖA olarak kodlanmıştır ve sırayla bu kodlar üzerinden bulgular analiz edilmiştir(Örnek: ÖA-1). Çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği son sınıfta okuyan 6 öğretmen adayı(4 kız 2 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu tespit edilmeden önce öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu 5 öğretim üyesiyle görüşülmüştür. Karşılıklı fikir alışverişinden sonra görüşme yapmaya en uygun olduğu düşünülen grup tespit edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersini düzenli takip etmeleri, bu sayede ayrıntılı gözlem ve deneyime sahip olmaları da çalışma grubunun tespitinde önemli bir etken olmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bu çalışmada, araştırmanın inanılırlığını sağlamak üzere araştırmacı ve uzman incelemesine yer verilmiştir. Farklı branşlardan 4 öğretim üyesi ile birlikte görüşme sorularının hazırlanmasında, görüşme sürecinde ve analizinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş ve mümkün olduğunca araştırma süreci okuyucuya detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirlik kriterinin sağlanabilmesi için, işlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak tekrar tekrar incelenmiştir. Görüşmeler kamerayla kayıt altına alınmış, kayıtlar ayrıntılı olarak kağıda aktarılmış ve yazılı verilerin analizi sürecinde araştırmacıyla birlikte sınıf öğretmenliği alanından uzman bir akademisyenin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Powell ve diğ., (1996) odak grup görüşmesini 'araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır.' şeklinde tanımlamışlardır(Aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak odak grup görüşmesinin temel amacıdır. Odak grup görüşmesine katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6-8 arasında insanın katılması uygundur(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da okul deneyimi I-II ve öğretmenlik uygulaması dersini birlikte almış olan 6 kişilik öğretmen adayı grubuyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına bireysel mi yoksa toplu görüşme mi yapmak istedikleri sorulmuştur. Öğretmen adayları toplu grup görüşmesinde kendilerini daha rahat hissedeceklerini ve görüşlerini daha rahat ortaya koyabileceklerini belirtmişlerdir. Bütün bunlardan hareketle daha derin ve zengin veriye ulaşılabileceği düşüncesiyle veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Bu süreçte toplu grup görüşmelerinin avantajları ortaya çıkmış ve özellikle başlangıçta sessiz ve durgun olan ÖA-6 süreç ilerledikçe diğer grup üyeleriyle etkileşimi sayesinde düşüncelerini ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Ekiz (2009)'e göre odak grup görüşmesinde etkileşimle birlikte grup içerisindeki katılımcılar birbirlerinin düşüncelerini soru sorarak öğrenme, anladıklarını tekrar düşünme gibi olanaklar elde ederler. Görüşme sorularının ve alt problemlerin hazırlanma sürecinde Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim dalından uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşünden sonra ilgili sorularla Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucunda alt problemlere son şekli verilmiş, gereksiz noktalar çıkarılmış ve gerekli olduğu düşünülen ek sorular eklenmiştir.

Verilerin Analizi

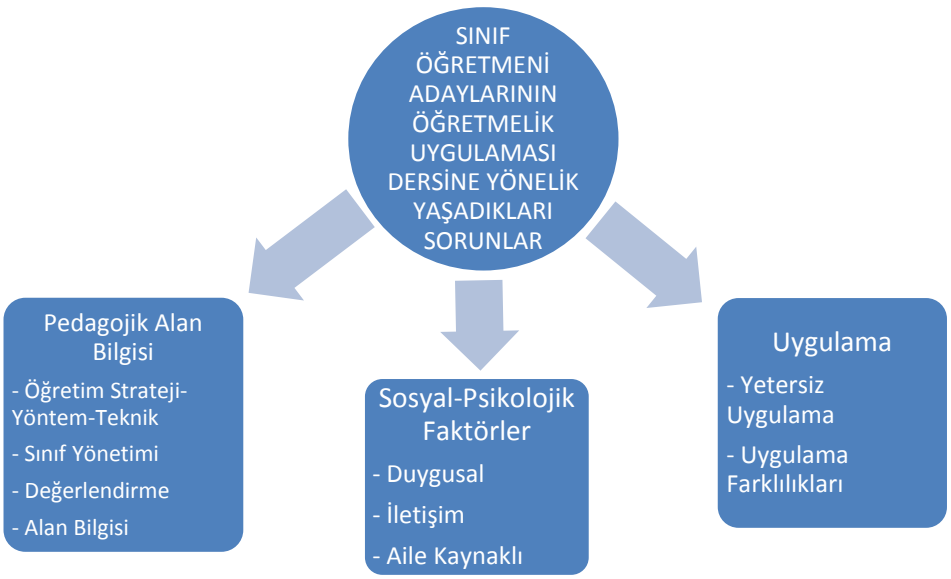
Araştırmada içerik analizi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramalara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak, bazen alt kategoriler birden fazla üst kategoriler içerisine dahil edilebilir. Araştırmacı nitel veriye bir dizi kodlar uygulayarak bir matris oluşturur ve temaya dayalı analizler yapılır(Ekiz, 2009). Bu çalışmada da görüşme verileri elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar uygun başlıklar ve kavramlar ışığında temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan temalarda sahip oldukları özelliklere göre bir üst kategoride toplanmıştır. Bu kategorileri oluşturan temaları temsil eden ifadelerde o temayı oluşturan başlık altında sergilenmiştir. Bu sayede hem veriler aracılığıyla bulguları desteklenmiştir. İlgili sorunlar ve çözüm önerilene yönelik olarak belirlenen ilk kategori Pedagojik Alan Bilgisi(PAB)'dir. PAB, özel alan, konu alanı ve mesleki ve alan bilgisinin karışımı sonucu ortaya çıkan belirli bir alan öğretmenliğine ilişkin bilgidir(Shulman, 1987). Uşak'ın (2005) Cochran, DeRuiter ve King'den (1993) aktardığına göre, PAB kapsamında; öğretmenlerin pedagojik alan ve konu alan bilgilerini, öğrencilerini ve öğrenme ortamını anlama bağlamında geliştirmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Geddis ve Wood (1997) ise PAB'ı bir dönüşüm süreci olarak adlandırmış ve öğretmenlerin konu alanı hakkındaki kendi bireysel bilgilerini, öğrencilerin anlayabileceği formlara dönüştürmesi olarak tanımlamıştır. Buna göre konu alanı; öğrencinin ön kavramları, konu alanı gösterimleri, öğretim stratejileri, müfredat materyalleri gibi süreçlerden geçerek öğrenci tarafından kabul edilebilir hale gelmelidir. Buradan hareketle ilgili temaların PAB kategorisi altında kodlanmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Diğer kategori olan

Sosyal-Psikolojik Faktörlerde ise öğretmen adayları özellikle çok boyutlu bir iletişim problemini belirtmişler ve bunun duygusal etkilerine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda ilgili temalar Sosyal-Psikolojik Faktörler kategorisi altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamadan kaynaklanan yetersizlikleri ve farklılıkları vurguladıkları sorun ve çözüm önerileri de Uygulama kategorisi altına toplanmıştır. Çünkü ortaya konan sorunlarda, öğretmen adaylarının hepsi uygulamaların yetersiz olduğunu vurgularken buna yönelik çözümlerde de en sık olarak daha fazla uygulama yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre ilgili temaların Uygulama kategorisi altında toplanmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları iki alt problem ışığında elde edilen kategoriler ve bu kategorilerin alt başlıklarını oluşturan temalar şeklinde sunulacaktır. Buna göre sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar aşağıdaki şemada sınıflandırılmıştır(**ŞEMA-1**).

ŞEMA. 1: Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar



Tablo.1'de görüldüğü gibi, birinci araştırma sorusuna yönelik tespit edilen sorunlardan birisi olan Pedagojik Alan Bilgisi(PAB) ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir;

Tablo.1: Pedagojik Alan Bilgisi ve Alt Kategorileri

Pedagojik Alan Bilgisi	**Frekans**
Öğretim Strateji-Yöntem-Teknik	6
Sınıf Yönetimi	5
Değerlendirme	5
Alan Bilgisi	4

Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının belirttikleri temalar ve bazı örnek ifadeleri şu şekildedir;

Öğretim Strateji-Yöntem-Teknik: Bu soruna yönelik öğretmen adayları, gerek lisans düzeyinde aldıkları alan eğitimi ve pedagojik derslere yönelik sorunlarını, gerekse uygulama okulunda karşılaştıkları sorunlarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama öğretmeni ve öğretim üyelerine yönelik yaşadıkları bazı sorunları vurgulamışlardır. Örneğin ÖA-5 gittiği okuldaki uygulama öğretmenine yönelik olarak şu görüşleri belirtmiştir;

'Derse gittik, belli dersleri işlediler bizim karşımızda. Matematik dersi işlediler hep. Ama matematiğe göre uygulaması daha zor olan dersleri işlemediler bizim önümüzde. Genellikle onlarda geleneksel olarak yetişmiş olan hocalardı. Yani yeni yaklaşımları bilmiyorlardı, yeni öğretim yöntemlerini. Onların açığını buluruz diye işlememişlerdi genelde'

ÖA-3. ise lisans düzeyinde aldıkları derslere yönelik olarak şu sorunları vurgulamıştır.

'Mesela öğretim yöntem teknikleri dersinde teori kısmını verdiler. Sunuş yolu, buluş yolu falan verdiler. Ama onların nasıl uygulandığına dair gene bilgiler kitapta kaldı. Yani biz onun nasıl uygulandığını görmek isterdik. Hocadan görmek isterdik veya bir videodan olabilirdi'

Sınıf öğretmen adayları lisans düzeyinde birçok farklı branşa yönelik dersler(fen ve teknoloji öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, matematik öğretimi…v.b.) almaktadır. Dolayısıyla ilgili başlığa yönelik olarak ÖA-1 bu branşları karşılaştırarak aşağıdaki sorunu ortaya koymuştur;

'Matematik öğretiminde kazanımları kavratma konusunda bütün arkadaşlar anlattık, etkinlikler yaptık. Matematik konusunda yeteceğimi düşünüyorum, İlk okuma yazmada da ama diğer dersleri öğretim konusunda yeteceğimi düşünmüyorum. Diğer derslerde öğretim yöntemi olarak pek yeterli olmadığımı düşünüyorum.'

Sınıf Yönetimi: Öğretmen adayları özellikle ders sırasında öğrencilerle girdikleri diyaloglarda öğrencilerden gelen farklı tepkilere nasıl karşılık vereceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin ağlaması, dikkat çekmek istemesi, sınıfın gürültüsü konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin kendilerini bir öğretmenden çok stajyer, abla…v.b. olarak gördüklerini ve bu durumun sınıfta otorite kurmalarını zorlaştırdığına vurgu yapmışlardır. Örneğin ÖA-2. derste konu anlatırken yaşadığı sorunu şu şekilde belirtmiştir.

'…o sınıf bizim sınıfımız olmadığı için ve öğretmen olarak bizi görmedikleri için biraz şey oluyor. Nasıl olsa stajyer öğretmen. Mesela ben bir konu anlatıyorum arkada sınıf öğretmeni oturduğu için dönüp ona soruyorlar. Öğretmenim falan. O konuda sıkıntı oluyor…'

Bir başka öğretmen adayı da(ÖA-6) ders anlatmaya çalışırken yaşadığı tecrübeyi şu şekilde dile getirmiştir:

'...arkadaşım bir sınıfa bende diğeri sınıfa gittim. Hiç tanımıyorum çocukları. Akıllı tahtada vardı sorular ve bu soruları çözeceğiz. Çözdük. Çocukları tanımıyorum zaten. Sırayla kaldırmaya çalışıyorum. Beni kaldırmadın diye ağlamaya başladılar. O sınıfta çok gürültü yapan bir sınıftı. Gürültüyü hani engelleyemedim ne yapacağımı bilemedim. Çok böyle hani uzakta kaldım sınıfa...'

Değerlendirme: Öğretmen adaylarının vurguladıkları en önemli sorunlardan bir tanesi de öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirme boyutuna yöneliktir. Özellikle hem uygulama öğretmeninin hem de danışman öğretim üyesinin herkese önceden belli olan aynı notları verdiği sıkça vurgulanmıştır. ÖA-4 bu soruna yönelik uygulama öğretmeniyle ilgili şu görüşleri dile getirmiştir;

'Puan olarak yüksek puan alıyoruz ama yani sonuçta almamız gereken puan değil diyebilirim. Hocalar yüksek puan veriyor. Okuldaki hocamız direk ilk geldiğimiz haftadan söyledi. Benden en düşük notunuz 90 olacak dedi staj okulundaki hoca. Derslere gelin, beni üzmeyin, arada

bir sizden ricam olur, bunları yerine getirirseniz bir sorun yaşamayız şeklinde bu tarz konuşmalarımız oldu. 90-95 veririm demişti. İlk dönemki hocamızda da aynı şey oldu..'

Uygulama öğretim üyesinin öğretmen adaylarını nasıl değerlendirdiğine yönelik ÖA-5. şu görüşü belirtmiştir;

'*Onu bilmiyoruz. Önceki hocamızda da aynıydı. Onunda neye göre değerlendirdiğini bilmiyoruz. Genelde zaten hep aynı notlarımızdı. Değişmemişti.'*

Uygulama öğretim üyelerinin(danışman hoca) öğretmen adaylarını değerlendirmesine yönelik yaşanan bir başka sorunda farklı grupların danışman hocalarının farklı değerlendirmeler yapması olarak belirtilmiştir. ÖA-2 bu soruna yönelik şu görüşleri ifade etmiştir.

'Hepimizin ayrı danışman hocaları var ve danışmanların uyguladıkları yöntemlerin hepsi farklı. Mesela bizim Erol hocamız bu şekildeydi bizden bir rapor istedi. Ama diğer hocalarımız daha çok uğraştırdılar ve gruplar arasında haksızlıklar oldu. Kimisi çok uğraştı ona göre notunu aldı. Kimisi uğraşmadan notunu aldı'

ÖA-2 ise öğretmenlik uygulaması dersinin hangi kriterlere(ölçüt) göre değerlendirildiğinin belli olmadığını ve bu konuda yaşadığı sorunu da şu şekilde ortaya koymuştur.

'...Okulca net bir şeyin tanımlanması gerekiyordu. Hani öğretmenlik uygulaması dersi böyle geçecek. Staj hocalarından bu isteniyor. Öğrencilerden bu isteniyor diyecek bir şeyler olsaydı daha adil bir şekilde olabilirdi bu ders…'

Alan Bilgisi: Öğretmen adayları lisans düzeyinde aldıkları derslerde öğretim üyelerine yönelik olarak alan bilgisi eksikliği sorununu belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak, kendilerinin de bazı alanlarda bilgi eksikliği yaşadıklarını ve bu alanlara yönelik dersleri öğrencilere aktarmakta sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin ÖA-2 bu konuda yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmiştir;

'...Geçen yıl gittiğimizde 5. sınıfların dersine girmiştik. Onlar büyük sınıf olduğu için korktuk ve fen bilgisi dersiydi. O konuda(fen bilgisi) pek bilgimiz olmadığı için okulda da uygulamalı geçmedi fen dersleri yani. Bilgimiz olmadığı için nasıl anlatacağız bir kere o konuda telaşlandık…'

ÖA-4 hem öğretim üyesi hem de kendisi hakkındaki yaşadığı sorunları şu şekilde dile getirmiştir;

'...Öğrendiklerimizi uygulayabiliriz ama aradan zaman geçmiş olması lazım. 3. sınıfta yada 4. sınıfta aldık dersi ama derste de uygulama yapmamıştık. Bir kısmını da biz kendimiz sınav için çalışıyorduk. Oda atandığımızda ya da atanasıya kadar öğrendiklerimiz gidiyor olacak. Bide hocaların çoğu anlatmadı yani. Çok verimli olmadılar. Kendimiz çalıştık kendimiz anlattık …'

ÖA-1 bir başka öğrenme alanına ilişkin yaşadığı sorunu şu şekilde ortaya koymuştur;

'...öğrenciler çok farklı sorular soruyorlar. Mesela matematikten konu anlatmak istedim ben. Çünkü hayat bilgisinden konu anlattığımda değişik sorular soruyorlar. Hani bu sorulara cevap verebilir miyim diye çok düşündüm. Şimdi düşünüyorum mesela gittiğim okulda çocuklar soru sorsa ben ne yaparım. Gözünde düşme gibi bir şey olacak yani çocuğun. O yüzden pek yeterli bulmuyorum kendimi teorik anlamda. Özellikle 5. Sınıflara yetemeyeceğimi düşünüyorum mesela…'

Tablo.2'de görüldüğü gibi birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmen adaylarının ortaya koyduğu bir diğer sorun olan Sosyal-Psikolojik Faktörler ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir;

Tablo.2: Sosyal-Psikolojik Faktörler ve Alt Kategorileri

Sosyal-Psikolojik Faktörler	Frekans
Duygusal	6
İletişim	6
Aile Kaynaklı	5

Öğretmen adayları özellikle uygulama sırasında yaşadıkları heyecan ve korkudan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte özellikle okul idaresinin kendilerine olan olumsuz tutumundan dolayı itilmişlik, çekingenlik, sahipsizlik duygusuna kapıldıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca okul idaresinin kendilerine bir öğretmen gibi yaklaşmadığını ve empati kurmadıklarına vurgu yapmışlardır. Bahsedilen bu duygusal problemlerin belki de kaynağını oluşturan ve bütün öğretmen adaylarının en sık olarak vurguladıkları sorun ise iletişim sorunu olmuştur. Öğretmen adayları idare ile öğretmen adayı, öğretmen adayı ile uygulama öğretim üyesi, uygulama okulu ile uygulama öğretim üyesi, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim üyesi… v.b. çok geniş alan yayılmış bir iletişim sorununa vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin farklı aile yapılarından kaynaklı olduğunu düşündükleri bazı sorunları da dile getirmişlerdir. Bu sorunları ayrıntılı olarak incelersek;

Duygusal: Öğretmen adayları özellikle okul idaresinin kendileriyle diyalog kurarken takındığı üsluba yönelik olarak şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Okul müdür yardımcısının okulun ilk günü öğretmen adaylarıyla girdiği diyalogu ve bu diyalogun üzerinde bıraktığı etkiyi ÖA-4. şu şekilde dile getirmiştir;

'Uygulama hocamız götürdü bizi müdür yardımcısının yanına. İşte hani stajyerlerimiz gelmiş. Hocaları gelmeyecekmiş. Onlar ayrı ayrı derslerde gelecekmiş dedi. Oda(müdür yardımcısı) hocam dedi siz söyleyin nasıl giyinmeleri gerekiyorsa ona göre gelsinler. Saat sekiz buçukta derse giriliyorsa buçuktan sonra gelen adam derse girmesin. Ne yapacaksa yapsın dedi. Biz zaten iki bayan gittik ve öyle kaldık yani. Sonuçta bizde öğretmen olacağız yani. Belki ben o okula gideceğim çalışacağım yani. Benimle çocuk azarlar gibi konuşmasına gerek yoktu. Biz kaldık bi zaten. Bi itilmişlik oldu. bi çekingenlik oldu.'

ÖA-1 ise okul idaresine yönelik olarak yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmiştir.

'Söyleyeceklerini bizim yanımızda bizim hocamıza söylüyorlar. Bizim yüzümüze bakmadan söylüyorlar. En ufak şeyi bile problem ettiler. Çay alıyorlar hocalar mutfaktan. Onu bile gidin kantinden alın dedi yani. O yüzden biz hayatta oradan bir şey almadık yani..'

İletişim: Öğretmen adaylarının en sık dile getirdiği, özellikle vurgu yaptıkları ve belki de diğer birçok problemin kaynağı olan sorun olarak iletişim sorunu belirtilmiştir. ÖA-2 okul idaresiyle yaşadığı iletişim problemini şu şekilde dile getirmiştir.

'Biz yokmuşuz gibi davranıyorlardı zaten. İlgilenme bazında hiçbir şey yok yani. Sürekli yüz yüze geliyoruz mesela. Hiç konuşmaya bile girmiyorlar. Bize söyleyeceklerini bizim yerimize sınıf hocamıza söylüyorlar iletin falan diye...'

ÖA-4 ise uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim üyesi arasında gözlemlediği iletişim sorununu şu şekilde ifade etmiştir;

'Biraz ilgisiz kaldık yani. Bizde ne yapacağımızı bilemedik. Arada kaldık. Okuldaki hoca bir şeyler diyor. Buraya geliyoruz. Vaktim olursa gelebilirim diyordu buradaki hoca her zaman. O vakti hiç bir zaman olmadığı için bizde orda kaldık yani...'

ÖA-6 derse hazırlık ve dersi anlatma sürecinde uygulama öğretmenine yönelik olarak yardım beklentisini ve bu konuda yaşadığı yalnızlığı şu şekilde ifade etmiştir;

'Kendimiz hazırlanmaya çalıştık. Güzel anlatmaya da çalıştık. Ama okuldaki hocaların bize birazcık daha desteği olsaydı daha iyi yapabilirdik yani. Hep kendimiz yaptık. Hani şöyle yapın böyle yapın yönergeler çok fazla sunmadılar. Ya da hani böyle daha iyi olur gibi bir şeyle karşılaşmadık. Hep kendimiz yaptık…'

Aile Kaynaklı: Öğretmen adayları öğrencilerin ailesinden kaynaklandığını düşündükleri bazı sorunları da dile getirmişlerdir. Bu sorunun temelinde ise büyük oranda daha önce okul deneyimi dersi için gittikleri okulun öğrencileri ile öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri okulun sosyoekonomik düzeyi arasındaki farklılık yatmaktadır. Buna göre ÖA-1 ve ÖA-4 öğrencilerle yaşadığı ve gittiği okulun sosyoekonomik düzeyinin oldukça yüksek olmasından dolayı yaşadığını düşündüğü problemini şu ifadelerle dile getirmiştir;

'ÖA-1.: *Sosyoekonomik durumları çok iyi ailelerin zaten. Bu yüzden para toplayıp almışlar(akıllı tahta için).*

'ÖA-2.: *O yüzden zorluk çektik birazda yani. Bizim için uçurum oldu. Birinci dönem gittiğimiz okulla ikinci dönem gittiğimiz okul. Ve hocaları yani. Hocası biraz daha yardımcı oluyordu birinci dönemki gittiğimiz okulun. Biraz daha iletişim kurabiliyorduk. Öğrencilerle iletişim kurabiliyorduk ama bu gittiğimiz okulda öğrencilerle iletişim kurmamız çok zor oldu. Hani biz takmıyorlar. Kendi öğretmenlerini bile kendi ailelerinden küçük gördükleri için öğretmen kelimesini bile çok zor kullandılar bize. Öğretmen abla falan demeye başladılar.*

ÖA-1. ise ailenin sınav sisteminden dolayı çocuklarını da sınava yönelik eğitim almalarını istediklerini ve bu yüzden yapılandırmacı eğitimin zor olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

'Öğrenciler bilgi öğrenmede eksik kaldığı için-genelde eksik kalıyor- ve zaman yetmediği için müfredatı yetiştirmek sorun oluyor. E bilgi gerekiyor çünkü sınav sistemi var. Ailelerde bunu istiyorlar genelde. Yani bilmiyorum ama yapılandırmacı genelde uzak geliyor bana.'

Tablo.3'de görüldüğü gibi, birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmen adaylarının ortaya koyduğu bir diğer sorun olan Uygulama ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir;

Tablo.3: Uygulama ve Alt Kategorileri

Uygulama	Frekans
Yetersiz Uygulama	6
Uygulama Farklılıkları	5

Buna göre öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda az sayıda uygumla yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir dönem boyunca sadece bir kez ders anlattıklarını, bunun haricinde ancak sınıf öğretmeni gelmezse ders işlediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yeterli fırsatın verilmediğini, uygulamalarını kısıtlı zamanlara sıkıştırmak zorunda kaldıklarını ve uygulamaya yönelik somut yaşantılar elde edemediklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya yönelik sorunları ayrıntılı inceleyecek olursak;

Yetersiz Uygulama: Öğretmen adayları bu soruna yönelik olarak özellikle yeterli fırsatın verilmediğini ve bir haftalık ders anlatma süresinin yetersiz bir uygulama süresi olduğunu dile getirmişlerdir. ÖA-4.'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

'Birer tane uygulama yaptık. Onun haricinde derslere katıldığımızda oldu. Hoca çıktığında ya da geç geldiğinde sınıfı bir şekilde düzene sokmaya çalıştığımızda oldu ama genelde okulun yada buradaki hocamızın yardımıyla değil de kendi isteğimizle bir şeyler yapabilirsek bize bir katkısı oldu. Bunun haricinde çok fazla okuldaki hocayla falanda bir irtibatımız olmadı. Okula gittiğimizde biz kendimiz gidip ders sonunda kendimiz dersin bittiğini anlayıp gidiyorduk. Her hafta bir imza attığımız şey vardı. Yani birazda hani o imza mecburiyetiyle gittik. Onun haricinde

orda bir şey yoktu hiçbir zaman hani gönüllü gidip bu hafta konu anlatalım şunu yapalım işte derse de bir katkımız olsun falan bu tarz bir şeyimiz olmadı…'

ÖA-5 ise dersin pratik anlamda verimli geçmediğine ilişkin şu görüşünü dile getirmiştir;

'Çok (verimli) geçmedi. Genelde biz izledik. Ya bir iki defa uygulama yaptık. Hocalar izinde vermiyorlar otoritelerini sarsmak istemiyorlar…'

ÖA-1 ise ders anlatırken öğretmenin kendisine müdahale ettiğini ve bu konuda kendilerine güvenilmediğini şu şekilde dile getirmiştir;

'Zaten güvenip de bize bir sınıfı bırakamadılar bize arkadan hep müdahale eden birisi vardı. Konu anlattığımızda da öyle oldu…'

Uygulama Farklılıkları: Öğretmen adayları bu probleme ilişkin yorumlarını daha çok bir önceki dönem okul deneyimi dersinde gittikleri okullara göre yapmışlardır. Buna göre ÖA-6 bir önceki dönem gittiği staj okuluyla bu dönem gittiği staj okuluna karşılaştırarak şu görüşleri belirtmiştir;

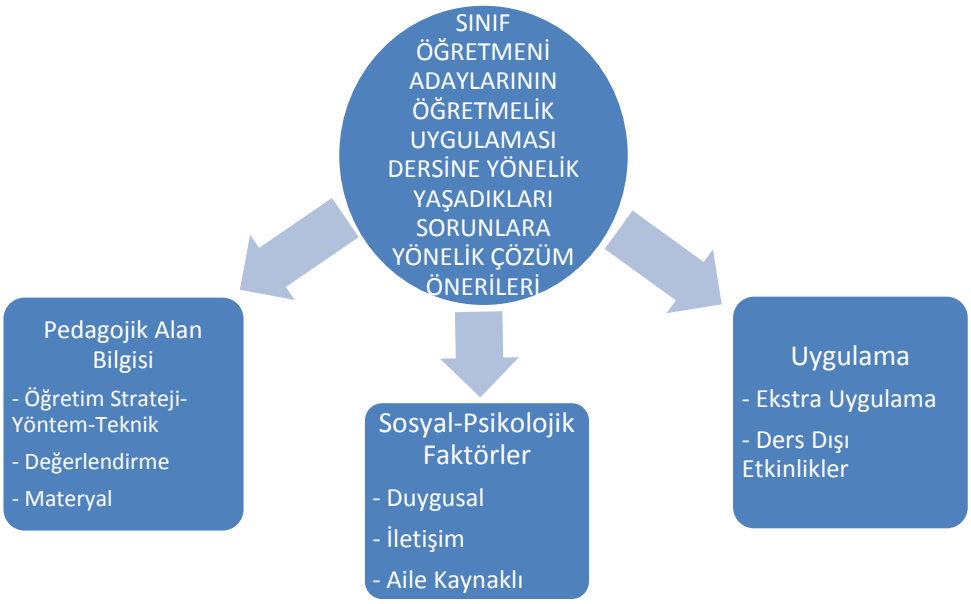
'Aslında geçen dönemki hocamız çok iyiydi. Biraz hocalardan da kaynaklanıyor. O çok yardımcı oluyordu. Böyle yapalım arkadaşlar şöyle yapalım arkadaşlar. Sürekli şey yapıyordu. Çok konu anlatmamıza yer vermese bile derslerde sen şu soruyu çözdür. İşte sen şurada anlat gibi böyle ufak ufak yerler veriyordu. Daha yavaş yavaş alışmamızı sağlamıştı.

Bunun dışında ÖA-3 ise normal okullarda pratikte bir sıkıntı yaşamayacağını ancak birleştirilmiş sınıflarda sıkıntı yaşayacağını düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir;

'Şimdi mesela atanırsak bir köy okuluna gittik diyelim. Bir birleştirilmiş sınıf geldi bize. Yani onda ne yapacağımız konusunda, tamam teorik dersler alıyoruz çok güzel. Ama pratikte sıkıntı yaşayacağımı hissediyorum. Öbür türlü mesela çok sıkıntı yok. Normal bir yere atansak yaparız ama kendimi hazır hissediyorum ama köy okulunda birleştirilmiş sınıflarda ne yapacağım konusunda eksiklik hissediyorum kendimde…'

İkinci araştırma sorusu ışığında sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin önerileri aşağıdaki şemada gösterilmiştir(**ŞEMA-2**). Bu öneriler birinci araştırma sorusunda öğretmen adaylarının belirttiği sorunlar paralelinde kategorize edilmiştir.

ŞEMA-2: Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri



Tablo.4'de görüldüğü gibi, ikinci araştırma sorusuna yönelik tespit edilen çözüm önerilerinden birisi olan Pedagojik Alan Bilgisi(PAB) ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir.

Tablo.4: Pedagojik Alan Bilgisi ve Alt Kategorileri

Pedagojik Alan Bilgisi	**Frekans**
Öğretim Yöntem-Teknik	5
Değerlendirme	4
Materyal	3

PAB'a yönelik öğretmen adaylarının belirttikleri çözüm önerileri ve örnek ifadeleri şu şekildedir;

Öğretim Strateji-Yöntem-Teknik: Öğretmen adayları özellikle lisans düzeyinde gördükleri öğretim derslerinin yapılandırmacı bir öğretim ortamına uygun şekilde uygulamaya dayalı şekilde işlenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Mikro öğretim, drama gibi teknikleri gerek lisans düzeyindeki derslerde gerekse öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. ÖA-4 bu yöndeki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir;

'Sınıfta kalkıp drama yapabilirdik başka şeyler yapabilirdik. Bu dersi nasıl yapabileceğimize dair bizde öğrenci olurduk. Yani okuldaki öğrenciler gibi çocuk olurduk…'

ÖA-1 ise mikro öğretim tekniğinin uygulanmasını ve buradan ortaya çıkan sonuçlardan hareketle sınıf tartışması yapılabileceğine yönelik görüşlerini şu şekilde ortaya koymuştur;

'Bence dönem başından beri konu anlatmaya başlamalıyız. Belki son hafta, Erol hoca bize bir şey demişti kamerayla çeksek falan diye. Çok güzel olurdu mikro öğretim. Sınıfta tartışsak şurası eksikti, burası iyiydi hani tekrar yapalım falan şeklinde olabilir. Daha verimli olurdu.'

Değerlendirme: Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesine yönelik olarak öğretmen adayları çeşitli ve zengin fikirler ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları sadece imza atmak için ve hep aynı notların verildiği bir değerlendirme yerine öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit eden bir değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca portfolyo, rubrik, gözlem formu gibi alternatif tekniklerin kullanılabileceğini ve değerlendirme için kesin kriterlerin belli olması gerektiğini belirtmişlerdir. ÖA-1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

'...Değerlendirme kısmında da zaten sadece burada mı, Rıdvan burada mı? Burada tamam. Baktı 10 hafta gelmiş tamam yüz. Bizi sadece o devamsızlığa göre gidip gelen değil de orda bir şeyler öğrenmek için gelen gibi değerlendirilmemizi istiyorum yani...'

ÖA-2 ise benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir*;*

'...bende aynı şekilde düşünüyorum. Mesela 10 hafta gelmiş buraya ama 10 haftada neler yaptı? Mesela oturdu bir köşede baktı mı? Hani işe yarar bir durumumuz olsun istiyorum. Orda değerlendirilmemizin içine katacak bir şeylerimiz olsun istiyorum. Sadece izleme konumunda olmasın…'

ÖA-4 ise değerlendirmede sadece sonucun değil sürecinde dikkate alınması gerektiğini ve bunun belirlenmiş kriterler aracılığıyla rubriklerle yapılabileceği görüşünü ifade etmiştir;

'Sadece sonuç değil yani. Bir şeylerin parça parça olması gerekir. Belirli bir kriterlerin olması gerekiyor. Biz onlardan neleri yapabiliyoruz. Şuna katıldı mı?, bunu yaptı mı? Rubrik değerlendirme tarzı…'

ÖA-3 ise portfolyo fikrini ortaya atarak şu şekilde görüş belirtmiştir;

'Bence bir portfolyo değerlendirmesi olabilir mesela. Bizim bir gelişim dosyamız olur. Biz kendimiz yaparız mesela. Mesela ders planlarımızı yazıp-ama bunun içinde her hafta gidip uygulama yapmamız lazım. Mesela o dersle ilgili materyal hazırladık. Onları dosyanın içine koyacağız. Fotoğrafı çekilebilir veya materyalin direk kendisi konulabilir. Ne biliyim o konu anlatacağımız, yaptığımız ders planı hazırlanıp onlar konulabilir. O şekilde bir değerlendirme olabilir…'

Materyal: Bu konuya ilişkin görüşler daha çok üniversitede lisans düzeyinde alınan eğitim sürecinde yapılması gerekenlere ilişkin öneriler olmuştur. Uygulama okulunda yer alan akıllı tahta uygulamasının üniversitede lisans düzeyinde öğretilebileceği ve video aracılığıyla yapılan kayıtların izlenerek hataların gözlenebileceği görüşü ortaya atılmıştır. ÖA-3 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

'Mesela öğretim yöntem teknikleri dersinde teori kısmını verdiler. Sunuş yolu, buluş yolu falan verdiler. Ama onların nasıl uygulandığına dair gene bilgiler kitapta kaldı. Yani biz onun nasıl uygulandığını görmek isterdik. Hocadan görmek isterdik veya bir videodan olabilirdi. Video falan izletilebilirdi derste. O tarz şeyler yani.'

ÖA-4 ise akıllı tahtaya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

'Kendi okulumuzda akıllı tahta olabilirdi. Biz burada(üniversitede) öğrenebilirdik. Oraya gittiğimizde yeri geldi öğrenci bana öğretti yani. Öğretmenim şöyle yapabilirsin dedi. Şurayı şöyle kullanın. Bunları bir şekilde ya burada daha önce öğrenmemiz gerekiyor ya da oradaki öğretmenin biz demeden bir şeyleri bize söylemesi gerekiyor…'

Tablo.4'de görüldüğü gibi, ikinci araştırma sorusuna yönelik tespit edilen diğer çözüm önerisi Sosyal-Psikolojik Faktörler ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir;

Tablo.5: Sosyal-Psikolojik Faktörler ve Alt Kategorileri

Sosyal Psikolojik Faktörler	**Frekans**
Duygusal	2
İletişim	6
Aileye Yönelik	3

Duygusal: Öğretmen adayları kendilerinin geleceğin öğretmeni olduklarını ve öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde de bir öğretmen olarak görülmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda ÖA-4 şu ifadeleri kullanmıştır;

'...sonuçta ne kadar aday öğretmende olsak yani bir öğretmen olacağımızı unutmamaları gerekiyor. Oradaki idareyle buradaki idarenin bir şekilde iletişim kurmaları gerekiyor. Sonuçta ben size öğrenci gönderiyorum ama onlara bir şekilde gerçekten öğretmen olduğunu hissettirin ki ileride gerçekten öğretmen olduklarında zorluk yaşamasınlar demeleri gerekiyor…'

ÖA-3 ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

'...Sonuçta biz oraya gidiyorsak... biz öğretmen adayıyız yani öğretmen olacağız. Yani bizimde bir değerimizin olduğunu düşünüyorum. Değerlendirme kısmında da zaten sadece burada mı, Rıdvan burada mı? Burada tamam. Baktı 10 hafta gelmiş tamam yüz. Bizi sadece o devamsızlığa göre gidip gelen değil de orda bir şeyler öğrenmek için gelen gibi değerlendirilmemizi istiyorum yani…'

İletişim: Öğretmen adayları en sık karşılaştıkları sorun olarak iletişim sorununu belirtmişlerdi. Buna paralel olarak ta en sık vurguladıkları çözüm önerileri iletişim hakkında olmuştur. Örneğin ÖA-6 Bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

'...bunları yapmamız için hem okuldaki hem de danışman hocamızın bizle sürekli irtibat halinde olması gerekiyordu ama biz bunu çok sağlayamadık galiba. O yüzden eksik oldu. Sürekli iletişimde olsaydık ya da bize yol gösterici olsaydı hocalarımız-yani yine yapmaya çalıştılar sınıftaki hocamız da yardımcı olmaya çalıştı ama eksik kaldı galiba.'

ÖA-3 ise okul ile üniversite arasındaki eksik kaldığını düşündüğü iletişime şu şekilde vurgu yapmıştır;

'Belli bir koordinasyon olduğunu düşünmüyorum ben staj okulu ve normal kendi okulumuz(üniversite) arasında. Bunun sağlanması gerektiğini düşünüyorum.'

Aileye Yönelik: Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sadece sınıf içinde öğrencilere konuların öğretildiği bir uygulama dersi değil aynı zamanda öğrencilerin aileleriyle de etkileşimin sağlanacağı uygulamaların olması gerektiğini belirtmişlerdir. ÖA-4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

'...öğrencinin ailesiyle tanışabilirdik. Sonuçta bizimde ilerde velilerimiz olacak yani. Veli adına hiçbir uygulamamız yok. İleride seneye ben atanırsam inşallah veli toplantısı nasıl yapacağım? Yani velilerle nasıl görüşeceğim. Bunlarla ilgilide hiçbir şekilde bir şey olmuyor. Bunlarda olabilirdi…'

ÖA-5 ise veli toplantısına vurgu yaparak şu şekilde görüş belirtmiştir;

'*Ya biz şimdi sadece ders planını anlatmaya yönelik değerlendiriliyoruz. Bunun dışında çevrenin düzenlenmesi, veli toplantıları, onun dışında idareyle ilişkiler konusunda da bilinçlendirilmemiz gerekiyor…'*

Tablo.6'da görüldüğü gibi, ikinci araştırma sorusuna yönelik tespit edilen çözüm önerilerinden bir diğeri olan Uygulama ve alt bileşenleri frekanslarına göre gösterilmiştir;

Tablo.6: Uygulama ve Alt Kategorileri

Uygulama	Frekans
Ekstra Uygulama	4
Ders Dışı Etkinlik	3

Ekstra Uygulama: Öğretmen adayları dersin adında da belirtilen bu duruma yönelik ekstra alternatifler ortaya koymuşlardır. Özellikle daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini ve uzun süreli uygulamalar yapmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda ÖA-2 şu görüşleri ifade etmiştir;

'Biz daha fazla uygulamada yer alabiliriz. Mesela bütün bir dönem boyunca gittik ama sadece bir gün bir ders saatinde ders anlattık. Onun yerine bizi daha fazla uygulamaya katsaydı sınıf öğretmeni, öğrencilerle daha fazla içli dışlı olurduk, onlarla daha fazla ilgilenmiş olurduk. Hem de okulda öğrendiğimiz teorik bilgileri belki birazcık uygulama fırsatı yakalayabilirdik.'

ÖA-3 ise hayali olarak tanımladığı çözüm önerisini şu şekilde dile getirmiştir;

'Benimde şöyle bir hayalim var. Mesela dersin akışını bozmayacak şekilde bir cumartesimi olur pazar mı olur bir okulla anlaşılır. Bize bir sınıf verilir. Biz cumartesi pazar gideriz o sınıf bizim sınıfımız olur. Mesela 10 kişi 15 kişi. 40 kişiyi varsayalım. Bunun belli bir standardı yapılır. Biz cumartesi pazar gideriz. Yani çocuklar hem kendi çocuğumuz gibi olmuş olur hem daha somut bir şeyler yapmış oluruz. Uygulama fırsat, sorumluluk alma. Her şey üst seviyede olur…'

Ders Dışı Etkinlik: Ayrıca bu uygulamaların sadece derse yönelik olarak sınıf ortamında değil sınıf dışındaki bazı etkinliklere katılma şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Ö-A-1 şu şekilde görüş belirtmiştir;

'Üç dönemdir gidiyoruz staja. Hiçbir veli toplantısına katılmadık. Hani ne nasıl oluyor, nasıl ileniyor, ne konuşuluyor bunları bilmiyoruz. Ondan sonra hiçbir 23 Nisan' katılmadık. Ben katıldım. Arkadaşlar katıldı mı bilmiyorum ama. Bilmiyorum ama bunlara katılmak gerekiyor aslında.'

ÖA-4 ise bu sınıf dışı etkinliklere ilişkin şu örnekleri vermiştir;

'Hoca bu hafta bunu yapacaksınız, işte ne biliyim belirli günler haftasında 23 nisan haftası olabilir, Yeşilay haftası olabilir. Okulda çocuklar bununla ilgili ne yapıyor? Yerli malını nasıl kutluyorlar? Hani şekilde bazı gözlemlerimiz olması gerekiyordu yani.'

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları iki alt problem ışığında sunulmuştur. Birinci alt problemde öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlara ikinci alt problemde ise bu sorunlara yönelik kendi çözüm önerilerine yer verilmiştir. Tespit edilen sorunlar incelendiğinde üç ana başlık ve dokuz alt başlıkta görüşlerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Buna göre PAB kategorisine ait olarak öğretmen adayları öğretim strateji-yöntem-teknik, sınıf yönetimi, değerlendirme ve alan(teorik) bilgisi temalarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim yöntem-teknik-strateji temasına ilişkin yaşanan sorunlar iki boyutta dile getirilmiştir. Öğretmen adayları lisans düzeyinde aldıkları öğretim derslerinin yetersizliği, öğretim elemanın verimsizliği gibi sorunları belirterek lisans düzeyinde bu yönde aldıkları derslerin öğretmenlik uygulaması ve gelecekteki öğretmenlik mesleği için yetersiz

kaldığını dile getirmişlerdir. Diğer boyutta ise uygulama öğretmenlerinin geleneksel tarzda ders işlediklerini ve tek kaynağa(ders kitabı, akıllı tahta..v.b) bağlı kalarak ders işlediklerini bu sayede öğrencilerin derslerde bilgiyi kaynağından olduğu gibi alan ve pasif pozisyonda olduklarını belirtmişlerdir. Halbuki ilköğretim müfredatlarında yapılandırmacı bir öğrenme ortamı benimsenmesi gerektiği ve bu müfredatların temel felsefesinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olduğu düşünüldüğünde ilgili ders işleme tarzının müfredat amaçlarıyla uyuşmadığı söylenebilir. Aynı durum değerlendirme boyutu içinde geçerlidir. Öğretmen adayları hem uygulama öğretmeninin hem de uygulama öğretim üyesinin benzer notları ve tek bir seferde verdiklerini, süreci dikkate alan ve performansın gözlendiği bir değerlendirme anlayışının göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. İlköğretim müfredatlarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği düşünüldüğünde, dersin yapısına ve kapsamına uygun olmayan bir değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Zaten öğretmen adayları bu duruma ilişkin memnuniyetsizliğini dile getirmişler ve çözüm önerileri de bu yönde olmuştur. Portfolyo değerlendirme, rubrik ve gözlem gibi alternatif değerlendirme yaklaşımları öğretmen adayları tarafından öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin çözüm önerileri olarak ortaya çıkmıştır. Değerlendirmeye ilişkin yaşanan bu sorunlar Dursun ve Kuzu'nun (2008) çalışmasında da tepsi edilen değerlendirmeye ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Eraslan'da (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf içi uygulamalarında dönüt almakta ve eksiklerinin tespit edilmesinde sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve alan bilgisi noktasında farklı sorunlar yaşamış olmaları, özellikle lisans düzeyinde aldıkları bu sorun alanlarına yönelik derslerin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer bulguyu Karadüz ve diğ., (2009) farklı bir örneklem üzerinde yaptıkları çalışmada tespit etmiş ve sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının birçok sorun(giriş yapabilme, ilgi ve dikkat çekebilme…v.b.) yaşadıklarını tespit etmiştir.

Sosyal-psikolojik faktörler incelendiğinde öğretmen adaylarının en sıklıkla vurguladığı ve çözüm önerisi sunduğu konu iletişim olmuştur. İletişim, öğretmen adayı ile okul idaresi, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim üyesi, öğretmen adayı ile uygulama öğretim üyesi…vb. çok boyutlu şekilde bütün katılımcıların ortak olarak vurguladığı ve çözüm önerisi sunduğu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim sorunu literatürdeki farklı örneklemler üzerinde yapılan benzer birçok çalışmada da oldukça çok sayıda dile getirilen bir sorun olarak görülmektedir(Dursun ve Kuzu,2008; Karadüz ve diğ., 2009; Eraslan, 2009). Bununla birlikte iletişimden kaynaklanan bazı duygusal sorunlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları okul idaresinin kendilerini bir öğretmen gibi görmediğini ve bu yüzden sahipsizlik, itilmişlik ve soğukluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları ilk kez yaşadıkları deneyimden dolayı da heyecan ve korku yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Okul deneyimi gibi oldukça fazla aktörün(okul idaresi, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı, uygulama öğretim üyesi, öğrenci..v.b.) yer aldığı bir süreçte bu kadar iletişim sorunun yaşanması belki de yaşanan diğer bütün sorunlara ışık tutan bir sebep olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adayları ders kapsamında yetersiz ve az sayıda uygulama yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bunların sebeplerini uygulama öğretmeninin sınıf içinde otoritesini sarsmak istememesi ve kendilerine güvenmemesi olarak belirtmişlerdir. Bu durumun, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin yönergesinde (MEB, 2012) belirttiği *aktif katılma* ve *uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması* ilkeleriyle çeliştiği söylenebilir. Uygulama öğretmenlerinin bu tutumları dikkate alındığında, bu durumun belki de yukarıda bahsedilen çok boyutlu iletişim sorununun bir sonucu olduğu düşünülebilir. Ayrıca uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesinin dersin değerlendirilmesine yönelik bakış açıları da farklı bir diğer sebep olarak gösterilebilir. Çünkü öğretmen adayları, sadece derse devam edip etmeme, dönem sonu tek bir notla dersi geçme, herkese aynı yada çok yakın notların verilmesi gibi

durumlarla değerlendirildiği için deneyim kazanma ve uygulamaya yönelik verilen önemin düşük olduğu sonucu çıkarılabilir. Dersin adında da yer almış olan uygulamaların yetersizliği dersin doğasına uymayan düşündürücü bir durumdur. Çünkü mesleğe başlamanın hemen arifesinde yeterli deneyimi elde dememiş bir öğretmen adayının mesleğin özellikle ilk zamanlarında olası sorunlar yaşaması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Boz ve Boz (2006), araştırmalarında bu sonuçlara benzer şekilde öğretmen adaylarının yeterli uygulama fırsatı bulamadıklarını tespit etmişlerdir.

ÖNERİLER

Bu bölümde ortaya konan öneriler araştırmanın kapsamı dahilinde araştırılmış olan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının ortaya koyduğu kendi önerileri ve araştırmacının kendi önerileri olarak topluca sunulmuştur. Buna göre öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak aşağıdaki bazı önerilere yer verilmiştir;

- Öğretmen adayları, lisans eğitimi sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerini sadece teorik olarak işlediklerini ama nasıl uygulandığını hocalarından göremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı alan eğitimi derslerini kendilerinin çalışarak kendilerinin anlattığını ve dersin çok verimli olmadığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda PAB'ın alt bileşenlerini oluşturan bu derslere yönelik sorunlar dikkate alındığında, PAB'la ilgili derslerin, uygulamalı olarak ve alanında uzman akademisyenler tarafından verilmesi önerilmektedir.

- Öğretmen adayları, özellikle sosyal ve psikolojik açıdan zedeleyici olumsuz iletişim durumlarına vurgu yapmışlardır. Özellikle uygulama öğretmeni ve okul idaresinin kendileriyle iletişime geçmediğini ve yardımcı olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda özellikle uygulama öğretim üyesinin devreye girerek bu iletişim kanallarını açması, çok boyutlu bir diyalog zeminini oluşturması ve organize etmesi önerilmektedir.

- Eksik, yetersiz ve farklı uygulama sorunlarına sıkça vurgu yapıldığı düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğine başlama arefesindeki öğretmen adayları için, gerçek sınıf ortamı olan uygulama okullarında daha fazla sürede ve daha fazla sayıda uygulama yapma fırsatı verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Lisans düzeyinde özellikle mikro öğretim ve video kayıtları gibi yansıtıcı etkinliklerle derslerin bir kısmının işlenebilir ve bu kayıtlar üzerinden tartışma ve eleştiriler yapılarak gerekli dönüt ve düzeltmelerin sağlanabilir

- Öğretmen adayları dönem sonunda tek bir notla değerlendirildiklerini, hangi kriterlere göre değerlendirildiklerini bilmediklerini ve herkesin aynı yada çok yakın notlarla değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da değerlendirme sürecine dahil edilerek, dersin amacına uygun şekilde hizmet edip etmediğini tespit edecek bir sürecinin takip edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için özellikle öğretmen adaylarının da vurguladığı gibi süreci ölçmeye yönelik uygun teknikler olan rubrik, portfolyo gibi alternatif teknikler kullanılabilir.

- Değerlendirmede özellikle sınıf içi performansların gözlenerek gerçek durum değerlendirmesinin(otantik değerlendirme) yapılması sağlanabilir. Bunun için hem sorumlu öğretim üyesinin hem de uygulama öğretmeninin eşgüdüm içinde sınıf ortamında öğretmenleri gözlemleyerek olası eksik yönleri tespit etmesi sağlanabilir.

- Sadece sınıf ortamındaki uygulamalarla sınırlı kalınmayıp aynı zamanda öğretmen adaylarının gelecekte mesleğe başladıklarında karşılarına çıkacak olan sınıf dışı uygulamalara da(veli toplantısı, 23 nisan, yerli malı…v.b) öğretmen adaylarının dahil edilmesi sağlanabilir.

- Öğretmen adayları materyal temasına yönelik video, akıllı tahta gibi önerilere yer vermiştir. Eğitim ortamlarına yönelik akıllı tahta, tablet ve Fatih Projesi gibi teknolojik gelişmeler dikkate alındığında, gelecekte teknolojik donanımlı sınıfların sayısının giderek artacağından hareketle henüz lisans düzeyindeyken akıllı tahta,tablet v.b. uygulamalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha cazip ve dikkate alınır bir ders olması bakımından öğretmen adaylarının için okul deneyimi saatleri boyunca okullarda yaptıkları uygulamalara karşılık maddi anlamda destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

BOZ, N. ve BOZ Y. (2006). Do Prospective Teachers Get Enough Experience İn School Placements? *Journal Of Education For Teaching*. 32,4, 353-368.

FAKÜLTE-OKUL İŞBİRLİĞİ. (1998). *YÖK Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim*i. Ankara.

DEMİR, Ö., ve ÇAMLI, Ö., (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 24, 1, 117-139

DURSUN, Ö.Ö. ve KUZU, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159 -178,

EKİZ, E. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık

ERASLAN, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 3, 1, 2007-221.

GEDDİS., A.N. ve WOOD, E., (1997). Transforming Subject Matter and Managing Dilemmas: A case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 13,6, 611-626.

GÖKÇE, E. ve DEMİRHAN, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38, 1. 43-71.

KARADÜZ, A., ESER, Y., ŞAHİN, C., ve İLBAY, A.B., (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6, 11, 442-455.

KÜÇÜKAHMET, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5, 2, 203-218

PEKER, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1, 23, 132-139

MEB. (2012). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57, 1, 1-22.

SULAK, H. ve DOĞAN, A. (2001). Okul Deneyimi I Dersi Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Zorlandıkları Etkinlikler ve Zorlanma Nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 87-96.

ŞAHİN, İ., ERDOĞAN, A., AKTÜRK, A.O. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17

TUĞLUK, M. N., (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Problemlerin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6, 6, 1145-1175,

UŞAK, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

YAPICI, Ş. ve YAPICI, M.. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim-Online*. 3, 2, 54-59.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 4

YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

EK-1

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU-ÖĞRETMEN ADAYLARI

Araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi. Tartışma sürecine ilişkin dikkat edilmesi gereken bazı noktalara(teker teker konuşulması, yüksek sesle konuşulması, ortamdaki eşyaların çok yavaş hareket ettirilmesi, cep telefonlarının kapatılması…v.b.) değinildi. Görüşmenin yaklaşık süresi belirtildi(yaklaşık 1 yada 1,5 saat)

1) Öğretmenlik uygulaması dersinin ilerde yapacağınız bu meslekle ilgili gelişiminizi ve yeterliliğinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Nedenini açıklarmısınız?

2) Öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine yönelik yaşadığınız sorunlar nelerdir?

3) Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik uygulamada yaşadığınız sorunlar nelerdir?

4) Öğretmenli uygulaması dersinin değerlendirilmesine yönelik yaşadığınız sorunlar nelerdir?

5) Yaşadığınız bu sorunların temel kaynağı sizce nelerdir?

A) Okul idaresi hakkında

B) Uygulama öğretmeni hakkında

C) Uygulama öğretim üyesi(danışman hocanız) hakkında

D) Öğrenciler hakkında

6) Lisans eğitiminde aldığınız dersler ile öğretmenlik uygulaması dersinin bağlantısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

A) Lisans eğitiminde öğrendiklerinizi öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ne derece kullanabiliyorsunuz?

7) Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yukarıda bahsedilen yaşadığınız sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

A) Okul idaresi hakkında

B) Uygulama öğretmeni hakkında

C) Uygulama öğretim üyesi hakkında

D) Öğrenciler hakkında

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1499-1515, ANKARA-TURKEY

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ*

*Bayram TAY***

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Kesitsel tarama modeli kullanılan bu araştırmada 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara, Kayseri ve Kırşehir merkez ilçelerinden 6 ve 7. sınıfa devam eden 2219 öğrenciye öğrenme stratejileri veri toplama aracı uygulanmıştır. Veriler değerlendirildiğinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da kodlama ve izleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Her iki sınıf öğrencileri de sosyal bilgiler dersinde dikkat, geri getirme ve duyuşsal stratejileri her zaman, kodlama ve izleme stratejilerini ise ara sıra kullanmaktadırlar. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerini 6. sınıflar ara sıra, 7. sınıflar her zaman düzeyinde kullanmaktadırlar. Cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeylere göre 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri değişmektedir. Sınıf düzeyindeki değişim 7. sınıf öğrencileri lehine gerçekleşmiştir. Hem 6 hem de 7. sınıf öğrencilerinde dikkat stratejileri alt sosyoekonomik düzey lehine farklılaşırken; duyuşsal stratejiler, 6. sınıflarda alt sosyoekonomik düzey, 7. sınıflarda üst sosyoekonomik düzey lehine olmuştur. Bununla birlikte yine 6. sınıflarda izleme stratejileri üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlıdır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler, 7. sınıf öğrencilerinde ise dikkat stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenme stratejileri, ortaokul 6 ve 7. sınıf

* Bu makale Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen SBA-11-23 proje kodlu araştırmadan üretilmiştir.
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.
** Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: bayramtay@gmail.com

LEARNING STRATEGIES USED BY STUDENTS IN SOCIAL STUDIES COURSES

ABSTRACT

This study aims to determine learning strategies of 6th and 7th secondary school students used in social studies courses. In this study which was used cross sectional screening model, learning strategies data collecting tool was applied to 2219 students studying at 6th and 7th grades from Ankara, Kayseri and Kırşehir center districts in 2011-2012 academic year-spring term. When data was evaluated it was detected that students of 7th and 6th grades used affective strategies more in social studies courses, they used coding and monitoring strategies at the very least. In both grades students use attention, retrieval and affective strategies all the time, but they sometimes use coding and monitoring strategies. Strategies of storage in short time memory are sometimes used by 6th grades and 7th grades use it in every time level. Strategies used by students of 6th and 7th grades are changing depending on sex, class and socio-economic levels. Change in class level occurred in favor of students of 7th grades. While attention strategies were becoming different in both 6th and 7th grade students in favor of sub-socio-economic level; affective strategies became in favor of sub-socioeconomic level at 6th grades, it became in favor of top-socio-economic level at 7th grades. On the other hand monitoring strategies become meaningful in favor of top socio-economic level at 6th grades. According to other result of research, affective strategies from learning strategies used in social sciences by 6th grade students, attention strategies in 7th grade students are becoming meaningful in favor of girl students according to sex.

Key words: Social studies courses, learning strategies, 6th and 7th grades of secondary school

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçte bireyin öncelikle, yaşadığı topluma uyumu için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerle donatılması gerekmektedir. Bireyin bu özellikleri kazanması için ilköğretim programlarında başta hayat bilgisi ve sosyal bilgiler olmak üzere birçok ders işe koşulmaktadır. Sosyal bilgiler, ilkokul 4. sınıftan başlayan ve ortaokul 6 ve 7. sınıfta devam eden bir derstir. NCSS'e (1993) göre sosyal bilgiler, yurttaşlık ile ilgili yeterlilikleri desteklemek için sosyal ve beşeri bilimlerden entegre edilmiş bir çalışma alanıdır. Okul programı kapsamında sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi bilimlerden ve bununla birlikte beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikleri alarak bunları sistematik bir çalışma taslağının koordinasyonunu sağlar. Sosyal bilgilerin ana amacı, genç insanların birbirine bağlı bir dünyada farklı kültürlere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgili ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır. Bu bağlamda bireylerin sosyal bilgiler dersinden edinimlerinin artırılmasında birçok değişkenin etkisi olduğu söylenebilir. Bunlar; eğitim ortamı, eğitim personeli ve bu personelin nitelikleri, öğretim ortamı, eğitim teknolojileri, öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri gibi değişkenlerdir.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve onu kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koymasıdır (Tay, 2013). Bu stratejilerin herhangi birinin amacı, öğrenenin duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri farklı bakış açılarıyla, farklı kategorilerde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın temelini oluşturan öğrenme stratejileri Gagne & Driscoll (1988) tarafından bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırılmıştır. Bilişsel stratejiler; dikkat stratejisi, kısa süreli bellekte depolama stratejileri, kodlama stratejileri, geri getirme stratejileri ve izleme stratejileri olmak üzere beş alt gruba ayrılmıştır. Duyuşsal stratejiler ise dikkati sürdürmeyi sağlayan, uygunluğu artırmaya yardım eden, güveni artırmayı sağlayan ve doyumu artırmayı sağlayan stratejiler olmak üzere dört alt başlık altında toplanmıştır.

Dikkat Stratejileri: Öğrenme etkinlikleri dikkat ile başlamaktadır. Dikkat, duyusal girdilerin; algılama, bilişsel süreçler, düşünceler ve çevresel uyarıcıların kimilerini görmezden gelip kimilerini seçerek onlar üzerinde odaklaşma; böylece seçilen uyarıcıları daha net algılama ve bu süreçlerin tümünü istençli olarak denetleyip yönlendirme yeteneğidir (Bakırcıoğlu, 2012: 255-256). Kendi kendine öğrenen öğrenci, öğreneceği hedefe bağlı olarak birkaç dikkat stratejisinden birini benimseyebilir (Gagne & Driscoll, 1988). Öztürk'e göre (1995) Reynolds ve arkadaşları dikkat stratejisini kullanan öğrencilerin üç farklı işlemi yerine getirmeleri gerektiğini söylemektedirler. Bu üç işlem basamağı şöyledir: a) metindeki ögelerden hangilerinin önemli ve hangisinin önemsiz olduğuna karar verme, b) önemli ögeler üzerinde odaklaşma ve c) önemli öğeleri öğrenme.

Kısa Süreli Bellekte Depolama Stratejileri: Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleklerdir (Erden ve Akman 1998). Bu yapılardan kısa süreli bellek "çalışan bellek" olarak düşünülür ve Öztürk (1995)'e göre çalışan bellek, bilgiyi işleme sistemi içinde, işleme ve depolamanın etkileştiği arenadır. Bu arenada yeni olarak alınan bilgi ile uzun süreli bellekten gelen bilgi, aktif olarak etkileşim kurarlar. Çalışan bellek fonksiyonu en az dört işlemden meydana gelir. Bunlar: (1) sunulan materyalin özelliğini belirlemek, (2) sunulan materyalle ilişkili olan uzun süreli bellekteki mevcut bilgi ve şemayı belirlemek, (3) uzun süreli bellekteki mevcut bilgiyle yeni giren bilginin çalışan bellekte nasıl etkileşeceğini belirlemek, (4) yeni giren bilginin uzun süreli bellekte nasıl depolanacağını belirlemek olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte kısa süreli belleğin iki temel sınırlılığı söz konusudur. Bunların birincisi kapasite sınırlılığı, ikincisi de bilgilerin kalış süresinin sınırlı olmasıdır (Senemoğlu, 2010; Ün Açıkgöz, 2003). Flavell (1970), Flavell ve Wellman'a göre (1977) kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlılığı ve burada bilgilerin kalış süresinin sınırlı olması nedeniyle öğrenciler bu sınırlılığı azaltmak için yineleme ve gruplama stratejilerini benimseyebilir (akt. Gagne ve Driscoll, 1988: 135).

Öğrenme stratejileri ile ilgili literatür incelendiğinde dikkat stratejileri ile kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin yineleme stratejileri olarak ele alındığı görülebilir. Yineleme stratejileri, öğrenenin öğrenme faaliyetleri sırasında etkin bir şekilde sunulan maddeleri okuması ve sayması şeklinde ifade edilebilir. Bu eylemlerin amacı uzun süreli belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve edinilmesidir (Weinstein & Mayer, 1986). Bu amaçlar için kullanılabilen yineleme stratejileri düşük seviyeli, basit stratejiler olarak düşünülmekte (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991; Warr & Downing, 2000; Dembo, 2001; Stefanou & Salısbury-Glennon, 2002) ve öğrenenin yeni edindiği bilgi ile uzun süreli belleğindeki bilgi arasında az derecede bağlantı kurmayı sağladığı belirtilmektedir (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991; Warr & Downing, 2000; Dembo, 2001).

Yineleme stratejileri; altını çizme, metni kopyalama, metindeki önemli yerleri işaretleme, not tutma, harfi harfine not alma, ders notlarını veya gazete makalelerinin bölümlerini vurgulamak için fosforlu kalemler kullanma, öğrenilecek maddeleri tekrar etme, öğrenme görevine uygun olarak vurgulama, verilen bir metindeki önemli parçaları belirleme, ezberleme, sesli okuma, kavramları listeleme, belirli işaretler koyma, özel anlam taşıyan işaretler koyma, anımsatıcılar kullanma, kişisel notlar alma, önemli yerleri zihinsel olarak gözden geçirme, özetleme, gölgelendirme, bilinmeyen sözcükleri daire içine alma, önemli bilginin başına yıldız koyma, sorulabilecek muhtemel soruları işaretleme gibi taktikleri içermektedir (Weinstein & Mayer, 1983, Weinstein & Mayer, 1986; Gagne & Driscoll,1988; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991; Eggen & Kauchak, 1992; Öztürk, 1995; Bemt & Bugbee (1990)'den akt. Filcher & Miller, 2000; Styles, Beltman & Radloff, 2001; Dembo, 2001; Stefanou & Salısbury-Glennon, 2002; Cornford, 2002; Tay, 2002; Lewalter, 2003; Schlag, Florax & Ploetzner, 2007; Güven, 2008; Bagheri, Yamini & Riazi, 2009; Senemoğlu, 2010; Şimşek & Balaban, 2010; Wernke, Wagener, Anschuetz & Moschner, 2011).

Kodlama Stratejileri: Kodlama (anlamlandırma) stratejileri öğrenilecek maddeler arasında içsel bağlantılar kurarak bilgiyi uzun süreli belleğe depolamada öğrencilere yardım eden stratejilerdir ve yorumlamayı, özetlemeyi, analoji oluşturmayı ve verimli not tutmayı içermektedir. Bununla birlikte bu stratejiler, önceki bilgi ile yeni bilgiyi bağlamada ve bütünleştirmede öğrenicilere yardımcı olmaktadır (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991). Anlamlandırma stratejileri derin bir şekilde kavrama için oldukça önemli stratejilerdir (Lewalter, 2003). Rohwer (1970)'e göre kodlama stratejilerinin kullanımının önemi, öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgiye anlam katmak için sembolik bir yapı oluşturmasıdır (Akt. Weinstein, 1977). Kodlama stratejilerinde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri ön plana çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde; kendi cümleleriyle anlatma, özetleme, not alma, analojiler kurma, materyalle ilgili sorular sorarak cevaplama, metin içerisinde mantıksal bir ilişki oluşturma, sonuç çıkarma veya etkilerini bulma, zihinsel imge veya cümle oluşturma, hafızayı destekleme, cümle içinde kullanma, yorumlama, eşleştirme, benzerlik bulma, karşılaştırmalar yapma, soru yazma, yeni bilginin nasıl kullanılacağını belirtme, nakil ve analiz etme, beyin fırtınası, başka bir şey düşünme ve bir kuralın veya prensibin günlük hayatta kullanılan bir örneğinin bulunmaya çalışılması anlamlandırma stratejilerinde kullanılabilen eylemler olarak belirtilmektedir (Weinstein, 1977; Weinstein & Mayer, 1983; Weinstein & Mayer, 1986; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991; Styles, Beltman & Radloff, 2001; Dembo, 2001; Stefanou & Salısbury-Glennon, 2002; Cornford, 2002; Güven, 2008; Şimşek & Balaban, 2010).

Örgütleme stratejilerinde ise not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, kelimeleri anlam bütünlüğü içinde sıraya koyma, karmaşık olanları tekrar düzenleme, şemalara ayırma, taslak çıkarma, metindeki ana fikirleri seçme, belli bir metinde verilen farklı örneklerin benzer yönlerini gruplama, bir araya getirme, bilgi şeması oluşturma, tabu oluşturma, tablo oluşturma, sınıflama, tekrar gruplama, parçaları birleştirme, kavram haritaları oluşturma, farklı şekilde listeleme, basamaklara ayırma, hiyerarşi oluşturma, zihin haritaları oluşturma, benzerlikler oluşturma, grafik, tablo veya diyagram kullanarak bilgiyi farklı şekillerde sunma, yeni edinilen bilgiyi uygulama, var olan bilgiyle ilişkilendirme, benzerlik ve karşılaştırma yöntemleri kullanma, öğrendiğimiz bilgiyi başka birine öğretmeye çalışma ve anlam ve sonuç çıkarma kullanılabilen eylemler olarak belirtilmektedir (Weinstein & Mayer, 1983; Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein, Ridley, Dahl & Weber, 1988-1989; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Styles, Beltman & Radloff, 2001; Cornford, 2002; Güven, 2008; Şimşek & Balaban, 2010).

Geri Getirme Stratejileri: Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır (Ormrod, 1990). Bir başka ifadeyle bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirmesi

de o kadar kolaylaşır (Senemoğlu, 2010). Kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma ve uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirilmesinde de kullanılabilmektedir (Gagne & Driscoll, 1988).

Geri getirme stratejileri, uzun süreli belleği arama-tarama stratejileri olarak da ifade edilmektedir. Uzun süreli belleği arama-tarama stratejilerinden ilki, bilginin ilk öğrenildiği çevreyi ve kapsamı zihinsel olarak yeniden oluşturmaktır. İkincisi, olayı ya da durumu zihinsel olarak aşamalı bir şekilde yeniden yapılandırmadır. Diğeri ise alfabeyi kullanmaktır (Senemoğlu, 2010).

İzleme Stratejileri: Bu stratejiler öğrencinin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsar (Weinstein & Mayer, 1986). Öz-düzenleyici öğreniciler olarak ifade edilebilen bu bireyler öğrenmede öz-düzenleyici öğrenme yollarını kullanmaktadırlar. Pintrich (1995) ve Zimmerman & Risemberg'e göre (1997) öz-düzenleyici öğrenme yolları; zaman yönetimini, kişinin kendi fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemesini ve kişinin dikkat ve çabasını kontrol etme yeteneğini içermektedir (akt. Chen, 2002). Öz-düzenleyici öğrenme yollarını kullanan bireylerin öğrenmelerini ya da anlamalarını izlemeleri gerekmektedir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'ye göre (1991) izleme stratejileri; planlama, izleme ve düzenleme olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır. Hedef belirleme ve görev analizi gibi etkinliklerden oluşan planlama, materyali daha kolay anlamayı ve kavramayı sağlayan ön bilgilerin benzer yönlerini etkinleştirmeye veya kullanıma hazırlamaya yardımcı olmaktadır. İzleme aktiviteleri, bir okuyucu olarak kişinin dikkatini sürdürmesi ve kendi kendini test etmesi ve sorgulamasını içerir. Bu, öğreniciye materyali anlamasına ve ön bilgisi ile materyali birleştirmesine yardımcı olmaktadır. Düzenleme, bireyin bilişsel aktivitelerini sürekli düzenlenmesini ve ince ayarlarının yapılmasını ifade eder. Düzenleme faaliyetleri öğrenicilerin bir görevi sürdürürken davranışlarını düzeltmelerine ve kontrol etmelerine yardım ederek performansını geliştirme anlamına gelebilir.

Senemoğlu ise (2010) izleme stratejilerini, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesi olarak tanımlamakta ve yürütücü bilişin iki temel öğesinin olduğunu, bunların; (a) bireyin kendi öğrenme (biliş) yolları hakkındaki bilgisi, (b) bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, kontrol etmesi ve en etkili öğrenme stratejilerini seçip uygulaması, kendi öğrenmesini düzenlemesi olarak ifade etmektedir. Nisbet ve Shucksmith ise (1997), izleme stratejilerinin kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır: sorular sorma, planlama, izleme, kontrol etme, yenileme ve kendi kendini test etme (akt. Öztürk, 1995).

Duyuşsal Stratejiler: Öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullandığı stratejiler duyuşsal stratejilerdir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için dikkat, uygunluk, güven ve doyum olmak üzere dört koşulu sağlaması gerekmektedir (Gagne & Driscoll, 1988). Bunlar aynı zamanda duyuşsal stratejilerin alt boyutlarını oluşturmaktadır.

Öğrenme stratejileri, öz-düzenleyici öğrenciler tarafından öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için kullanılan bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip etkinler olarak ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin başarılarını artırdığı ya da başarıyı yordamada etkili olduğu görülmektedir (Mayer, 1980; Ames & Archer, 1988; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999; Filcher & Miller, 2000; Lewalter, 2003; Yıldız-Duban, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Buluş, Duru, Balkıs & Duru, 2011). Başarıyı artırmadaki etkisi ve başarıyı yordama gücü belirlenmiş öğrenme stratejilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenciler tarafından ne

düzeyde kullanıldığının bilinmesi birçok açıdan önemli olabilir. Öğrencilerin hangi stratejileri ne düzeyde kullandığının bilinmesi öğretmenlerin derslerini bu stratejilere göre düzenlemesinde yardımcı olabilir. Yine öğrencilerin az kullandıkları stratejilerin belirlenmiş olmasından dolayı eksik olduğu düşünülen stratejilerin öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması ya da öğretmenlerin bu stratejilerle öğretimlerini desteklemesi mümkün olabilir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) 6 ve 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?

2) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri sosyoekonomik duruma göre değişmekte midir?

3) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

4) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre değişmekte midir?

Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri ve bulgularının kaynağı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara, Kayseri ve Kırşehir'de öğrenim gören 2219 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Toplanan verilerin geçerliliği, anketlerin uygulandığı grup dilimi ile sınırlıdır.

Yöntem

Sosyal bilgiler derslerinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, kesitsel ve boylamsal araştırmalar olarak sınıflanabilir. Kesitsel araştırmalarda, tüm verileri toplamak için gereken süre; bir gün, birkaç hafta veya daha fazla sürebilmesine rağmen bilgi çok kısa bir sürede (tek seferde) toplanır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu çalışma, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden bir kısmı üzerinde ve bir seferde ölçümlerle veri toplandığından kesitsel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Buna çalışma evreni (Karasar 1991; Arseven 1993) de denilmektedir. Bu bağlamda Ankara, Kayseri ve Kırşehir illerinin merkez ilçelerinde bulunan ortaokullar çalışma evrenini oluşturmuştur.

Çalışma evreninden örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan sosyo-ekonomik düzeylere göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyebilmek için çalışma evreni iki sosyo-ekonomik çevreye ait olma özellikleri bakımından tabakalandırılmıştır. Bu tabakalama işlemi, İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nden edinilen bilgiler çerçevesinde yapılmıştır ve alt evrenler sosyoekonomik çevre özellikleri bakımından üst düzey ve alt düzey olarak ifade edilmiştir. İkinci aşamada üst ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullardan seçkisiz olarak 4'er okul belirlenmiştir. Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tablolar yoluyla verilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerinin sosyoekonomik duruma göre dağılımı:

Sosyoekonomik düzey	f	%
Üst	1225	55,2
Alt	994	44,8
Toplam	2219	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin sosyoekonomik durum bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üst sosyoekonomik durumda olan öğrenciler örneklemin yaklaşık %55'ini oluştururken, alt sosyoekonomik durumda olan öğrenciler örneklemin %45'ini oluşturmuşlardır.

Tablo 2. Öğrencilerinin sınıf düzeyine göre dağılımı:

Sınıf	f	%
6. sınıf	890	40,1
7. sınıf	1329	59,9
Toplam	2219	100,0

Tablo 2'ye göre örneklemin yaklaşık olarak %40'ını 6. sınıflar oluştururken, %60'ını da 7. sınıflar oluşturmuşlardır.

Tablo 3. Öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı:

Cinsiyet	F	%
Kız	1180	53,2
Erkek	1039	46,8
Toplam	2219	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin cinsiyet bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler örneklemin yaklaşık %53'ünü oluştururken erkek öğrenciler örneklemin %47'sini oluşturmuşlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Tay (2002) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı Gagne ve Driscol (1988) tarafından yapılan sınıflamaya dayalı olarak oluşturulmuş ve sosyal bilgiler dersi için hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplayacak olan kişilere anketin amacı hakkında bilgi verilmekte ve demografik özelliklerine dair sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise 6 ara bölüm ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bölümlerde; dikkat stratejileri için 6, kısa süreli bellekte depolama stratejileri için 7, kodlama stratejileri için 18, geri getirme stratejileri için 2, güdüleme stratejileri için 6, izleme stratejileri için 5 madde vardır. Veri toplama aracı üçlü likert (her zaman, ara sıra, hiçbir zaman) tipindedir. Veri toplama aracının bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Elde Edilme Süreci

Araştırma kapsamındaki okullarda veriler toplanırken öğrencilere çalışma ile ilgili kısa bir bilgi sunulmuş ve veri toplama aracında yer alan açıklamaları dikkatli bir şekilde okumaları istenerek soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenciler veri toplama aracını doldururken araştırmacılar olası öğrenci soruları için sınıfta yer almışlardır. Araştırmada veri toplama süreci 12 okulda toplam 8 haftada tamamlanmıştır. Toplanan veriler tek tek incelenerek doğru kodlanmadığına hüküm verilen 365 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamış ve toplamda 2219 veri ile veri çözümleme süreci gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, sosyoekonomik düzey, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine kolmogorov smirnov normallik testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülerek t testi analizi kullanılmıştır.

Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında, kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000). Buna göre öğrenme stratejileri veri toplama aracındaki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Öğrenme stratejileri veri toplama aracı maddelerinin puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
3	Her Zaman Yapıyorum	3–2,33
2	Ara Sıra Yapıyorum	2,32–1,65
1	Hiçbir Zaman Yapmıyorum	1,64–1

Bulgular

1. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini her sınıf düzeyinde kullanılma durumları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi:

Öğrenme Stratejileri	sınıf	n	$\bar{X}$	ss	düzey
Dikkat Stratejileri	6. sınıf	890	2,45	,37	Her Zaman Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,52	,32	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolama Stratejileri	6. sınıf	890	2,27	,37	Ara Sıra Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,39	,35	Her Zaman Yapıyorum
Kodlama Stratejileri	6. sınıf	890	2,18	,35	Ara Sıra Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,29	,37	Ara Sıra Yapıyorum
Geri Getirme Stratejileri	6. sınıf	890	2,51	,50	Her Zaman Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,59	,47	Her Zaman Yapıyorum
İzleme Stratejileri	6. sınıf	890	2,15	,44	Ara Sıra Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,28	,39	Ara Sıra Yapıyorum
Duyuşsal Stratejiler	6. sınıf	890	2,55	,45	Her Zaman Yapıyorum
	7. sınıf	1329	2,65	,38	Her Zaman Yapıyorum

Tablo 5'e göre 6 ve 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da kodlama ve izleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 5'e göre tüm sınıf düzeylerinde dikkat, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejilerin kullanım düzeyleri aynıdır. Sadece kısa süreli bellekte depolama stratejilerinde 6. sınıf öğrencileri ara sıra boyutunda iken 7. sınıf öğrencileri her zaman düzeyindedir.

2. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin sınıf düzeyine göre t testi sonuçları:

Öğrenme Stratejileri	sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Dikkat Stratejileri	6. sınıf	890	2,45	,37	2217	-4,845	,000
	7. sınıf	1329	2,52	,33			
Kısa Süreli Bellekte Depolama Stratejileri	6. sınıf	890	2,27	,37	2217	-7,954	,000
	7. sınıf	1329	2,39	,35			
Kodlama Stratejileri	6. sınıf	890	2,18	,35	2217	-6,794	,000
	7. sınıf	1329	2,29	,37			
Geri Getirme Stratejileri	6. sınıf	890	2,51	,50	2217	-3,750	,000
	7. sınıf	1329	2,59	,47			
İzleme Stratejileri	6. sınıf	890	2,15	,44	2217	-7,558	,000
	7. sınıf	1329	2,28	,40			
Duyuşsal Stratejiler	6. sınıf	890	2,55	,45	2217	-5,468	,000
	7. sınıf	1329	2,65	,38			

Tablo 6'ya göre 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin hepsinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde 7. sınıf öğrencileri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir [($t_{(dikkat)}$= -4,845; $p<0.05$); ($t_{(kısa\ süreli\ bellekte\ depolama)}$= -7,954; $p<0.05$); ($t_{(kodlama)}$= -6,794;

p<0.05); ($t_{(geri\ getirme)}$= -3,750; p<0.05); ($t_{(izleme)}$= -7,558; p<0.05); ($t_{(duyuşsal)}$= -5,468; p<0.05)]. Tüm öğrenme stratejilerinde 7. sınıfların aritmetik ortalaması 6. sınıfların aritmetik ortalamasından büyüktür.

3. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre değişip değişmediği t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin sosyoekonomik düzeye göre t testi sonuçları:

Öğrenme Stratejileri	sınıf	sosyo-ekonomik düzey	n	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Dikkat Stratejileri	6. sınıf	Üst	490	2,42	,43	888	-2,463	,014
		Alt	400	2,48	,29			
	7. sınıf	Üst	735	2,49	,34	1327	-3,073	,002
		Alt	594	2,55	,30			
Kısa Süreli Bellekte Depolama Stratejileri	6. sınıf	Üst	490	2,26	,39	888	-,112	,910
		Alt	400	2,27	,33			
	7. sınıf	Üst	735	2,39	,37	1327	,498	,619
		Alt	594	2,38	,33			
Kodlama Stratejileri	6. sınıf	Üst	490	2,18	,35	888	-,433	,909
		Alt	400	2,19	,34			
	7. sınıf	Üst	735	2,28	,38	1327	-,962	,336
		Alt	594	2,30	,35			
Geri Getirme Stratejileri	6. sınıf	Üst	490	2,51	,54	888	,026	,979
		Alt	400	2,51	,45			
	7. sınıf	Üst	735	2,58	,49	1327	-,558	,577
		Alt	594	2,59	,44			
İzleme Stratejileri	6. sınıf	Üst	490	2,18	,47	888	2,559	,010
		Alt	400	2,11	,40			
	7. sınıf	Üst	735	2,30	,41	1327	1,908	,057
		Alt	594	2,26	,37			
Duyuşsal Stratejiler	6. sınıf	Üst	490	2,52	,51	888	-2,253	,025
		Alt	400	2,59	,35			
	7. sınıf	Üst	735	2,67	,42	1327	2,894	,004
		Alt	594	2,61	,33			

Tablo 7 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat, izleme ve duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken [($t_{(dikkat)}$= -2,463; p<0.05); ($t_{(izleme)}$= 2,559; p<0.05); ($t_{(duyuşsal)}$= -2,253; p<0.05)], kısa süreli bellekte depolama, kodlama ve geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [($t_{(kısa\ süreli\ bellekte\ depolama)}$= -,112; p>0.05); ($t_{(kodlama)}$= -,433; p>0.05); ($t_{(geri\ getirme)}$= ,026; p>0.05)].

Dikkat ve duyuşsal stratejilerindeki anlamlı farklılık alt sosyoekonomik düzey lehine oluşurken, izleme stratejilerindeki anlamlı farklılık üst sosyoekonomik düzey lehine oluşmuştur.

7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat ve duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken [($t_{(dikkat)}$= -3,073; p<0.05); ($t_{(duyuşsal)}$= 2,894; p<0.05)], kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [($t_{(kısa\ süreli\ bellekte\ depolama)}$= ,498; p>0.05); ($t_{(kodlama)}$= -,962; p>0.05); ($t_{(geri\ getirme)}$= -,558; p>0.05); ($t_{(izleme)}$= 1,908; p>0.05)].

Dikkat stratejilerindeki anlamlı farklılık alt sosyoekonomik düzey lehine oluşurken ve duyuşsal stratejilerindeki anlamlı farklılık üst sosyoekonomik düzey lehine oluşmuştur.

4. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin cinsiyete göre t testi sonuçları:

Öğrenme Stratejileri	sınıf	cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Dikkat Stratejileri	6. sınıf	Kız	463	2,47	,41	888	1,804	,072
		Erkek	427	2,42	,33			
	7. sınıf	Kız	717	2,54	,34	1327	2,621	,009
		Erkek	612	2,49	,31			
Kısa Süreli Bellekte Depolama Stratejileri	6. sınıf	Kız	463	2,26	,38	888	-,733	,464
		Erkek	427	2,28	,35			
	7. sınıf	Kız	717	2,39	,36	1327	,431	,666
		Erkek	612	2,38	,35			
Kodlama Stratejileri	6. sınıf	Kız	463	2,18	,35	888	-,083	,934
		Erkek	427	2,19	,34			
	7. sınıf	Kız	717	2,29	,37	1327	,715	,475
		Erkek	612	2,28	,36			
Geri Getirme Stratejileri	6. sınıf	Kız	463	2,52	,53	888	,042	,605
		Erkek	427	2,50	,47			
	7. sınıf	Kız	717	2,60	,49	1327	1,082	,279
		Erkek	612	2,57	,45			
İzleme Stratejileri	6. sınıf	Kız	463	2,13	,46	888	-1,489	,137
		Erkek	427	2,17	,42			
	7. sınıf	Kız	717	2,28	,40	1327	-,069	,945
		Erkek	612	2,29	,38			
Duyuşsal Stratejiler	6. sınıf	Kız	463	2,58	,46	888	2,165	,031
		Erkek	427	2,52	,43			
	7. sınıf	Kız	717	2,66	,40	1327	1,361	,174
		Erkek	612	2,63	,36			

Tablo 8'e göre 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kız öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilirken [($t_{(duyuşsal)}$= 2,165; $p<0.05$)] dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [($t_{(dikkat)}$= 1,804; $p>0.05$); ($t_{(kısa\ süreli\ bellekte\ depolama)}$= -,733; $p>0.05$); ($t_{(kodlama)}$= -,083; $p>0.05$); ($t_{(geri\ getirme)}$= ,042; $p>0.05$); ($t_{(izleme)}$= -1,489; $p>0.05$)].

7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülürken [($t_{(dikkat)}$= -2,621; $p<0.05$)], kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [($t_{(kısa\ süreli\ bellekte\ depolama)}$= ,431; $p>0.05$); ($t_{(kodlama)}$= ,715; $p>0.05$); ($t_{(geri\ getirme)}$= 1,082; $p>0.05$); ($t_{(izleme)}$= -,069; $p>0.05$); ($t_{(duyuşsal)}$= 1,361; $p>0.05$)].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

6 ve 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da kodlama ve izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Kafadar (2013a), 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Kafadar (2013b), 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde

en çok duyuşsal stratejileri kullandıklarını bulgulamıştır. Araştırma bulgusunun bu bağlamda desteklendiği söylenebilir. Bununla birlikte Tay (2002), 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal stratejileri her zaman düzeyinde kullandıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde duyuşsal stratejileri her zaman düzeyinde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Kontaş (2010) ise üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri kullandığını tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin en çok duyuşsal stratejileri kullanıyor olmaları duyuşsal stratejilerin yapısı ile ilgili olabilir. Duyuşsal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir (Senemoğlu, 2010). Öğrenmedeki güdüsel ve duyusal engeller hem bireyin içsel özelliklerinden hem de dış özelliklerden kaynaklanmadır. Bu engellerin kaldırılmasında da hem içsel hem de dışsal güdülenmenin önemli olduğu söylenebilir. İçsel güdülenme bireyin kendi çabası ile ilgili iken dışsal güdülenme bireyin çevresi ve çevresindeki bireylerle ilgilidir. Öğrenmeye güdülenmede bireyin başta ebeveynleri ve öğretmenleri olmak üzere bir çok kişinin etkisi vardır. Güdülenmedeki bu etkilerden dolayı öğrencilerin en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları söylenebilir.

Kafadar (2013a), 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde en az izleme stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Kafadar (2013b), 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde en az izleme stratejilerini kullandığını tespit etmiştir. Stefanou ve Salisbury-Glennon (2002) ise öğrenen merkezli okullarda öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin izleme stratejilerini az kullandıklarını tespit etmiştir. Tay (2002) da 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin en az izleme stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Aydın (2011) da ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en az planlama stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin en az izleme stratejilerini kullanıyor olmaları, öğrenme stratejilerinin bireyin gelişim özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkması ile açıklanabilir. Öğrenme stratejileri Mayer (1987) tarafından bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisi dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri erken, geçiş ve son dönem olmak üzere üç aşamada gelişmektedir. Erken dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumda değildir ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılamaz. Bu dönem okul öncesi dönem olarak düşünülebilir. Geçiş döneminde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır; ancak öğrenmeyi artırmak için kendiliğinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilkokul yıllarını içerir. Son dönemde ise öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu düzeyde çocuklar stratejilerini kendi öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler. Bu düzey stratejiye bağlı olmak üzere ortaokul ve lise yıllarını ve yetişkinliği kapsamaktadır. Araştırmanın kapsamındaki öğrencilerin ortaokulun orta döneminde yer aldıkları düşünüldüğünde bu öğrencilerin öğrenme stratejileri bakımından son dönemin başlarındadırlar. Dolayısıyla öğrenme stratejileri kazanılmışlık düzeyi olarak ilk evrededir. Bu bakımdan izleme stratejilerinin daha karmaşık öğrenme etkinlikleri için kullanıldığı da hesaba katıldığında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin izleme stratejilerini kullanma durumlarının en düşük düzeye sahip olmasının olağan olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya göre, sosyal bilgiler dersinde hem 6 hem de 7. sınıf öğrencileri dikkat, geri getirme ve duyuşsal stratejiler her zaman, kodlama ve izleme stratejileri ise ara sıra düzeyinde

kullanmaktadırlar. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerini 6. sınıflar ara sıra, 7. sınıf öğrencileri her zaman düzeyinde kullanmaktadırlar.

Öğrenme stratejilerinden dikkat, geri getirme ve duyuşsal stratejilerin kullanımı diğer stratejilere göre daha kolay olduğu söylenebilir. Dikkat stratejileri ile duyuşsal stratejilerin kullanımında dışsal etkenlerin rolleri göz önüne alındığında bu stratejilerin kullanımının daha yaygın olması beklenebilir. Geri getirme stratejilerinin kullanımı bilginin edinimi ile yakından ilgilidir. Senemoğlu'na göre (2010) bilgi, ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirmesi de o kadar kolaylaşacaktır. Bu bağlamda geri getirme stratejilerinin de daha yaygın olarak kullanılabileceği düşünülebilir. Kodlama ve izleme stratejilerinin diğer stratejilere göre daha az kullanılmasının nedeni bu stratejilerin zorluğuna bağlanabilir. Lewalter'e göre (2003) kodlama stratejileri derin bir şekilde kavrama için oldukça önemli stratejilerdir. Kodlama stratejileri öğrenilecek maddeler arasında içsel bağlantılar kurarak bilgiyi uzun süreli belleğe depolamada öğrencilere yardım eden stratejilerdir ve yorumlamayı, özetlemeyi, analoji oluşturmayı ve verimli not tutmayı içermektedir. Bununla birlikte bu stratejiler, önceki bilgi ile yeni bilgiyi bağlamada ve bütünleştirmede öğrenicilere yardımcı olmaktadır (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991). Bu özellikleri bakımından kodlama stratejilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencileri tarafından sosyal bilgiler dersinde ara sıra kullanma durumları beklenen bir durum olarak düşünülebilir. İzleme stratejileri ise öğrencinin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsamaktadır (Weinstein & Mayer, 1986). Bir başka ifade ile izleme stratejileri öğrencilerin öğrenme stratejilerini yönetmesi anlamına gelmektedir. Bu da diğer stratejiler tam olarak elde edildikten sonra olabilecektir. Nitekim bir öğrencinin izleme stratejisi ile ilgili becerilerini uygulayabilmesi için öncelikli olarak öğrenme stratejileri bilgisine sahip olması gerekmektedir (Çalışkan & Sünbül, 2011). İzleme stratejilerinin söz konusu özelliğinden dolayı 6 ve 7. sınıf öğrencileri tarafından sosyal bilgiler dersinde ara sıra kullanıldığı düşünülebilir.

Araştırmaya göre 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri, sınıf düzeyine göre değişmektedir. Bu değişim 7. sınıf öğrencileri lehine gerçekleşmiştir. Bu çalışmada incelenen dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejilerin tamamında 7. sınıflar 6. sınıflara göre anlamlı bir şekilde daha çok kullanmaktadırlar. Kafadar (2013a), 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejilerin tamamında bazen 4, bazen 5 ve bazen de 6. sınıflara göre anlamlı bir şekilde daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunun Mayer'in (1987) öğrenme stratejileri sınıflamasının mantığı ile de örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Mayer (1987), öğrenme stratejilerini bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisini dikkate alarak erken, geçiş ve son dönem olmak üzere üç aşamada sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada bireylerin yaşa göre strateji kazanımının ve strateji kullanımının artığı görülmektedir.

6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri sosyoekonomik düzeye göre de değişmektedir. Hem 6 hem de 7. sınıf öğrencilerinde dikkat stratejileri alt sosyoekonomik düzey lehine iken duyuşsal stratejiler; 6. sınıflarda alt sosyoekonomik düzey, 7. sınıflarda üst sosyoekonomik düzey lehine olmuştur. Bununla birlikte yine 6. sınıflarda izleme stratejileri üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlıdır. Kısa süreli bellekte depolama, kodlama ve geri getirme stratejileri ise sosyoekonomik düzeye göre değişmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler, 7. sınıf öğrencilerinde ise dikkat stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Öğrenme

stratejilerinin kullanımında cinsiyete göre anlamlı farklılıkların kız öğrenciler lehine olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Yangın ve Yıldızlar, 1999; Güven, 2004; Karakış, 2006; Kontaş, 2010; Özkal ve Çetingöz, 2006; Karakış ve Çelenk, 2007; Arsal ve Özen, 2007; İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008; Çelikkaya, 2010; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Şahin ve Çakar, 2011; Aydın, 2011; Kılınçer, 2013; Kafadar, 2013a). Bu bağlamda kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı söylenebilir.

Bu çalışmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri betimlenmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda da benzer ve farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin farklı derslerde kullandıkları öğrenme stratejileri betimlenebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, kodlama ve izleme stratejilerini ara sıra kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kodlama stratejilerini ara sıra kullanmaları onların bilgileri anlamlandırmada sıkıntılı olduğunu gösterebilir. İzleme stratejilerinin ara sıra kullanılıyor olması da öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edemedikleri anlamına gelebilir. Her iki durumun üstesinden gelebilmek için öğrencilere bu stratejileri nasıl kullanabilecekleri öğretilebilir ya da bu stratejileri sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim yöntemleri içinde yer vererek öğrencilere yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

AMES, C., & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80 (3), 260-267.

ARSEVEN, A. D. (1993). Alan Araştırma Yöntemi. Ankara: Kadıoğlu Matbaası (Gül Yayınevi).

ARSAL, Z. ve ÖZEN, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 151-164.

AYDIN, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. Turkish studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (2), 199-212.

BAGHERI, M. S., YAMINNI, M., & RIAZI, A. (2009). Motivational and learning strategies of Iranian EFL learners exposed to an e-learning program. The Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 1 (1), 1-35.

BAKIRCIOĞLU, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

BIDJERANO, T., & DAI, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17 (1), 69-81.

BULUŞ, M., DURU, E., BALKIS, M. ve DURU, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. Eğitim ve Bilim, 36 (161), 186-198.

CHEN, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 20 (1), 11-25

CORNFORD, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. International Journal of Lifelong Education, 21 (4), 357-368.

ÇALIŞKAN, M. ve SÜNBÜL, A. M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 133-153

ÇELIKKAYA, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (3), 65-84.

ÇELIKKAYA, T. ve KUŞ, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlari. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 321-336.

DEMBO, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn how to learn. Teacher Education Quarterly, 28(4), 23–35.

DIKBAŞ, Y. ve KAF HASIRCI, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9 (2) 69-76.

EGGEN, P., & KAUCHAK, D. (1992). Educational psychology: Classroom connections. New York: Macmillan College Publishing Company.

ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1998). Eğitim psikolojisi "gelişim-öğrenme-öğretme". Ankara: Arkadaş Yayınları.

FILCHER, C., & MILLER, G. (2000). Learnıng strategıes for dıstance educatıon students. Journal of Agricultural Education, 41 (1), 60-68.

FRAENKEL, J. R., WALLEN, N.E., & HYUN, H. H. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill.

GAGNE, R. M., & DRISCOLL, M. P. (1988). Essentials of learning for instruction. New Jersey: Prentice Hall.

GÜVEN, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

GÜVEN, M. (2008). Development of learning strategies scale: Study of validation and reliability. World Applied Sciences Journal, 4 (1), 31-36

İFLAZOĞLU SABAN, A. ve TÜMKAYA, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 9 (1), 1-22.

KAFADAR, T. (2013a). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

KAFADAR, T. (2013b). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 6 (5), 417-431,

KARAKIŞ, Ö. (2006). Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

KARAKIŞ, Ö. ve ÇELENK, S. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri: A.İ.B.Ü örneği. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1): 26-46.

KARASAR, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Bahçelievler P.K.33.

KILINÇER, Ö. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

KONTAŞ, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. İlköğretim Online, 9 (3), 1148-1158.

LEWALTER, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. Learning and Instruction, 13, 177–189.

MAYER, R. E. (1980). Elaboration techniques that ıncrease the meaningfulness of technical text: an experimental test of the learning strategy hypothesis. Journal of Educational Psychology, 72 (6), 770-784

MAYER, R. E. (1987). Educational psychology: A cognitive approach. U.S.A.: Little, Brown and Company Limited.

NCSS. (1993 January; February). The social studies professional. Washington DC: National Council for Social Studies.

ORMROD, J. E. (1990). Human learning: Theories, principles and educational applications. Columbus, Merril Publishing Company.

ÖZKAL, N. ve ÇETINGÖZ, D. (2006). Academic achievement, gender, attitude and learning strategies. Educational Administration: Theory and Practice, 12 (46): 259-275.

ÖZTÜRK, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

PINTRICH, P.R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC., Report no: NCRIPTAL-91-B-004

SCHLAG, S., FLORAX, M., & PLOETZNER, R. (2007). The use of learning strategies in learning from text and pictures. Proceedings of the 2007 conference on supporting learning flow through integrative technologies. (pp. 331-338). IOS Press Amsterdam, the Netherlands,

SENEMOĞLU, N. (2010). Gelişim öğrenme ve öğretim [Development, learning and teaching]. Ankara: Pegem Yayınevi.

SOMUNCUOĞLU, Y. ve YILDIRIM, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. Journal of Educational Research, 92(5), 267-278.

STEFANOU, C. R., & SALISBURY-GLENNON, J. D. (2002). Developıng motıvatıon and cognıtıve learnıng strategıes through an under graduate learnıng communıty. Learning Environments Research, 5, 77–97.

STYLES, I., BELTMAN, S., & RADLOFF, A. (2001). I only wish I had known it sooner. Education students' changing conceptions of learning strategies. Australian Journal of Teacher Education, 26 (2), 1-13.

ŞAHIN, H. ve ÇAKAR, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (3), 519-540.

ŞIMŞEK, A. ve BALABAN, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. Contemporary Educational Technology, 1(1), 36-45.

TAŞDEMIR, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Ocak Yayınları.

TAY, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

TAY, B. (2013). Elobaration and organization strategies used by prospective class teachers while studying social studies education textbooks. Eurasion Journal of Educational Research, 51, 229-252.

ÜN AÇIKGÖZ, K. (2003).Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

WARR, P., & DOWNING, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. The British Journal of Psychology, 91 (3), 311-333.

WEINSTEIN, C. E. (1977). Cognitive elaboration learning strategies. Advanced Research Projects Agency (DOD), Washington, DC., (pp: 1-19), Report no: DAHC19-76-0026.

WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. Innovation Abstracts. 5 (32), 1-4.

WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. InWittrock M. (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315-327), New York: Springer-Verleg

WEINSTEIN, C. E., RIDLEY, D. S., DAHL, T. & WEBER, S. (1988/1989). Helping students develop strategies for effective learning. Educational Leadership, 46 (4), 17-19.

WERNKE, S., WAGENER, U., ANSCHUETZ, A. & MOSCHNER, B. (2011). Assessing cognitive and metacognitive learning strategies in school children: Construct validity and arising questions. The International Journal of Research and Review, 6 (2), 19-38.

YANGIN, B. ve YILDIZLAR, M. (1999). İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çalışma yolları, başarı ve cinsiyet ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 258, 28-33

YILDIZ-DUBAN, N. (2006). The effect of teaching learning strategies on the academic success of the 5th grade primary school students in the science course. Eurasian Journal of Educational Research, 22, 111-120.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1517-1527, ANKARA-TURKEY

CLASSIFICATION PERFORMANCE COMPARISON OF DISCRIMINANT ANALYSIS AND LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS*

*Necla TEKTAŞ***

ABSTRACT

Classification satisfaction analysis as one of the multivariate statistic methods is used widely in various areas such as performance evaluation. Classification techniques are also divided into two groups depending on whether the classes are known a priori or not. If the classes are not known a priori, multidimensional scaling analysis and cluster analysis are used; otherwise discriminant analysis and logistic regression analysis are utilized. In this study, since groups are known a priori, discriminant analysis and logistic regression analysis are used to determine the rate of satisfaction. Application data are collected from students of Marmara University Technical Sciences Vocational School Electronics and Automation Department through surveys in order to identify their level of satisfaction with their department. The survey used for data collection consists of two sections. In the first part of the survey, there are questions related to the demographic characteristics of the students. In the second part, there are 52 Likert-scale statements targeted at determining their level of satisfaction. A Factor Analysis was implemented on the Likert-scale questions contained in the second part of the survey in order to determine the primary factors influencing the students' satisfaction levels. At the end of this analysis, four sub-factors were obtained. After that, a variable was obtained for every factor found by using SPSS 17 package software. These variables were used as independent variables in the analyses to be conducted. The dependent variable on the other hand was obtained as a dual variable on the basis of answers given to the statement: 'Are you happy to study at the Electronics and Automation Department? (Yes/No)'. To be able to determine the rate of satisfaction, data are examined and compared through the use of Discriminant analysis and logistic regression analysis. **Discriminant analysis is proven to be a better tool in determining the level of satisfaction.**

Key Words: Logistic Regression Analysis, Discriminant Analysis, Satisfaction, Factor Analysis, Frequency

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, El-mek: ntektas@marmara.edu.tr

DISKRIMINANT ANALIZI VE LOJISTIK REGRESYON ANALIZININ SINIFLANDIRMA PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Çok değişkenli istatistik yöntemlerinden biri olan sınıflandırma; memnuniyet analizi, performans değerlendirilmesi gibi pekçok farklı alanda kullanılmaktadır. Sınıfların önceden bilinen gruplar olması veya önceden grupların bilinmemesi durumuna göre sınıflandırma teknikleri kendi içlerinde ikiye ayrılmaktadır. Sınıfların önceden bilinmemesi durumuna göre sınıflandırmada çok boyutlu ölçekleme analizi ve kümeleme analizi kullanılırken, sınıfların önceden bilinmesi durumunda ise diskriminant analizi ve lojistik regresyon analizi kullanılmaktadır. Bu çalışmada gruplar önceden bilindiği için memnuniyet oranını belirlemede diskriminant analizi ve lojistik regresyon analizi ele alınmıştır. Uygulama verisi olarak Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerinden memnun olup/olmama düzeylerini belirlemek amacıyla bu bölümde öğrenim gören öğrencilerden anket aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğrencilere ait demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde memnuniyeti belirlemek amacıyla 52 Likert ölçekli ifadeden oluşmaktadır.Anketin ikinci bölümünde yer alan Likert ölçekli sorulara memnuniyete etki eden belli baslı faktörlerin neler olduğunu tespit etmek için Faktör Analizi uygulanmıstır. Bu analizin sonucunda dört alt faktör elde edilmiştir. Bundan sonra bulunan her bir faktör için SPSS 17 paket programı aracılığıyla birer degisken elde edilmistir. Bu değişkenler yapılacak analizlerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Bağımlı değişken ise anketteki memnuniyeti ölçmeye yönelik 'Elektronik ve Otomasyon Bölümünde okumaktan memnun musunuz? (Evet/Hayır)' ifadesine verilen yanıtlardan yararlanılarak ikili bir değişken olarak elde edilmiştir. Memnuniyet oranını belirlemek için veriler Diskriminant analizi ve lojistik regresyon analizi ile incelenerek karşılaştırılmıştır. **Diskriminant analizinin memnuniyet oranını belirlemede daha iyi sonuç verdiği görülmüştür.**

Anahtar Kelimeler: Lojistik regresyon analizi, Diskriminant Analizi, Memnuniyet, Faktör Analizi, Frekans

Introduction

In multivariate analysis, classification (grouping) is one of the most common problems the researcher faces. This study researches bundling of data from different groups and deciding the allocation of groups while measuring k number of properties of n number of data with p number of variables. In other words, the primary question in classification problem is: "which probability distribution do the observation values of p number of variables come from". From this perspective, classification problem is a statistical decision-making process. In this process, the researcher should decide on which group the individual comes from. In some cases, groups' probability distribution

and the parameters of these distributions are known. However in practice, usually each group is assumed to have a distribution correlated to the variable p and the parameters of this distribution are predicted through a chosen sample. Then, the researcher tries to solve the decision making problem. In this stage, there are two decision making topics for the researcher. One is to identify the variables that have a distinguishing effect by examining the discriminative properties, and the other is to classify the individuals into groups with the aid of these discriminative functions.

When classification methods are reviewed, it is possible to see two groups being formed. Classification techniques are also divided into two groups depending on whether the classes are known a priori or not. If the classes are not known a priori, multidimensional scaling analysis and cluster analysis are used; otherwise discriminant analysis and logistic regression analysis are utilized.

In this study, in order to determine the level of satisfaction through the survey, students are asked whether they are happy to attend Marmara University Technical Sciences Vocational School, Electronics and Automation Department, and classes are identified in advance based on their answers. Since classes are known a priori, the results are compared using the Discriminant Analysis and Logistic Regression Analysis methods.

Discriminant Analysis

The researcher, while trying to identify which group the individual belongs, assigns the individual to the appropriate group by using the variable p. In this stage, it is safe to say that each variable affects the decision on assignment. Another aim of the researcher might be to identify which variable or variables have more impact on classification of individuals. Hence, variables that cause different grouping of individuals can be identified.

While identifying the variables that affect both the classification and the group allocation, discriminant functions are defined that are in turn functions of p number of variables. Through these functions, it becomes possible to classify the individuals or identify the variables that affect the allocation [1].

Then, the purposes of the discriminant analysis can be summarized under two headings:

(1) To determine the discriminant functions and identify the most discriminative variables in group allocation.

(2) In cases of a unit of unknown origin, to decide which group it will be included in [2].

Discriminant function is created to maximize the discrimination between individuals. For this purpose, the equation

$$(\mathbf{W}^{-1}\mathbf{B} - \lambda\mathbf{I})\mathbf{V} = \mathbf{0} \qquad (1)$$

is examined. Here, W stands for within-group sum-of -squares matrix while B stands for between-group sum-of squares matrix. Solving the equation no. (1) means finding out eigenvalues and eigenvectors of $\mathbf{W}^{-1}\mathbf{B}$. λ values obtained from here indicate eigenvalues and **V** the eigenvectors [3]. Using these eigenvectors, discriminant variables can be calculated as in equation no. (2):

$$Y_1 = v_{1,1}X_1 + v_{1,2}X_2 + \ldots\ldots + v_{1,p}X_p$$

$$Y_2 = v_{2,1}X_1 + v_{2,2}X_2 + \ldots\ldots + v_{2,p}X_p \qquad (2)$$

. .

. .

. .

$$Y_s = v_{s,1}X_1 + v_{s,2}X_2 + ... + v_{s,p}X_p$$

In this equation $\mathbf{Y}_j$ denotes j_th (j=1,2,…,s and s=min(p,g–1)) discriminant variable; $v_{i,j}$ is the i_th variable's weight in j_th discriminant variable; and $\mathbf{X_i}$ refers to the observation eigenvector of i_th (i=1,2,…,p) variable [3]. Individual's group origin can be determined by using the discriminant variables in equation no (2). For this, Bayesian methods can be utilized.

The application steps of discriminant analysis are as follows:

(1) A priori group memberships are identified.

(2) If any, the differences between the groups for variables are determined by using Wilks' Λ statistic. After the MANOVA test is performed for this purpose, if there is a significant difference between the groups, analysis resumes. If there is no significant difference, the average of all groups is considered to be equal and hence the groups as identical. In this case, no discriminant analysis is performed.

(3) Variables are selected. In selection of variables, a priori knowledge or statistical methods can be applied.

(4) An examination is conducted to determine whether there are multiple correlations between the variables. To this end, combined within-group correlation matrix is reviewed. If the absolute value of the correlation in this matrix is greater than 75%, then some of the variables should be eliminated [4]. The variable set is determined at the end of this step.

(5) The eigenvalues of W−1B matrix and the eigenvectors of these eigenvalues are identified. These eigenvectors give the required weights for discriminant functions. Significance test of discriminant functions is also performed by using these eigenvalues. If any of the functions is significant, then allocation is considered successful.

(6) By using non-standardized discriminant function, discriminant function values are obtained for each individual. These values will later be used in the classification stage.

(7) A priori possibilities are identified for group memberships. Then using these probabilities and discriminant scores, a posteriori probabilities are attained. The highest a posteriori probability of the individual is identified. The group that gives this probability is considered the group where the individual belongs, thus the individual is classified.

(8) After each individual is classified, the success of the discriminant function can be determined by examining the percentage of accurate classification [5].

Logistic Regression Analysis

Let's assume that the number of individuals examined is n; explanatory variable vector is $Y = (Y_1, Y_2, ..., Y_n)'$; parameter vector is $\beta = (\beta_0, \beta_1, ..., \beta_P)'$, and error term vector is $\varepsilon = (\varepsilon_1, \varepsilon_2, ..., \varepsilon_n)'$. Taking p as the number of explanatory variables, explanatory variables matrix for a model that contains the invariable is indicated with an **X**. In this case, explanatory variable matrix is as shown in (3).

$$X = \begin{bmatrix} 1 & X_{1,1} & X_{2,1} & \dots & X_{P,1} \\ 1 & X_{1,2} & X_{2,2} & \dots & X_{P,2} \\ . & . & . & . & . \\ . & . & . & . & . \\ 1 & X_{1,n} & X_{2,n} & \dots & X_{P,n} \end{bmatrix} \quad (3)$$

In the explanatory variable matrix, each column is composed of n number of observations of the explanatory variable. In this case, linear regression model can be shown as (4).

$$Y = X\beta + \varepsilon \quad (4)$$

In model (4), whether the explanatory variables are discrete or continuous does not affect the method used in prediction of the model or the parameter predictions obtained through this method. This is why explanatory variables fed to the model can have both discrete and continuous nature. On the other hand, whether the dependent variable in the model has a discrete nature has a considerable impact. Specifically, let us suppose that dependent variable is a Bernoulli variable that can assume two values as 0 and 1, and the probability of assuming these values is fixed. This type of dependent variable can be used frequently. Common examples include whether to consume a specific product, having a habit, satisfaction from a job, financial strength of a bank etc. This type of a dependent variable can be defined as shown in (5):

$$Y_i = \begin{cases} 1, & \text{if has a propertyrelated to i_th individual} \\ 0, & \text{if does not have a propertyrelated to i_th individual} \end{cases} \quad (5)$$

Let us show the probability of this variable assuming the value of 1 with p_i, and not assuming with $1-p_i$. In Logistic Regression Analysis, instead of predicting the parameters from the regression equation in model (4), p_i probabilities are supposed to conform to the logistic distribution given in (6) [6].

$$p = G(X\beta) = \frac{e^{X\beta}}{1+e^{X\beta}} = \frac{1}{1+e^{-X\beta}} \quad (6)$$

It is difficult to attain the prediction of **β** in the form given in (6). This is because the expression (6) is not linear. When this equation is linearized, we obtain expression no. (7):

$$Logit_i = \ln\left(\frac{p_i}{1-p_i}\right) = \ln(e^{X_i\beta}) = X_i\beta \quad (7)$$

Since this equation is linear in terms of its parameters, prediction becomes easier. Parameter predictions can be obtained by using the likelihood function for this model and Newton-Raphson method [7]. Then, probability of success is predicted for each individual. If this probability is higher than 0.5, then $\hat{Y} = 1$ for that individual, and if lower, $\hat{Y} = 0$ **[6]**.

The application steps of logistic regression analysis are as follows:

(1) A priori group memberships are identified.

(2) The variables that will be fed into the model are identified. For this purpose, a priori information or statistical techniques may be used.

(3) The parameters of the model are predicted using the Newton-Raphson method. Then, the significance of the entire model is tested using the likelihood ratio. If the model is not

significant, the analysis ends. If the model is found to be significant, the analysis proceeds to the next stage.

(4) The individual significance of the predicted model parameters is then examined. For this purpose, the likelihood ratio or Wald statistical model may be used. After the significance of each coefficient is examined, their individuality ratios are checked and the effects of the explanatory variables on dependent variables may be interpreted.

(5) Using the predicted model parameters, it becomes possible to predict which observation comes from which group.

(6) To examine the goodness of fit of the model, the correct classification percentage and artificial R^2 criteria are used. If the goodness of fit of the model is at an acceptable level, the group predictions at stage 5 may be used. Otherwise, analysis proceeds to the 2nd stage where the variables that will be fed into the model are reviewed and the processes are repeated [5].

Methods and Findings

The data used in the research were collected using the simple random sampling method via face-to-face surveys with 163 freshman and sophomore students attending the Biomedical Device Technology, Electronic Technology and Electronic Communication Technology programs at Marmara University, Technical Sciences Vocational School, Electronics and Automation Department in the spring term of the 2011-2012 academic year.

The survey used for data collection consists of two sections. In the first part of the survey, there are questions related to the demographic characteristics of the students. In the second part, there are 52 Likert-scale statements targeted at determining their level of satisfaction.

Distribution of surveyed students as per the variable of gender: 135 (82.8%) were male and 28 (17.2%) were female. Since our students mostly composed of vocational high school graduates, the number of male students is higher. As for their distribution per the program variable, 61 (37.4%) were in the Electronic Technology, 42 (25.8%) in the Biomedical Device Technology and 60 (36.8%) in the Electronic Communication Technology programs. 80 (49.1%) of the students that participated the survey were freshmen while 83 (50.9%) of them sophomore.

Identification of Factors Influencing the Level of Satisfaction

A Factor Analysis was implemented on the Likert-scale questions contained in the second part of the survey in order to determine the primary factors influencing the students' satisfaction levels. As a result of the Kaiser Meyer Olkin sampling adequacy (0.85) and Barlett's globality tests (Chi-square =4560.246 and p=0.000), the Factor Analysis performed was considered suitable. According to the Reliability Analysis result, the Reliability (Cronbach Alpha) coefficient measuring the consistency of the scale was 0.949. During the analysis, the factors with an eigenvalue higher than 1 were selected and the Varimax Rotation was applied. The four factors obtained account for 62.87% of the total variability. At the end of this analysis, four sub-factors were obtained. These sub-factors were named: 'X_1= Satisfaction with Academic Staff and Counseling', 'X_2= Satisfaction with Education and Training', 'X_3= Satisfaction with Physical Conditions' and 'X_4= Satisfaction with Administration'. After that, a variable was obtained for every factor found by using SPSS 17 package software. These variables were used as independent variables in the analyses to be conducted. The dependent variable on the other hand was obtained as a dual variable on the basis of answers given to the statement: 'Are you happy to study at the Electronics and Automation Department? (Yes/No)'.

Discriminant Analysis Application

The Discriminant Analysis is a method that enables the variables in an X data set to be divided into two or more real groups, checks p number of properties of the units to derive functions that will enable these units to be assigned to their real groups and classes in the natural environment at an optimal level [8]. The Discriminant functions derived via the Discriminant analysis consists of linear components of their explanatory variables. In our study, the four variables obtained as a result of factor analysis were taken as explanatory variables and their effect on the satisfaction with the department was found with the Discriminant Analysis. As part of the Discriminant Analysis, firstly, the hypothesis on the equivalence of group covariance matrixes was tested. For this purpose, Box's M test was conducted and it was found that the covariance matrixes were homogeneous (Box's M = 5.358, p=0.888). In the Discriminant Analysis, a canonic discriminant function that enhances the ability to divide into groups and minimizes the Wilks' Lambda was obtained. The eigenvalue that shows the discrimination characteristic of discriminant functions is 0.107. The function accounts for 100% of the total variance. The Wilks' Lambda value showing the statistical significance of the Discriminant function found here is 0.904 (Chi-square= 16.29, df = 4, p<0.003). The lower this value, the more the discriminant power of the functions increases. The canonical discriminant function is specified below in the equation no. (8):

$$Y = 0{,}652 + 0{,}435X_1 - 1{,},{,}546X_2 + 0{,}866X_3 + 0{,}733X_4 \qquad (8)$$

In this equation the denotations are as follows:

Y: 1 - satisfied, 0 - dissatisfied,

X1: Satisfaction with the Academic Staff and Counseling,

X2: Satisfaction with the Education and Training Services,

X3: Satisfaction with the Physical Conditions,

X4: Satisfaction with the Administrative Services.

As for the assessment of the magnitude of coefficients in order to compare the effects of variables on the satisfaction, the variable that had the highest effect on satisfaction was "Satisfaction with the Education and Training Services" followed by "Satisfaction with the Physical Conditions" in the second place and "Satisfaction with the Administrative Services" in the third place. It was found that the variable with the lowest effect on satisfaction was "Satisfaction with the Academic Staff and Counseling".

Table 1: Performances of the Discriminant Analysis Models in the Data Sets it was Obtained and its Validity Tested

		Satisfied		Dissatisfied		Total	Average Accuracy (%)
Data set	Observed	n	%	n	%		
Original	Satisfied	95	69.9	41	30.1	136	69.3
	Dissatisfied	9	33.3	18	66.7	27	
Cross-validate	Satisfied	93	68.4	43	31.6	136	67.5
	Dissatisfied	10	37	17	63	27	

When Table 1 is reviewed, 18 out of 27 dissatisfied students (66.7%) were assigned to the correct group and 9 (33.3%) were classified incorrectly in the data set (n=163) from which the function was obtained as a result of the Discriminant Analysis. 95 out of 136 satisfied students (69.9%) were assigned to the correct group whereas 41 (30.1%) were classified erroneously. In the data set in which the validity of the function was tested, 17 of the 30 dissatisfied students (63%) were assigned to the correct group whereas 10 of them (37%) were classified incorrectly. While 93 (68.4%) out of 136 satisfied students in the same group were assigned to the correct group, 43 (31.6%) out of them were assigned to the wrong one. In the data set used for developing the discriminant function model, the rate of correct grouping was 69.3% (n=163) on the average whereas the rate of correct grouping in the data set used for testing the validity of the model was 67.5% (n=163).

Logistic Regression Analysis Application

In order to find the effect of the satisfaction on the student's overall content, the effect of four factors obtained with the Factor Analysis (independent variables) on the satisfaction contentment (binary dependent variable) were found using the Logistic Regression Analysis. The dependent variable is the natural logarithm of the satisfaction probability of the student. The Logistic Regression model can be expressed as follows:

$$\ln\left[\frac{P_M}{1-P_M}\right]=\sum_{i=1}^{4}\beta_i \ln X_i \qquad (9)$$

In the equation no. (9), the denotations are as follows:

P_M: Probability of the Student's Satisfaction with the Service Offered,

X_i: Independent Variables,

β_i: Predicted Parameters,

Ln: Natural Algorithm.

In this case, the logistic regression model can be expressed as in (10):

$\ln Y= \beta_0+ \beta_1\ln X_1+ \beta_2\ln X_2+ \beta_3\ln X_3+ \beta_4\ln X_4+\varepsilon$ (10)

In the equation no.(10), the denotations are as follows:

Y: 1 - satisfied, 0 - dissatisfied,

X_1: Satisfaction with the Academic Staff and Counseling,

X_2: Satisfaction with the Education and Training Services,

X_3: Satisfaction with the Physical Conditions,

X_4: Satisfaction with the Administrative Services.

β_0: Fixed Term,

β_1, β_2, β_3, β_4: Predicted Parameters,

ε: Error Term

ln: Natural Algorithm.

Table 2: Coefficients of the Logistic Regression Model

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Satisfaction with the Academic Staff and Counseling	.831	.416	.006	1	.040	1.032
Satisfaction with the Education and Training	1.896	.548	11.968	1	.001	1.150
Satisfaction with the Physical Conditions	1.050	.477	4.842	1	.028	2.859
Satisfaction with the Administration	.875	.445	3.864	1	.049	2.399
Constant	0.614	.314	3.958	1	.047	.073

$$\ln Y = 2{,}614 + 0{,}831 \ln X_1 + 1{,}896 \ln X_2 + 1{,}050 + \ln X_3 + 0{,}875 \ln X_4 \qquad (11)$$

The results of the Logistic Regression Analysis can be seen in Table 2. The Hosmer and Lemeshow test is used in order to test the compliance of the created Logistic Regression Model with the data [9]. The fact that the significance level of this test is higher than 0.05, indicates that the model was compliant with the data. In our study, this statistical value was found as p=0.653 (Chi-square=5.95, df=8); therefore, it was found that the model created was compliant with the data. The coefficients of four independent variables are also significant ($p<0.05$).

This model can be interpreted as follows: when the X_2, X_3 and X_4 are fixed, the increase in X_1 "Satisfaction with the Academic Staff and Counseling" by one unit increases the natural logarithm of the satisfaction probability of the student by 0.831 units. A similar comment can also be made for X_2, X_3 and X_4. For this reason, the coefficients found with the Logistic Regression analysis can be interpreted as the amount each independent variable would affect the student satisfaction. The fact that the coefficient is large shows that it has a higher effect on the student satisfaction. The results were found to be as follows: the variable that had the highest effect on the student satisfaction was "Satisfaction with Education and Training" followed by "Satisfaction with Physical Conditions" in the second place and "Satisfaction with the Administration" in the third place and the variable that had the lowest effect was found to be "Satisfaction with the Academic Staff and Counseling".

Table 3: Performances of the Discriminant Analysis Model in the Data Sets it was Obtained and its Validity Tested

		Satisfied		Dissatisfied		Total	Average Accuracy (%)
Data set	Observed	n	%	n	%		
Original	Satisfied	95	69.9	41	30,1	136	69.3
	Dissatisfied	9	33.3	18	66.7	27	
Cross-validate	Satisfied	135	85	1	25	136	84.7
	Dissatisfied	24	15	3	75	27	

When Table 3 is reviewed, 18 out of 27 dissatisfied students (66.7%) were assigned to the correct group and 9 (33.3%) were classified incorrectly in the data set (n=163) from which the function was obtained as a result of the Logistic Regression Analysis. 95 out of 136 satisfied students (69.9%) were assigned to the correct group whereas 41 (30.1%) were classified erroneously. In the data set in which the validity of the function was tested, 3 of the 27 dissatisfied students (75%) were assigned to the correct group whereas 24 of them (15%) were classified incorrectly. While 135 (85%) out of 136 satisfied students in the same group were assigned to the correct group, 1 (25%) out of them were assigned to the wrong one. In the data set used for developing the Logistic Regression Analysis model, the rate of correct grouping was 69.3% on the average whereas the rate of correct grouping in the data set used for testing the validity of the model was 84.7%.

Conclusion

In this study comparing the performances of the Logistic Regression Analysis and the Discriminant Analysis, the best average prediction ratios were obtained with the Discriminant Analysis in both the data sets where the model was derived and the data sets where the validity of the model was tested. While the Discriminant Analysis had a correct prediction rate of 67.5% in the data set in which the model validity was tested, this rate was 84.7% in the Logistic Regression Analysis. As a result of the application of the Discriminant Analysis on the data set, the relative effect of each variable on the student satisfaction was found. As can be seen in Table 4, the results were found to be as follows: the variable that had the highest effect on the student satisfaction was "Satisfaction with Education and Training" (100%) followed by "Satisfaction with Physical Conditions" in the second place (56%) and "Satisfaction with the Administration" in the third place (47%) and the variable that had the lowest effect was found to be "Satisfaction with the Academic Staff and Counseling" (23%). In order to compare these results with the results of the Discriminant Analysis and the Logistic Regression Analysis, the coefficients derived from these analyses were converted into relative magnitudes by assigning 100% to the magnitude of the most effective variable; the results can be seen in Table 4.

Table 4: Relative Comparison of the Effect of Independent Variables on the Satisfaction on Department based on the Techniques used in the Model

	Discriminant Analysis	Logistic Regression Analysis
Satisfaction with the Academic Staff and Counseling	28	43
Satisfaction with the Education and Training	100	100
Satisfaction with the Physical Conditions	56	55
Satisfaction with the Administration	47	46

Important conclusions can be drawn from Table 4. In both analysis techniques applied here, the variable with the highest effect on the student satisfaction was found to be "Satisfaction with the Education and Training". The ranking of the remaining three variables is same in both the Discriminant Analysis and the Logistic Regression Analysis; "Satisfaction with the Physical Conditions" is in the second place, "Satisfaction with the Administration" in the third place and finally "Satisfaction with the Academic Staff and Consulting" comes in the last place.

In conclusion, the Discriminant Analysis not only enabled better prediction rates, but also revealed the real relation between the variables better as compared to the other technique, the

Logistic Regression Analysis. For that reason, Discriminant Analysis can be recommended for both researchers and practitioners in addition to the conventional statistical methods for similar studies.

As in all research studies, this study also has its limitations. The results obtained are only valid for the data set used and no generalizations can be made. To be able to make generalizations, studies with numerous data sets should be conducted.

REFERENCES

[1] KSHIRSAGAR, A. M., *Multivariate Analysis*, Marcel Dekker Inc., 1999, New York, pp.194.

[2] ÜNSAL, A., *Diskriminant Analizi ve Uygulaması Üzerine Bir Örnek*, Gazi Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 2000, Vol. , pp. 19-36.

[3] TATSUOKA, M. M., *Multivariate Analysis: Techniques for Educational and Psychological Research,* 1971, New York: John Wiley & Sons, Inc., pp. 156-161.

[4] ÖZGÜR, E., *Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz Teknikleri ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Danışman: Prof. Dr. Aydın ÜNSAL, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri A.B.D.,Ankara, 2003, pp. 132-133.

[5] ÜNSAL,A. & Güler, H., *Türk Bankacılık Sektörünün Lojistik ve Diskriminant Analizi ile İncelenmesi*, VII. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu, İstanbul, 2005,pp.2-5

[6] WOOLDRIDGE, J. M., *Introductory Econometrics: A Modern Approach, 2nd ed*., Thomson, 2003, Ohio: South-Western, pp.554-562

[7] MADDALA, G. S., *Limited-Dependent and Qualitative Variables in Econometrics*, 1999, New York: Cambridge University Press, pp. 24-25.

[8] ÖZDAMAR, K., *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, 5.Baskı, Kaan Kitabevi, 2004, Eskisehir, pp. 355.

[9] HOSMER David W. & LEMESHOW Stanley, *Applied Logistic Regression*, John Wiley and Sons, 2000, New York.,pp. 156.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1529-1538, ANKARA-TURKEY

CAUCASIAN UNION PARTY AND ITS VIEWS ON AZERBAIJAN FOREIGN POLICY IN THE EARLY 20TH CENTURY*

*Coşkun TOPAL***

ABSTRACT

The Caucasus Mountains are generally considered as in both Europe and Asia, located from the end point of Dnieper, Don and Volga Rivers toward the South to the high plateaus of Anatolia, extending to Baghdad and Tehran and then from the Gulf of Iran toward Indian Ocean where the intersection of the old way exists. That is, the Caucasus is a region at the border of Europe and Asia, situated between the Black and the Caspian Seas.

The Caucasus has a strategic position from Central Asia to Europe, following a significant geopolitical path from Black sea to the Mediterranean via the Straits. On the other hand the Caucasus Mountains is one of the world's largest mountains which is extending within the boundaries of the Russian Federation, Azerbaijan, Armenia and Georgia. The Caucasus Mountains also extends From the northeast coast of the Black Sea, to the west coast of the Caspian Sea. The Mountains Which is considered the natural boundary between Europe and Asia and covers an area of approximately 400,000 km2.

On May 28 Azerbaijan had declared its independence. The main apparatus of the Democratic Republic of Azerbaijan which was temporarily located in Gence was moved to Baku in September 1918. In this period, Caucasian Union Party was established secretly in the Caucasus in the vicinity of Gokcay, and second its activities seem to have taken place on 30 January 1918. Caucasion Union and Progress Party and Union Party which had a special position in the development of the political and cultural life as a whole in Azerbaijan.

In this paper, we have generally used articles quoted from Ittihad newspaper which was printed by Ittihad Party. This paper basically examines Caucasian Union Party and Its views on Azerbaijan foreign policy in the early 20th century on empirical grounds.

Key Words: Caucasus, Azerbaijan, Foreign Policy, Caucasian Union Party, 20th Century, International Relations

---

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

** Doç. Dr. KTU İİBF Uluslararası İlişkiler Bölümü, El-mek: coskuntopal@gmail.com

KAFKAS İTTİHAD FIRKASI VE 20. YÜZYIL BAŞINDA AZERBAYCAN DIŞ POLİTİKASINA YAKLAŞIMI

ÖZET

Kafkasya dağlarının genel itibariyle hem Avrupa kıtasında hem de Asya kıtasında bulunduğu kabul edilir. Kuzeyde Dinyeper (Özi), Don ve Volga nehirleri sınırından Güneyde Anadolu'nun yüksek platolarına ve oradan Bağdat ve Tahran'a kadar uzanan İran körfezi ile Hint Okyanusu arasındaki eski ticaret yollarının da kavşağında yer almaktadır.Dolayısıyla Kafkasya Karadeniz ve Hazar Denizi arasında Asya ve Avrupa kıtalarının kesiştiği bir sınır bölgesidir.

Diğer yandan K**afkas Dağları;** Rusya Federasyonu, Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan sınırları içinde uzanan dünyanın en büyük sıradağlarından biridir. Karadeniz'in kuzeydoğu kıyılarından, Hazar Denizi'nin batı kıyılarına doğru uzanır. Avrupa ile Asya arasında doğal sınır olarak kabul edilen dağlar, yaklaşık 400.000 km2'lik bir alan kaplar. Kuzeybatı-güney-doğu yönünde, Azak Denizi ile Karadeniz arasında Hazar Denizi'nin Apşeron Yarımadası'na doğru uzanır. Kafkaslar, Orta Asya'dan Avrupaya uzanan bir stratejik konuma ve Boğazlar vasıtasıyla Karadeniz'den Akdenize, uzanan jeopolitik bir öneme de sahiptir.

28 Mayıs 1918 tarihinde Azerbaycan bağımsızlığını ilan etmiştir. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin Gence'de geçici olarak kurulan temel bürokratik kurumları Eylül 1918'de Bakü'ye taşındı. Bu dönemde, Kafkas İttihad Fırkası Gökçay yakınlarında gizlice kuruldu ve 30 Ocak 1918 tarihinde siyasi faatiyetlerine başladı. Kafkas İttihad Fırkası, Azerbaycan'nın siyasal ve kültürel hayatının gelişiminde özel bir yere sahiptir. Ayrıca dönemin Azerbaycan dış politikasının oluşumunda da önemli katkıları olmuştur. Bu çalışmada genel olarak Kafkasya İttihad Fırkası'nın resmi yayın organı olan İttihad gazetesinin yayınları incelenmiş, gazetede yer alan makale ve haberlerden yola çıkılarak partinin Azerbaycan dış siyaseti üzerine görüşleri ve yaklaşımı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kafkasya, Azerbaycan, Dış Politika, Kafkas İttihad Fırkası, 20. Yüzyıl, Uluslararası İlişkiler

Introduction

Since the end of the 19th century, national awakening had initially emerged among Turks in Tsarist Russia and one of the most effective regions of this awakening was of Azerbaijan. Economic and social prosperity which started with the discovery of oil, and Westerners who came to the region had initiated a new modernization movement in Baku and Gence.

Caucasian Union Party was established secretly in the Caucasus in the vicinity of Gokcay, and second its activities seem to have taken place on 30 January 1918. The most interesting characteristic of the Caucasian Union Party may be associated with its programme (Atnur, 2006:39-58).

Caucasian Union Party and Its views on Azerbaijan Foreign Policy

The expressions under title such "Meramnâme" as a general title in the programme seem to have reflected the effects of Turkey. According to this, Muslims in Caucasus must have been annexed to Turkey, claiming that all Turks in the world must have gathered together under the leadership of Turkey, and also that all Muslims in the world must have gained their freedom, must have founded a state apparatus, must have incorporated around the Caliph against the outside world. With Russia which was the most important and the closest neighbour of Turkey, the would be state, that was supposed to have been estabilished, must have coexisted as friends.

According to these expressions, the intentions of the programme were aimed at the unity of the Turkish under a single common banner, which first had emerged with Hüseyinzâde's ideas, later formulated by the Ottoman thinker Ziya Gokalp. There were some important factors related to the re-emergence of such ideas: elegantly balances in the region of power favouring Russia as a communist country. The second factor that was linked with an existing writing and reading language was barely Turkey's daily used language called Turkish. This is an example showing how the tendency under the effectiveness of Turkey's Turkish language remains alive in Azerbaijan since 1905. The situational circumstances of Islamic world were described shortly. In Turkey as education was significantly valued, the question of the investment, development and land issues had had an important place in the programme. (About Caucasion Union Party and Relations with Union and Progress Party in Turkey you can see at: **Atnur,** 2006:39-58)

In respect with the unions vision over foreign policy of Azerbaijan, in a paper of union's newspaper on 11 March 1920, Mr. Naci Said that **(**Ittihad, 21- 11 March 1920:3):

"Policy carried out by the government is going forward rather flabby and reluctantly."

He then claims that the discriminative policy of the Western Powers against the Turkish and İslamic world enforced those countries to side with the Soviet Russia. He readily says:

''With any evidence it may not be seen that the government took a strongly well defined step in this matter. The policy, being carried out in line with European capitalist states, engraves criticism under all conditions. In that case, one may raise the following question as to whether the national and religious movements had been pushed toward the communist side: What kind of common policies did Turkish-Islamic State share with European states in a way that those policies of the Western states consist of merely struggling to be destroying Turkish-Islamic States, breaking up and dispersing Muslim States which seems to have been in favour of the newly emerged communist Russia in the final analysis.'' (Ibid)

In that respect he did not avoid criticizing the snobbish, oppressive, humiliating western attitudes toward the Turkish and Islamic world. He successfully exposes how the western powers gradually came to experience a deep pleasure linked to the violent explotation and manipulation of Muslims on the basis of deliberate misjudgements:

''Today's victorious Western countries get used to claiming their absolute rightfulness. But later they became oppressive themselves. Telling that they would provide Muslim societies with their rights, they were simply trying to mistake nations that have already lost their rights. Entente states were not in a sincere attempt of trying to deliver their promises given to the world nations during the period of the war. What they were intent to do had been to impose their imperialist sovereignty and their capitalist ideas upon the small and weak nations. They take the small and weak countries under the political, cultural and economic influence of their sovereignty. In this way they try to make those states weak extremely. Every act of English, French, American and Italian states verify our opinions.'' (Ibid)

He also clearly tries to describe how Islamic countries had been willing to stand for the universal democratic values including basic human right issues. He then goes on to disclose the barbaric treatment of Muslims by the hands of the Westerns themselves:

‘’In Caucasus; something made by British people to Dagistan, Kars and Nahcivan nations are clear.

Injustice committed by Entente states against Turkish Government about Ottoman Empire was to contradict with mankaind values and liberal democracy. Entente states carry out their policy as the weak and small nations have had to use their weapons and have had to enter bloody conflicts in protecting their rights and independence, namely soverneigty.

Farmers in Izmir, Adana, Maras and in the rest of the Ottoman Empire came under injustice, oppression of the French and British because of Entente States’ policy. Millions of Ottoman citizens had been destroyed due to their reckless and relentless policy.

Thousands of innocent farmers of Kars and Nahcivan had been subjected to the unfair treatment of the Armenian government under the economic and political control of Entente states.

In spite of the struggle and resistance performed by Dagistan citizens to become independent, they got murdered under the iron boot of the Denikin Kazakhs that Entente states feverishly supported and approved. The voices of the Egyptian and the Indian were heard across the world but they could not afford to attain the fairness of Entente states.

What could one expect from them as long as the opinions of victorious countries about East and Muslim community effectively have been produced under historically deep rooted projudices? Could one with any positive expectation and interest advocate the Western policy so that all sorts of agreement with them could have been satisfactorily reached? But, in that context there is no sign marking an expected point in the contents of their policy.

Due to this reason, one has had to find different solutions alternative to the expectation of the western states to protect one self and Muslim community against such injustice and cruelty unleashed. One has had to find a different supporter for themselves. There has occured a great power that has achieved to take under control of European Imperialists and Western Capitalists disrespecting the right of the poor.

This power is a powerful and strong alliance of all democrats.

See also our foreign polic become allied with that power. To lean against policy of Entente states which are deceptive and getting hard on weaks; we should benefit from British, Russian including all Democrats’ power.’’ (Ibid)

His desire for universal democratic rights was basically rather focused on the concept of national self determination despite accepting the conditional dependency on the Russian communist over the foreign affairs. His conditional political submission to the Russian communists is more clearly expressed as follows:

‘’To become, as a nation, a weak state among the powerful ones, its existence and sovernigty depends on power of democrats. Therefore, the foreign policy of the government should be far away from slackness and hesitation. It should determine a healthy way for itself. The government should think well about its political position from which that takes its own legitimacy for power. In that case, our thinking should be focused on the foreign policy of our country and on the way that has been followed by the democrats of the world.

Absolutely one of the world's democrats that we want to ally with are of the democrats of Russia. They have combated **tsar** supporters and emperor generals who have tried to domicile imperialism by **tsardom** despotism.

In this matter, Russia's democracy and our interests are identical. We are of the same opinion as them. The policy is carried out by the leaders of Russian democracy is appropriate for our benefits. Their promises to world nations are also our desires. Because of this jointure of these two parts is possible in all condition. It is possible that politic committees of each party will be unanimous in foreign policy.

But the Russians should happen to be proving their sincerity to us by their deeds which speak louder than words. Their politic committee as a leader of the Russians should ensure that we are also inside this family and that we will have all rights of democracy. Otherwise they should guarantee that Azerbaijan's democrats are able to experience freedom including all Muslim democrats in their internal affairs and that no one must be justified in interfering with their internal affairs. Hence no power else should be given permission in affecting the decision making process of our foreign policy at the same time.'' (Ibid)

He explicitly went on to disclose the historical weakness of Muslim political movements. He implicitly compares and contrasts Armenian's unjust political ambitions and their strength with that of Muslims, highlighting the achievement of Armenian nationals at the expence of Muslims who seems to have been unable to have the integrity of the territory they have been inhabiting throughout centuries in South Cacusia recognised by both internal and external forces. İn that case he claims that:

''Russia's democrats should account for well, taking into account these manifestations of Azerbaijan's democrats. Their political leaders should accept and announce urgently that taking these rightful and democratic manifestations of Azerbaijan's democrats seriously is at stake." (Ittihad, 21- 11 February 1920: 3).

In accordance with the union's vision about Zengizur issue in a paper of union's newspaper on 12st February 1920 the following was published as an editorial article (Ittihad, 19- 12 February 1920):

"As a matter of fact, our government is acting quite neglectful and cowardly upon the problem of Zengizur. Zengizur is the heart of Azerbaijan. Armenia's attaching importance to the Zengizur is also not less than we do.

Making use of our laziness and cowardice, Armenian government has been struggling to do its best to obtain Zengizur on all occasions at any cost.

In this issue, Armenian government has been materalizing a well plotted nationalistic plan. It is for sure that, If we continue with our sluggish and timid attitude, Armenian government seems to easily achieve their plan, which targets the following aims:

1. Temporising the Azerbaijan government with formal-diplomatic quibbles

2. Slandering and fussing in the meetings to influence European and Georgian representatives.

3. Simultaneously, arming and mobilizing the regular and irregular Armenian forces and driving them toward Zengizur.''

The Armenian invasion of Karabag seems to have made any solution impracticable in the region. Moreover, the exodus of thousands of Muslim civilians in the wake of the Armenian

military offensive was already a fact which was not created by any agreements. In that sense he appeals to the Russian communists to allow Muslims to obtain formal regional recognition and bury forever the assaults of the Armenian. Subsequently he hopelessly and desperately turns his face to the Russian communists in order that Karabag is restored to Azerbejcan: (Ibid)

‘’Thereby, once sufficient military build-up is deployed in Zengizur, starting up an incursion and rapid invasion of Zengizur and Cebrail territories, together with Karabagh have been planned to complete.

Armenian government’s plan for Azerbaijan briefly aims to seperate Nahcevan from Azerbaijan by capturing the Zengizur, Karabagh and Cebrail and Culfa Railroad.

Recently, Armenian Government is implementing this plan without losing time.

Up to now, we have tried to undercover and address plainly this plan; however, the real matter is that our government must be aware of it and taking action right away accordingly.

Members of the Armenian Government, mainly the Hatisof, declaring to the world as well as to us that he formally has not acquainted with the current developments in Zengizur.

Even to give us the impression that they are really unaware of the conjuncture, what they intend to do is actually asking us for the further information about the territory.

However, Hatisof, who is telling us and to the whole world that he is not aware of the current developments in Zengizur, after his furious and fierce speeches, let many of his troops to march Zengizur from Erevan via the route of Nuvo Bayezit within the last week of January.

According to some reliable sources we have reached out, the Armenian government seems to have succeeded in deploying about 12.000 regular volunteer soldiers in the volatile region concerned.

These Armenian military troops are lead by the commanders such as General Silikof, renowned for slaughtering Muslim residents of Novu Bayezit or Armenian national heroes Dirow and Deli Kazar, who razed Muslim populated Surmeli.

From Erevan to Zegnizor, a well designed road for automobiles has been built up by Armenian government despite the inappropriately rough geographical conditions.

Armenian interests in the Zengizur have been proven by the presence of the Armenian armed forces in Zengizur. While the General Silikof is busy with the military organization, Dirov and Deli Kazar are transferring new troops and military equipments by vehicles from Erevan to Zengizor.

What has been our government planning against all these manoeuvres of the Armenian government? Are we going to be aware of all these after we violently get stabbed in the back?” (Ibid)

We can be able to discover the essential nature of the party’s point of view about world politics and its historical perspective in another article of the İttihad. In that article he describes how Muslims politically and culturally ended up with giving in to the will and desire of the Western Powers. His lamentations extend to the once gained glory days of successive Muslim civilizations followed by the long periods of dark ages which blackout and shake up the integrity and identity of Muslims constantly being disintegrated. His lamentations also goes further to a fact that no Muslim power in sight might have been able to gain momentum leading to the emancipation of the Muslim world:

"Once in the past, in the eras of Emevid, Abbasid, Fatimid and the Early Islam Caliphs Muslims were the main leading and influential power of the World.

Prior to this, Uyghur, Gokturk, Hun, Eftalit, Iskit, Massaget, Yaçinak, Siyenpi, Oguzs, Altays, Cengizs, Khazars; and also afterwards, Timurid, Harezmid, Seljuk and Ottoman became the main unitive powers of the World.

Likewise the Abbasids' period, there had been in the past times during which it had been possible to wave the flag of the Islam freely under the power of the Turkish heroes.

Once it was Arabs holding the flag of Islam in the political arena and then being followed by the Turks.

During these periods there was a profound and substantial solidarity between these two powers, namely Turks and Arabs; they had been holding and glorifying the flag of Islam influentially across the world.

This influence was emerging from the "Union" of these two big powers and their mutual trust and sincere relations.

But afterwards, because of many inducements, Muslim countries were hampered to be able to accommodate and follow the changing world dominantly and eventually they lost their advantageous position to and had been replaced by their traditional rivals.

Such a negative atmosphere together with the trauma of the economical, technological and sociological defeats brought about a sort of process of alienation and estrangement within the every rank of the Islamic societies.

Great Turkic and Islamic states got weakened and lost their independence. They lost their dominant strong and solid positions in world politics and were sebsequently subjected to the mandate by European states. Imperialist and capitalist European states started to be effective on the intellectuals and ideological activities of the Turkish and Muslim democrat elites.

The weak governments of the Turkish and Muslim democrats have been abolished by the Imperialist European states with different tricks and then, they successfuly made them buckle down to capitalist hegemony. Because, the independent existence of these Turkish and Muslim states was, to the great extend, upsetting their various agendas.

It has happened such as Netherland has done to the Cava Muslims,

It has happened such as the French have done in Morocco, Algeria, Tonus and Madagascar,

It has happened such as the Russian aristocrats have done to Turks and Tatars of Russia.

Because of the weakness and lack of administration, Turkish states, which have very rich underground or aboveground natural resources, fell into the hands of European countries one by one. Turkish and Muslim democrats, who are the real owners of these inherited Turkish states, are turned into economic materials which can be bought and sold out like slaves in the Antiquity by these European aristocrats.'' (Ibid)

At this point one may claim that his article is an indicative of the resentment of the Turkish and Muslims as a whole against the Western powers. His article seems to have been inspired under some certain circumstances in which intervention by the Western countries into the affairs of Russia already began. And the aim of such intervention was to aid the anti-communist elements in Russia to establish themselves in order to keep Russia in the war on the side of the Allies. Their intention in the final analysis was to carry on rooting out the supportive elements of

the Ottoman among Muslims on Russia's southern periphery. And thus the consequent cryout in the article may still be felt profoundly today:

''If still there is a God that European imperialists and capitalists worship, that seems to be the money and selfish economic interests. These imperialists and capitalists every time wish to impose their self-serving interests upon the weak states, keeping them under their greedy paws at the cost of their developments.

Mostly the Muslim states and Turk-Islam Democrats have been subordinated by the greedy tendencies of the European invaders and capitalists.

These have inevitably taken place due to the Turkish and Muslim societies' inability of comprehension of the realities of the epoch.

Benefitting from the inefficiencies and weaknesses of the Muslim societies, imperialists of Europe are expanding their recent advantages and benefits further.

As they are willing to sustain and solidify their superiority over the Turk-Islam Democrats, they have been constantly applying new methods to achieve that aim.

Besides not having any plan or thought of giving freedom or autonomous rights to the Muslim societies under their sovereignty, they even try to find ways to enslaving other free Muslim states which are not subjucated by them yet.

They even seed hostility between Turkish and Islamic societies. All these tricks implemented in the past decades and centuries have been unfortunately being revived by Europeans.

While the tricks were being realised at the backstage in the past, today it is shamelessly done openly, such as the recent political interventions that we are observing in bilateral relations of Turkey and Iran.

It is obvious that, imperialists and capitalists of Europe are going to continue to have disrespect for the international law with their revisionist and greedy policies.'' (Ibid)

The last part of the quotation deals mainly with relations among Turkish and Muslim organizations and governments. It seems important for the writer in renewing the Turkish and Muslim sense of solidarity and their pride in belonging to a world-wide religion. However, at the end of his writing he demands Muslims and Turks change their minds and take up the irredentist banner against the Western powers. It was the result of a variety of internal and external troubles that threatened to destroy the social fabric of solidarity. Threatened by the global and regional structures induced by a violent conflict between Western Powers and Russian communists. In that case he writes:

''However, the dependent and independent states, especially the Turk-Islam States which feel more pressurized, should cooperate with each other and unite under the well defined domestic and international common policies for not letting their rights be infringed, defending their freedom.

As it may be seen, while the winning states have been granted a larger scale autonomy to have rights and freedoms in the world politics, the same political measures have failed to be applied to the Muslim societies in the same way.

There is no one defending or supporting the rights of the Turk-Islam Democrats, who consist of the biggest portion of the whole democrats in the world.

Arabs, Indians, Bashkirds, Kirgizs, Tatars and Turkmens have been still leading a life without their basic rights recognized.

An Armenian state is desired to be established on the territories where the Kurds have been living; however no one is willing to mention of bringing out the rights of the Kurdish community to the agenda.

Dagestanian people have been enforced to be fighting for the protection of their rights. People of Kars have been agonized under anomy and injustice. And the actual and real reason for all these can be linked with imperialists and capitalists of Europe. To resist all of this unrighteousness and to counterbalance the atrociousness of outrageous being committed by the European imperialists and capitalists, the unification of the Turk-Islam Democrats is the only possible way that can merely lead to the political and economic freedom." (Ittihad, 19- 19 February 1920:2-3)

Conclusion

After the occupation of Russian Bolshevists in accordance with the decisions of politic Office, Azerbaijan is divided into two groups about its policy of state control; on the one side were, in particular, strict sympathizers of the national statism, and the other side Azerbaijan Bolshevists persistently sempatahisizing with the Russian regime. As a result of the subsequent occupation of the Soviet Russia, Soviet sympathizers were appointed to the key positions of the administrative body. Economic conditions of the country could be depicted as miserable and messy; in addition to this vital point of economic life Petroleum Industry could be considered even worse. Following the occupation, within the domain of the foreign policy of Azerbaijan some important events had occurred as to Soviet Russia abolished Azerbaijan's national statism; groundless territorial assertion of Armenia narrated; relationship with formerly Mensheviks, and later on Bolshevist Georgia.

With the April occupation, M. Huseyinov was appointed as a foreign affair public commissioner and new foreign policy subsequently was designated and formulated. Due to the newly accorded foreign policy, following was his duties: Solving political and economic problems between Azerbaijan and her neighbors including European countries; political and intellectual loyalty to the Soviet Organization; finding way out as a passage to Black Sea; opening up to Europe and preparing the ethnographic map of the South Caucasia for the Red Army Headquarters.

Affiliation of the foreign affairs had transformed Azerbaijan into an external province of Russia like a vassal state. Soviet Government's binding of ambassadorships in foreign affairs had undregone two stages; firstly, the government had installed Bolshevists later non-Azerbaijanis into the place of the foreign countries ambassadors. Secondly, diplomatic activities were separately shared among various organizations by Bolshevist Government to the full of action.

With the April Occupation of Bolshevist Russia, self-governing of Azerbaijan was utterly ruined and destroyed; the outcome was that Azerbaijan had been transformed into an occupation area of Russia. Under the pretext of co legality and autonomous, Azerbaijan was forced to come under the control of Russia. Actually consulate-general created by Russia in Baku was opened to take the control of Azerbaijan's activities. Therefore, Bolshevist leaders of Azerbaijan started off meeting the complete requirement of Russia and they had stop the Azerbaijan statism functioning and performing her essential duties. As a consequence, from 1905 onwards to April 27, 1920, Caucasion Union and Progress Party and Union Party which, I have connected, had a special and cardinal position in the development of the political and cultural life that has not remained silent enough to observe the demise of the struggle for the Azeri society as a whole in Azerbaijan.

REFERENCES

Ittihad, "Fırka Hayatı", 12 Fevral 1920, nr:18,s.2.

Ittihad, "Fırka Hayatı", 19 Fevral 1920, nr:19, s. 3.

Ittihad, 11 Mart 1920, nr:21-3.

M.A., **Ittihad**, "Zengizur Meselesi", 12 Fevral 1920, nr:18.

Aşenba, "Şimalî Kafkasya'da Bolşevikler", **Milliyet ve Bolşevizm Makaleler Mecmuası**, İstanbul 1928, s. 73-103.

ATNUR İbrahim Ethem., (2001), Osmanlı Yönetiminden Sovyet Yönetimine Kadar

Nahçıvan (1918-1921), Ankara

ATNUR İbrahim Ethem., (2006), "Kafkas İttihad Terakkî Fırkası ve Programı", **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 15. http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd15/sbd-15-03.pdf.

http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF8C37C091247A04E602710DAFD10B6884.

MEMMEDOV Kurban, "20. Yüztılın Başlarında Güney Kafkasya'da Sosyal, Siyasi Durum ve İran Devrimi'nin Bölgeye Etkisi", **Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi,** Mayıs-Haziran 2007, S.168, s.235.

ÖZTOPRAK, İzzet, *"Maverayı Kafkas Hükümeti* **Sekizinci Askerî Tarih Semineri Bildirileri I XIX. ve XX. Yüzyıllarda Türkiye ve Kafkaslar (24-26 Ekim 2001-İstanbul),** Genelkurmay ATASE yay., Ankara 2003, s.128-130.

ÖZTÜRK, Mustafa, "*Kafkasya'nın Tarihi Coğrafyası ve Stratejik Önemi*", **Sekizinci Askerî Tarih Semineri Bildirileri I XIX. ve XX. Yüzyıllarda Türkiye ve Kafkaslar (24-26 Ekim 2001-İstanbul),** Genelkurmay ATASE yay., Ankara 2003, s. 10-11.

RESULZÂDE MEHMED EMİN BEY, **Milliyet ve Bolşevizm Makaleler Mecmuası**, İstanbul 1928.

SWIETOCHOWSKI, Tadeusz, **Müslüman Cemaatten Ulusal Kimliğe Rus Azerbaycanı 1905-**1920, Bağlam yay.,Türkçesi: Nuray Mert, İstanbul 1988.

TOPAL Coşkun, **Moskova Anlaşması'ndan Sonra Doğu Anadolu'nun Savunulması Sorunu** (phd. Thesisi Unpublished), Samsun 2005.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1539-1556, ANKARA-TURKEY

LİBERAL TARAFSIZLIK VE MODUS VİVENDİ*

*Cennet USLU***

ÖZET

Liberal tarafsızlık meselesi son dönem çağdaş siyaset teorisi literatürünü belirleyici bir tartışma haline gelmiştir. Bu tartışmaların bir kısmında, devletin meşru olabilmesi tarafsız olmasına, tarafsız olabilmesi ise devletin tarafsız bir zemin üzerine temellendirilmesine bağlanmıştır. Kapsamlı bir liberal teoriye dayanan bir liberal devletin tarafsızlığından söz edilemeyeceği eleştirileri karşısında siyasî liberalizm perspektifinden çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bu teorilerden bir kısmı modus vivendi adı verilen bir liberalizm etiketi altında ele alınabilir. Bu makalede tarafsızlık meselesi üzerinden modus vivendi yaklaşımının tasvir edilmesi ve analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım devletin temel normlarının belli bir iyi hayat anlayışı veya belli bir ahlâk anlayışına başvurmaksızın yapılacak bir modus vivendi sözleşmesi ile inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Modus vivendi liberalizmine göre insanlar arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkların yarattığı anlaşmazlıklar nihaî olarak çözüme kavuşturulamaz. Bu yüzden siyaset felsefesinin evrensel bir adalet veya ahlâk aramak yerine, farklılıklara sahip bireylerin bir arada barış içinde yaşayabileceği siyasî koşulları oluşturan bir sözleşme ahlâkına odaklanması gerektiği iddia edilir. Tarihsel kökleri Hobbes ve Hume'a uzanmakta olan modus vivendi liberalizminin çağdaş temsilcileri olarak Gauthier, Kukathas ve Gray gibi filozoflar sayılabilir. Modus vivendi yaklaşımını tanımak için anti-ütopyacılık ve kabuledilebilirlik kavramlarına başvurulabilir. Modus vivendi liberalizmi beşerî farklılık ve tarafsız devlet meselesinin çözümü bakımından dikkate değer bir alternatif sunmasına rağmen hâlâ heterodoksi bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarafsızlık, Liberalizm, Modus Vivendi, Siyasî liberalizm, Farklılık

LIBERAL NEUTRALITY AND MODUS VIVENDI

ABSTRACT

Liberal neutrality has become a determinant matter of discussion for the recent contemporary literature of political theory. Partly in these discussions, the legitimacy of state is connected to the neutrality of itself and the neutrality of state is connected to the justification of state on a neutral ground as well. From a perspective of political liberalism,

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

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, El-mek: caktuslu@gmail.com

various theories have been reclaimed against the criticisms that neutrality of a liberal state based on a comprehensive liberal theory cannot be argued. Some of these reclaimed theories can be considered under the label of modus vivendi liberalism. In this article, it is proposed to make a description and analysis of the modus vivendi approach over neutrality. This approach asserts that basic norms of state should be constructed by a modus vivendi contract concluded without being based on any certain moral understanding or any certain good life conception. According to the modus vivendi liberalism, there can't be an ultimate deal on differences between persons and disagreements arising from these differences. Thus, it claims that political philosophy should focus on a contract morality establishing political conditions providing different individuals to live coexist in peace, instead of seeking a universal justice or morality. Gauthier, Kukathas and Gray would be considered as contemporary representatives of modus vivendi liberalism philosophers, while the historical origins are extended to Hobbes and Hume. To understand modus vivendi approach one can apply to concepts of anti-utopianism and acceptability. Modus vivendi liberalism is still seen as a heterodox approach, although it is a remarkable alternative in terms of resolving the problems of human diversity and neutral state.

Key Words: Neutrality, Liberalism, Modus Vivendi, Political Liberalism, Difference

Giriş

İnsanlar her konuda anlaşmazlık içindedirler. İnsanlar neyin hak, hukuk, adalet, ahlâk, doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin veya değerli-değersiz olduğu konusunda ayrı görüşlere sahiptirler. Ayrıca insanlar dilleri, dinleri, mezhepleri, renkleri, cinsiyetleri, etnik kökenleri, gelenekleri, yemekleri veya giyim kuşamları bakımından geniş bir çeşitlilik gösterirler. Beşeriyetin bireyler ve gruplar/cemaatler/toplumlar düzeyinde görülen bu çoğulluk ve çeşitlilik durumu insanların farklılığını bir olgu olarak kabul etmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Diğer taraftan insanların birarada/birlikte yaşamak zorunda oldukları ise başka bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Beşeriyetin çözüm veya çare aramak durumunda olduğu en temel soruşturmalardan veya problemlerden biri hiç kuşku yok ki hem bu kadar farklı olup hem birarada/birlikte yaşamanın yolunun nasıl bulunacağıdır. Çünkü, bütün bu farklılıklar bireyler ve gruplar arasında çıkar ve amaç bakımından keskin çatışmalar ve anlaşmazlıklar üretmektedir. Söz konusu bu çatışma ve anlaşmazlıklar ise birarada/birlikte yaşayabilmemiz için gerekli ortak veya kamusal norm ve kurumlar üzerinde anlaşmamız önünde zorlayıcı bir engel teşkil etmektedir. Elbette, bu tespit insanları biraraya getiren benzerlikler ve ortaklıkların bulunduğu gerçeğini veyahut bu farklılıkların diğerlerinin farkı karşısında benzer olanları biraraya getiren birleştirici etkisi olduğu gerçeğini dışlamamaktadır.

Farklılıklara sahip insanların nasıl birarada/birlikte yaşayacakları meselesine yaklaşımda genel olarak iki yöntem olduğunu söyleyebiliriz. İlki ve en yaygını nasıl birarada yaşayacağımız konusunda ilk sözü de son sözü de gücün söylediği yöntemdir. Güce sahip olan taraf, diğer farklılıkları din, bilim, hakikat, adalet veya ahlâk dışı olduğu gibi gerekçeler üzerinden veya ötekinin düşman, hain, tehdit olduğu şeklindeki gerekçeler üzerinden, bazen ise gerekçe bile göstermeden, ortadan kaldırma veya baskılama yoluna gider. Bu durumda devletin zor kullanma gücü devlete sahip olan veya onu kuran anlayışın/kişilerin/grubun korunması ve onunla anlaşmazlık içinde olan ve çatışanların bastırılması amacıyla kullanılır. İkinci yöntem ise

farklılıklarımıza rağmen ve farklılıklarımızı kabul ederek birarada/birlikte yaşamanın barışçıl bir yolunu bulmaya çalışmaktır. Bu yöntemde devlet zoruyla farklılıkları yok etmek veya bastırmak değil, devlete biçim verecek çeşitli ilkeler çerçevesinde farklılıkların birarada/birlikte yaşamasına imkân vermek amaçlanır. Bu yöntemde siyasî sistemin esası güce değil, meşruiyete dayandırılır.

Liberalizm hem teorik hem pratik bakımdan ikinci yönteme bağlı alternatifler üzerine yoğunlaşmış bir felsefe olagelmiştir. Liberalizm genel olarak insanın farklılığı olgusunu kabul eden ve esas olarak bu farklıkların yaşanmasına izin verecek bir perspektifi insanların bireysel özgürlüklerini eşit şekilde koruma altına alacak bir devlet teorisi üzerinden inşa etmeye girişmiştir. Bu perspektiften bakıldığında bireysel özgürlüklerin korunması demek farklıkların da bu özgürlüklerin açtığı alan içinde ve ölçüsünde yaşanabilmesi anlamına gelmektedir. Liberal felsefe çerçevesinde bireysel özgürlükleri korumak için sınırlandırılmış ve tarafsız bir devletin gerekli olduğu tezi ileri sürüle gelmiştir. Böylece gücü sınırlandırılmış ve tarafsız olmak ile kayıtlanmış bir devletin bireylerin ve grupların farklılıkları bastırılmadan yaşayabilecekleri bir sivil-siyasî çerçeveyi kurabileceği varsayılmıştır. Bu minvalde farklı farklı zeminlerden hareketle ve birbirinden farklı sonuçlar üreten çok sayıda teorinin liberal geleneğin tarihinde bol miktarda bulunduğunu söyleyebiliriz.

İnsanın farklılıklarıyla birarda/birlikte yaşamasının formülünün nasıl bulunacağı meselesi sadece geçmişin değil, günümüzün de en temel meselelerinden biri olmayı sürdürmektedir. Farklılıklar meselesi post-modern dünyanın ortaya çıkardığı veya ürettiği yeni bağlam ve boyutların eşliğinde tekrar tekrar çağdaş siyaset felsefesi ajandasının birinci ve öncelikli gündem maddesi olmaya devam etmektedir. Çağdaş liberal felsefe literatürü bu konuda oldukça hareketli görünmekte ve dikkate değer pek çok eser ve teoriyi barındırmaktadır. Pek tabi ki ortaya çıkan teoriler arasında farklı yaklaşım ve ekollere bağlı olarak bir ayrışma ve çeşitlilik de söz konusudur. İnsanın farklılığı olgusunu kabul etmek ve meseleyi barışçıl bir şekilde ve meşruiyet arayışı üzerinden çözme konusunda anlaşsalar da, böyle bir siyasî sistemin hangi temelde ve hangi metotla yükseleceği ve nasıl bir siyasî sistem ortaya çıkacağı konusunda farklılaşırlar. Liberal siyasî felsefe geleneği içinde yer alan bu farklı yaklaşımlardan biri de modus vivendi yaklaşımıdır. Bu çalışmada gelenek içinde daha ziyade heterodoksi olarak kalan, ancak farklılıklar ve devlet meselesinde dikkate değer bir alternatif sunan modus vivendi liberalizmi üzerine odaklanılacaktır.

Liberal Tarafsızlık

Liberalizm tarihsel olarak bir yandan farklılığın yarattığı çatışma ve savaşa bir çare olarak ortaya çıktı, diğer yandan liberalizmin savunduğu özgürlük ve hoşgörü geniş bir çeşitlilik ve çoğulluğun hayat bulmasına izin verdi. Her iki durumun örtüştüğü alan ise liberal geleneğin devlet kuramını tanımlayan tarafsızlık ilkesidir. Kaderin bir cilvesi olsa gerekir, son dönem siyaset teorisi literatürünü liberalizmin tarafsızlığı sağlamaya uygun olup olmadığı ve çağdaş toplumların barındırdığı farklılığa cevap verip veremeyeceği yönündeki tartışma belirliyor görünmektedir.

Tarafsızlık ilkesi liberalizmle hem tarihsel hem teorik olarak sıkı sıkıya bağlı bir kavramdır. Tarafsızlık genellikle liberal devletin meşruiyet kriteri olarak kabul edilir. Buna göre devlet vatandaşlarının sahip olduğu iyi hayat anlayışları karşısında tarafsız kalarak onlardan biri lehinde veya aleyhinde kanunlar yapmadığı ve politikalar uygulamadığı sürece tarafsız dolayısıyla meşru kabul edilir. Ronald Dworkin'e göre tarafsızlık *"siyasî kararların herhangi bir iyi hayat veya hayatı değerli kılan şeyin ne olduğuna dair anlayıştan, mümkün olduğunca bağımsız olmasını gerektirir"* ki, aksi durum vatandaşların eşitliğini ihlal etmek olur.(Dworkin, 1985: 191)

Thomas Nagel de tarafsızlığı devletin meşruiyetinin kriteri olarak tanımlar. Nagel'e göre makul insanlar iyi hayatın ne olduğu hususunda makul bir anlaşmazlık içindedirler. Devletin insanlara makul şekilde reddedebilecekleri düzenlemeler, kurumlar veya gereklilikler yüklememesi

gerekir. Herhangi bir siyasî ilkenin/politikanın meşru olabilmesi için makul insanların onun üzerinde uzlaşmaları gerekir. Böyle bir anlaşma olmadığı sürece ise herhangi bir siyasî ilke gayri meşrudur. Buna karşın makul insanların tümünün belli bir iyi hayat anlayışı ve o doğrultuda kendilerine uygulanacak ilke konusunda anlaşmaları mümkün değildir. Dolayısıyla meşru bir devletin farklı iyi hayat anlayışları karşısında tarafsız olması ve belli iyi hayat anlayışlarını desteklemek veya geliştirmekten kaçınması gerekir.(Nagel, 1990; Caney, 1992: 41)

Çağdaş siyaset teorisinde liberal tarafsızlık yaygın olarak Kantçı otonomi kavramsallaştırması üzerinden ve/veya insanın kapsamlı ahlâkî gelişimini ifade eden bir tür mükemmeliyetçilik yaklaşımı çerçevesinde haklılaştırılmaktadır. Ancak bu haklılaştırma çokkültürcülük ve cemaatçilik akımlarının güçlü baskısı/etkisi altında tekrar tekrar mercek altına alınan konulardan biri olmuştur. Kapsamlı liberalizm olarak da tanımlanan bu anlayışa yönelik başlıca eleştiri liberalizmin kendisinin belli bir iyi hayat anlayışına dayanan bir felsefe-ideoloji olarak önerdiği siyasal toplum formunun tarafsızlığından bahsetmenin mümkün olmadığı yönündedir. Eleştirmenleri kendisi zaten belli bir iyi hayat anlayışı üzerine dayandığı için liberal devletin ancak bu iyi hayat anlayışı ile uyuşan veya onun çemberine giren farklılıklara hoşgörü gösterebileceğini ve kelimenin gerçek anlamıyla her türden farklılık karşısında "tarafsız" kalamadığını/kalamayacağını ileri sürdüler.(Neal, 1987)

Charles Larmore kapsamlı liberalizm anlayışının benimsenmesinin liberalizmin kendisini birbiriyle çekişen iyi hayat anlayışlarından biri haline getirmek olduğunu belirtir. Larmore'a göre liberal tarafsızlık liberalizmin otonomi ve bireycilik gibi değerlere bağlı, dolayısıyla çekişmeli bir iyi hayat anlayışının referans alınmasıyla mümkün olmayacaktır. Bu haliyle liberalizm tarafsızlığı inşa etmek yerine kendisi çekişen veya yarışan taraflardan biri haline gelir.(Larmore, 1999: 340-341, 357)

Joseph Raz otonomiyi merkeze alan mükemmeliyetçi yaklaşımı benimsemiş biri olarak liberal devletin tarafsızlığının asla gerçekleştirilemeyecek boş bir ideal olduğu eleştirisini getirdi.(Raz, 1986) Benzer şekilde Patrick Neal tarafsızlığın deontolojik, hak temelli veya teleolojik temelli liberalizmler bakımından ulaşılması imkânsız bir amaç olduğunu ileri sürdü.(Neal, 1987: 568) Devletler sosyal hayatın sürdürülme biçimlerinde bir rol oynarlar ve bu aktiviteleri diğer alternatif yaşam biçimlerinin gelişimini zorunlu olarak kısıtlar. Belli iyi anlayışları ve davranış kalıpları sosyalleşme süreçleri içinde bir sosyal üretim olarak gelişirler. Devletler sosyalleşme süreçlerindeki mekanizmalar ve bu süreçlerdeki eylemleri ve eylemsizlikleri yoluyla iyi hayatın popüler takiplerini biçimlendirirler. Dolayısıyla devletlerin hükümetlerin mantıken tarafsız olması mümkün değildir. Buna göre eğer liberalizm ile tarafsızlık arasında zorunlu bir ilişki varsa liberalizmin hayati bir problemi var demektir. Neal'e göre liberalizm bu problemden kurtulmak istiyorsa (belli liberalizmlerin tanımladığı biçimiyle) tarafsızlığın liberal siyaset teorisinin merkezi unsuru olarak görülmesine son verilmesi şarttır.(Neal, 1985: 670-672) Neal'in çözüm için iyi hakkında tarafsız olmayan ancak iyinin liberal bir meta teorisini sunduğunu düşündüğü Hobbes'u işaret etmektedir.(Neal, 1987: 579-581)

Liberalizmin tarafsızlık bakımından eleştirisini karşılama yollarından biri olarak liberalizmin kapsamlı ve siyasî olmak[1] üzere iki türü bulunduğu ve bunlardan kapsamlı liberalizmin eleştirilerin muhatabı olduğu, siyasî liberalizmin ise tarafsız devleti iyi anlayışlarına tarafsız kalarak haklılaştırabileceği anlayışı geçerlilik kazanmaya başladı. Buna göre kapsamlı veya tözel liberal devlet haklılaştırmaları belli bir iyi hayat anlayışına veya belli bir mutlak ahlâka

[1] Bir değerlendirmeye göre klasik liberalizm büyük bir teorik dönüşümden geçmektedir. Klasik liberalizmin bu teorik dönüşümü daha genel olarak siyasî liberalizm olarak bilinen şeye doğru olmaktadır.(Ben-Shemesh, 2005: 435)

başvurmak suretiyle devleti ve tarafsızlığı temellendiriyorlar.[2] Siyasî liberalizm veya formel haklılaştırma yaklaşımını benimseyenler bu nitelikteki teorilere yönelik 'aslında tarafsız olmadıkları' veya olamayacakları eleştirilerini yerinde buldular. Bu akıl yürütmeden çıkarılan sonuç devletin veya devleti biçimlendirecek ilkelerin ancak tarafsız bir zeminden hareketle haklılaştırılabildiği takdirde bir devletin hakiki anlamda tarafsızlığından bahsedilebileceğiydi. Buna göre, eğer tarafsız bir zeminden, yani belli bir iyi hayat anlayışına veya belli bir ahlâk anlayışına dayanmadan temellendirilebilirse tarafsız ve meşru bir devlet umudu taşıyabiliriz. Lakin bu sefer de önümüze başka bir mesele çıktı. Mesele liberal ilke ve kurumlara bağlı bir siyasî sistemin yani liberal bir devletin liberal değerlere veya öncüllere başvurmaksızın temellendirilip temellendirilemeyeceği biçiminde formüle edildi.(Barry, 1990: 6) Brian Barry'e göre liberal öncüllere başvurmadan liberal ilkeleri onaylamak mümkün değildir. Çünkü, şeylerin nasıl organize edilmesi gerektiğine dair bir sorgulama yaptığınızda, o organizenin kendisine göre yapılacağı bir perspektife, bu örnekte liberal bir perspektife, sahip olunması zorunludur.(Barry, 1990: 8)

Benzer şekilde William Galston da farklı iyi anlayışları karşısında tamamen tarafsız kalan ve herhangi bir iyi hayat anlayışına dayanmadan haklılaştırılabilir bir devlet teorisini mümkün görmemektedir. Galston'a göre sadece liberal olanı değil, herhangi bir devlet anlayışının temellendirilmesi için bir iyi anlayışına başvurulması zorunludur. Galston kapsamlı veya tözel bir liberal iyi hayat anlayışına dayanmayan liberal devlet haklılaştırmalarının hem başarısız olduğunu hem de arzu edilir olmadığını ileri sürdü. Liberal bir siyasî birlik formu birey için iyi olana dair bir liberal anlayışa dayanmak zorundadır. Tarafsızlık adına tözel veya kapsamlı bir haklılaştırım yükünü taşımak istemeyenlerin liberal bir devlet iddiasından vazgeçmeleri gerekecektir. Galston'a göre tarafsızlığı merkeze alan pek çok çağdaş liberal teorisyen aslında adını koymadan minimal bir iyi anlayışına başvurmaktadır.(Galston, 1982: 621, 627)

Tarafsızlığın imkânsızlığı veya liberalizmin tarafsızlık ilkesinden/iddiasından vazgeçmesi gerektiği yönündeki eleştirilere karşın bazı liberaller devletin farklı iyi anlayışları karşısında tarafsızlığı konusunda ısrarcı oldular, zira onlara göre herhangi bir devletin meşruiyeti buna bağlıydı. Tarafsızlığın mümkün olmadığına dair yoğun eleştirilere karşın pek çokları için liberalizm farklı iyi hayat anlayışlarına tarafsız kalan ve onların bir arada adalet ve/veya barış içinde yaşamalarının formülünü sunan bir ideoloji olarak görülmeye devam etti. Örneğin Amy Gutmann *"liberal adaletin ana amacının çok fazla meselede temelden anlaşmazlığa sahip insanların bulunduğu bir toplum için uygun ilkeleri bulmak"* olarak tanımladı.(Gutmann, 1985: 313)

Yakın dönem liberal siyaset teorisi literatürü belli bir iyi hayat anlayışı veya belli bir mutlak ahlâk anlayışına dayandırmaksızın tarafsız liberal bir devletin nasıl temellendirilebileceği üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Bu süreçte kapsamlı liberalizm anlayışı geri plana itilirken siyasî liberalizm anlayışı öne çıkmıştır. Siyasî liberalizm deyince akla ilk olarak, John Rawls[3] gelmekle birlikte Rawls dışında ve onun benimsediği yaklaşımın dışında da çok zengin bir literatür bulunmaktadır. Liberal devleti tarafsız bir zeminden hareketle temellendirmeye girişen yaklaşımlardan hem en eski olanlarından hem de en parlak girişimlerden biri modus vivendi liberalizmidir. Thomas Hobbes'tan buyana modus vivendi anlayışı, herhangi bir mutlak ahlâk

[2] William Galston liberal devletin temellendirilmesinde tözel haklılaştırım ve formel haklılaştırım olmak üzere iki başlıca strateji bulunduğunu belirtiyor.(Galston, 1982: 621-622)

[3] Rawls'ın liberal entelektüel serüveni ilginçtir. Liberal bir devletin temellendirilmesinde ilk dönem anlayışı *Bir Adalet Teorisi'*nde (1971) sergilediği evrenselci ve kapsamlı bir liberalizm olan Kantçı yaklaşım ile uyumludur. Kendisine bilhassa cemaatçi teorisyenlerden kapsamlı bir liberal iyi hayat anlayışı temelinde, yani yanlı bir şekilde hareket ettiği ve çeşitliliği ve çoğulluğu karşılama konusunda yetersiz kaldığı yönünde güçlü eleştiriler gelmiştir. Rawls ikinci döneminde *Siyasî Liberalizm* (1996) ve *Halkların Yasası* (2001) gibi eserlerinde evrenselci iddialardan ve kapsamlı teoriden geri çekilerek siyasî liberalizm yaklaşımına gelmiştir. Cemaatçi eleştiriler için bkz. Bell, 2005.

anlayışını ve/veya böyle bir ahlâkın devlet tarafından referans alınmasını reddeden ve siyasî birliğin bambaşka bir temel üzerine inşa edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım olagelmiştir. Bu sebeple tarafsızlık tartışmalarında öne çıkan bir alternatif olarak değerlendirilmeyi hak etmektedir.

Modus Vivendi Kavramından Modus Vivendi Liberalizmine

Latince kökenli bir kavram olan modus vivendi *Cambridge British English Sözlüğü*'nde *"farklı fikir ve inançlara sahip insanlar veya insan gruplarının birlikte yaşamalarına veya çalışmalarına imkân veren bir düzenleme"* olarak tanımlanmaktadır. Modus vivendinin esas olarak uluslararası ilişkiler alanından kullanıla gelen bir terim olduğu konusunda yaygın bir kabul bulunmaktadır. Uluslararası ilişkiler alanındaki tanımına göre modus vivendi çatışan devletler arasında varılan uzlaşı sonucu yapılan antlaşmayı anlatmak için kullanılmaktadır. Bu antlaşmayla taraflardan hiçbiri kendi arzu ettiği sonuçların maksimumunu elde edemez, ancak uzlaşıya varılabilmesi için en azından tarafların minimum beklentilerinin karşılanması gerekir. Tarafların ne kadar taviz vereceği ve ne kadar elde edeceği kendi güçlerine ve pazarlıktaki pozisyonlarına bağlıdır. Söz konusu uzlaşı çatışmaları nihaî olarak gidermez, sadece çatışmaları kısmen ve geçici olarak yatıştırır. Çünkü uzlaşı tarafların hâlihazırdaki durumları bağlamında (güçleri ve pozisyonları) razı oldukları karşılıklı tavizlerle ulaşılan bir nevi geçici anlaşmadır. Dolayısıyla antlaşmayı imzalayan tarafların durumları değiştiğinde nerede/hangi noktada uzlaşmaya razı olacakları da değişebilecektir.(Gaus, 2003: 58)

Eski bir kavram olmasına rağmen modus vivendi günümüzde daha farklı bir bağlamda ve farklı bir disiplin alanında yeniden gündeme geldi. Modus vivendi kavramı uluslararası ilişkilerde değil, çağdaş siyaset teorisi alanında ve devletler arasında yapılan değil, bireyler arasında yapılan bir sözleşmeye göndermede bulunmak üzere kullanılmaya başlandı. Bazı yorumcular bir siyaset teorisi kavramı olarak modus vivendiyi devletlerarası ilişkilerdeki anlamına daha fazla bağlılık göstererek oldukça dar tanımladılar. Kimi diğer teorisyenler ise neredeyse liberalizm ekollerinden birini, örneğin siyasî liberalizmi, tümden karşılayacak şekilde çok daha geniş tanımlama yolunu seçtiler. Kavramının gelişimi ve liberal literatür dikkate alındığında iki eğilimden ilkinin gereğinden fazla dar, ikincisinin gereğinden fazla geniş bir kavramlaştırma niteliği taşıdığı söylenebilir.

İlki gereğinden fazla dar bir tanımlamadır zira kavramı geldiği köke ve disipline sıkı sıkıya bağlamaktadır. Ancak, kavramın siyaset teorisine geçtiği ve bu geçişle basitçe devletlerarası bir anlaşmanın bireyler arası bir anlaşmaya dönüştürmenin ötesinde anlam ve sonuçları olduğu unutulmamalıdır. Modus vivendi siyaset teorisine geçişle birlikte siyasî yapının ilkelerini düzenleyecek ve meşruiyetini inşa edecek bir tür sosyal sözleşme anlamında kullanılmaya başlanmıştır. İkinci tanımlama modus vivendi anlayışını kapsamlı liberalizm ve siyasî liberalizm ayrımı bağlamında siyasî liberalizm ile özdeş şekilde kavramlaştırmaktadır. Ancak bu eğilim de problemlidir, çünkü böyle yaparak siyasî liberalizm içindeki birbirinden ciddi farklılıkları bulunan teorileri aynı kategoriye dâhil ederek, hem haklılaştırma hem sonuçlar bakımından ortaya çıkan önemli ve kritik ayrıntılar göz ardı edilmiş olmaktadır. Modus vivendinin bir tür siyasî uzlaşma olduğu gerçeğinden hareketle böyle bir tanımlama yapılmakta, ancak böyle yaparak her türlü siyasî uzlaşmanın bir modus vivendi sözleşmesi sayılamayacağı gerçeği ihmal edilmiş olmaktadır. Zira modus vivendi kavramı, sırf bir siyasî sözleşme olmanın ötesine geçmekte ve bize uzlaşmanın içeriğine ve dayanaklarına dair de bir şeyler söylemektedir.

Modus vivendiyi oldukça dar tanımlayanlardan biri olan Gerald Gaus'a göre modus vivendi bir uzlaşı türüdür. Öyle ki, bu uzlaşıda tarafların hem kısmen çatışan hem de kısmen birbirini tamamlayan çıkarları/amaçları mevcuttur. Bir modus vivendinin yapılabilmesi için asgarî koşul tarafların çıkarlarının/amaçlarının birbirine tamamen karşıt olmamasıdır. Çatışma mevcuttur, ancak çatışmanın yanında tarafları bir anlaşma yapmaya zorlayacak derecede

çıkarlarının/amaçlarının uyuşması da gerekir. Tarafların göreli güçleri ve pazarlık pozisyonları bağlamında tarafların beklediği minimumdan daha azını sunan bir teklif anlaşmayla sonuçlanmaz.(Gaus, 2003: 58)

Gaus'a göre modus vivendi tarafların güçleri bağlamında arzu ettikleri maksimum ile razı olmaya yanaşacakları minimum arasında bir yerde pazarlıkla oluşan bir uzlaşıdır. Ancak her durumda taraflar arasında anlaşmaya varılması kesin değildir, zira tarafların maksimum ve minimumlarının birbiri ile uyuşması zorunludur. Gerald Gaus bunu daha iyi izah etmek için bir alışveriş pazarlığı modelini kullanıyor. A'nın satıcı ve B'nin alıcı olduğu bir pazarlıkta; eğer B'nin eşyayı almaya razı olacağı maksimum bedel A'nın satmaya razı olacağı minimum bedele eşit veya ondan büyük değilse bir pazarlığın bir uzlaşmayla sonuçlanması imkânsızdır. O halde anlaşmanın yapılabilirlik aralığına temsilen X dersek; B'nin maksimum ≥X≥ A'nın minimum şeklindedir. O halde X tarafların çıkarları çatışmasına rağmen her iki tarafında çıkarını/amacını hâlâ gözetebildiği uzlaşma alanı olarak modus vivendiyi oluşturur.(Gaus, 2003: 58)

Gaus, A ve B arasındaki X anlaşmasının bir modus vivendi olması için dört kriteri olmazsa olmaz olarak belirtir. Bunlar;

"*1. X hem A'nın ve hem B'nin çıkarlarını, değerlerini, amaçlarını vb. destekler,*

2. X ne A'ya ne de B'ye istedikleri herşeyi vermez,

3. Uzlaşmanın kazançlarının dağıtımı (X'in A ve B'nin maksimum rasyonel beklentilerine ne ölçüde yakın olduğu) A ve B'nin göreli güçlerine kritik derecede bağlıdır,

4. Hem A hem B için, X'in elde edilebilecek en iyi anlaşma olduğu veya en azından daha iyi bir anlaşma elde etmek için harcanacak eforun ödenecek maliyetlere değmediği yönündeki süregiden değerlendirme çerçevesinde, X'in uymaya devam edilir durumda bulunması."(Gaus, 2003: 59)

Yukardaki dört kriterden ilk ikisi zaten bir uzlaşma fikrinin doğal bileşenleri durumundadır. Bunlardan 3 ve 4 bir uzlaşmaya modus vivendi türü bir uzlaşma özelliği veren ölçüler olarak görünmektedir. Ölçü 3 anlaşmanın tarafların göreli güçlerine olan bağıllığını, ölçü 4 ise anlaşmanın sürekli bir bağlayıcılık içermediğini belirtmektedir.(Gaus, 2003: 59)

John Gray modus vivendiyi Gaus gibi dar ve teknik tanımlamaktan kaçınmakta, onun yerine belli bir liberalizm anlayışı ile örtüşecek biçimde tanımlamayı tercih etmektedir. Gray kavramı doğrudan siyasî liberalizme tekabül edecek şekilde değil, ancak belli bir liberalizm anlayışını veya ekolünü kast edecek şekilde kullanmaktadır. Gray modus vivendiyi, Hobbes ve Hume gibi modern filozoflardan Berlin ve Oakeshott gibi çağdaş filozoflara uzanan bir tür heterodoksi liberalizm geleneği olarak kabul etmektedir.(Gray, 2003: 11) Gray'e göre modus vivendi yaklaşımı liberalizm içindeki iki ekolden veya liberalizmin iki yüzünden biridir.

"Liberalizmin her zaman iki yüzü olmuştur. Bir yanıyla hoşgörü, ideal bir yaşam biçimi arayışıdır. Diğer yanıyla ise, çeşitli yaşam biçimleri arasında barış koşullarının aranmasıdır. Birinci bakış açısından liberal kurumlar evrensel ilkelerin uygulamaları olarak görülmüştür. İkincide ise, bunlar barış içinde bir arada yaşamanın araçlarıdır. Birincisinde, liberalizm bir evrensel rejim reçetesidir. İkincisinde ise, birçok rejimle sürdürülebilecek olan bir 'bir arada yaşayabilme' projesidir."(Gray, 2003: 8)

Gray'e göre geleneksel liberal hoşgörü anlayışı akılcı bir uzlaşı idealine dayanmaktadır.(Gray, 2003: 10) Gray'in bahsettiği bu ortadoksi gelenek bütün insanlar için tek bir en iyi hayat biçiminin (otonomi gibi) bulunduğunu varsayar ve bu ideale ulaşmaları için insanlara özgürlük verilmesi veya hoşgörü gösterilmesi gerektiği biçimde kendini gösterir. Buna karşın,

Gray'e göre modus vivendi insanların farklı yaşamak için iyi nedenleri olacağı ve insanların refah içinde olabilecekleri pek çok hayat biçimi olduğu gerçeğinin tanınmasını içerir. Bu farklı hayat biçimlerini veya iyi hayat anlayışlarını oluşturan değerlerin pek çoğu birbiriyle kıyaslanamaz durumdadırlar. Bu değerler ve hayat biçimleri birbirlerine rakiptirler ve kıyaslanamaz oldukları için bunlar arasında en iyisi diye bir hiyerarşi yapılamaz. Onlar basitçe birbirlerinden farklıdırlar.(Gray, 2003: 11-12)

Gray *"ahlâkî bir ideal değil, bir siyasî projedir*" dediği modus vivendiyi insanların farklı iyi hayat anlayışları ve değerlerinin kıyaslanamaz olduğu ve bunların birbiriyle çatıştığı varsayımları üzerine inşa eder.(Gray, 2003: 29, 49-66) Eğer insanların takip ettiği kıyaslanamaz ve çatışan durumda iyi hayat anlayışları/değerler varsa, ideal bir ahlâk üzerinde akılcı bir uzlaşı şansımız yoktur. Bu yüzden liberalizmi ideal bir rejimin reçetesini oluşturacak bir ahlâkî değerler seti olarak görmekten vazgeçmek gerekir. Onun yerine bu durumu kabul ederek "*kıyaslanamaz ve çatışan değerleri merkeze alan modus vivendinin izinde"* gitmek gerekir.(Gray, 2003: 68)

Gray değerlerin çatıştığını kabul etmekle birlikte, modus vivendinin çatışan değerleri uzlaştırmaya girişmeyeceğini belirtir. Gray'e göre modus vivendi değer çatışmalarını ortadan kaldırabilecek bir siyasî uzlaşı formu değil, farklı yaşam biçimlerinin bir arada yaşayabileceği koşulları ve ortak kurumları bulma çabasıdır.(Horton, 2007: 44) Buna göre modus vivendi değerler/iyi hayat anlayışları üzerinde uzlaşma değil, farklı ve çatışan değerlerin/iyi hayat anlayışlarının bir arada barış içinde yaşayabileceği normlar üzerinde bir uzlaşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gray modus vivendinin amacının barış da dâhil olmak üzere üstün bir değer veya iyi anlayışını takip etmek olmadığını ifade eder. Söz konusu olan 'barış' değeri olsa bile bu böyledir. Modus vivendinin amacı yalnızca çatışan iyileri bir arada barış içinde tutmaktır, barışın kendisini bir üst değer olarak kabul etmek ve bunu izlemek değildir.(Gray, 2003: 29)

Bir modus vivendi koşullarının herhangi bir spesifik özcü değerler seti olmayacağı kesindir, lakin bu modus vivendiyi oluşturacak kuralların hiçbir kriteri olmadığı anlamına gelmez. Modus vivendi her şeyi mubah gören bir siyaset teorisi değildir. Modus vivendi pek çok ahlâk anlayışı ile uyumlu olabilse de, bu durum sınırsız bir boyutta değildir.(Horton, 2007: 44-45) Gray'e göre modus vivendi siyasî organizasyona referans olacak geniş bir normatif ilkeler setiyle uyumludur.(Horton, 2007: 44) Bunun anlamı belli bir iyi hayat idealine veya mutlak bir ahlâk anlayışına dayanmadığı sürece, 'ahlâkî' değil ancak 'siyasî' olan normları aramayı-bulmayı gaye edindiği sürece her türlü devlet haklılaştırma girişiminin bir tür modus vivendi olarak tanımlanabileceği midir? Pek tabi ki, bu oldukça tartışmalı bir konudur.

Modus Vivendi ve Kamusal Akıl

Siyasî liberalizm ekolünün tamamını bir modus vivendi anlayışı olarak tanımlama eğilimi yaygındır. Aslında bu tümden hatalı bir tasnif ve tanım sayılamaz. Aksine, kapsamlı liberalizm ile siyasî liberalizm ayrımı yapıldığında ve ikisi arasındaki esas farklılığa vurgu yapılmaya çalışıldığında oldukça açıklayıcı bile olabilmektedir. Bu ayrım üzerinden ilerlersek kapsamlı liberalizm devleti bir *modus credendi* üzerine inşa ederken, siyasî liberalizm devleti bir tür *modus vivendi* üzerine inşa etmektedir diyebiliriz. Her iki yaklaşımda da farklılıklarıyla birlikte insanların birarada-barış içinde yaşayabilecekleri inancı vardır. Bu inanç, modus credendide insanların belli bir iyi hayat anlayışı/en iyi hayat anlayışı üzerinde *akılcı* (*rationalistic*) ve evrensel bir uzlaşı yoluyla bir ortaklık kurabilmeleri fikrine yaslanırken, modus vivendide herhangi bir iyi hayat anlayışına başvurmaksızın birarada-barış içinde yaşamak amacıyla *akıllıca* (*well-advised*) bir anlaşma/ortaklık kurabilmeleri fikrine yaslanır denilebilir.

Lâkin, odağımızı kapsamlı liberalizm ile kıyaslamadan çekip, doğrudan siyasî liberalizmin üzerine çevirdiğimizde çeşitli ayrışmalar ve tartışmalar önümüze çıkmaktadır. Siyasî liberalizm

içinde yer alan bazı teorisyenler kendi teorilerinin bir modus vivendi olmadığının altını ayrıca çizme ihtiyacı hissederler. John Rawls'ın 'kamusal akıl' anlayışı bazı yazarlar tarafından ideal bir rejimi aramadığı için bir modus vivendi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.(Horton, 2007: 44) Ancak Rawls'ın kendisi buna karşı çıkmakta ve siyasî liberalizm anlayışı bağlamında geliştirdiği 'örtüşen konsensüs' teorisini bir modus vivendi olarak görmediğini özenle belirtmektedir.(Rawls, 1996: 146-148) Larmore, Rawls ile oldukça benzer olan kendi anlayışı için modus vivendi terimini kullanmakla birlikte, Hobbescu anlayıştan bahsetmediğini, başka bir tür modus vivendi kavramına atıf yaptığını belirtir.(Larmore, 1999: 14. dipnot)

Rawls kendi yaklaşımını modus vivendiden ayırabilmek için Gaus gibi oldukça dar ve teknik bir tanımı tercih etmektedir. Rawls'a göre modus vivendi aşağıdaki şekilde anlaşılmalıdır.

"Modus vivendi tabirinin tipik kullanımı kendi aralarında anlaşmazlığa yol açan ulusal amaç ve çıkarlara sahip iki devlet arasındaki bir antlaşmayı nitelemek içindir. Bir antlaşma müzakeresinde, her devlet önerilen anlaşmanın bir denge noktasını temsil ettiğinden emin olmak için sağduyulu ve akıllıca davranacaktır: Antlaşmanın koşul ve şartları onu ihlal etmenin her devlet için avantajlı olmadığına dair oluşan bir kamusal bilgi yoluyla belirlenir. O zaman, böyle yapmak her biri tarafından antlaşmalarına bağlı devlet olarak itibar edilme çıkarı da dâhil kendi ulusal çıkarına uygun olarak görüleceği için antlaşmaya bağlı kalınacaktır."(Rawls, 1996: 147)

Rawls kendi örtüşen konsensüs anlayışının bir modus vivendi olmadığını bu dar-teknik tanım üzerinden giderek izah ediyor. Buna göre örtüşen konsensüs iki özelliği sebebiyle modus vivendiden ayrılır. İlk olarak, "*konsensüsün nesnesi olan politik adalet anlayışının kendisi ahlâkî bir anlayış"*, yani modus vivendi de olduğu gibi siyasî/stratejik değildir. İkinci özelliği ise örtüşen konsensüsün ahlâkî temeller üzerinden haklılaştırılmasıdır. Konsensüs kişi ve grupların kendi ahlâkî anlayışlarının birbiriyle örtüştüğü noktada ortaya çıktığı için ahlâkî temeller üzerine yükselir. Modus vivendide olduğu gibi ortak ilkeler kişi ve grupların çıkarlarının örtüşmesi üzerine temellenmez.(Rawls, 1996: 147) Rawls örtüşen konsensüsün bu iki özelliğinin onu modus vivendiden bariz biçimde ayrıştıran üçüncü bir özelliğe götürdüğünü düşünmektedir. Bu özellik istikrardır. Ralws örtüşen konsensüsü destekleyenler toplumda güç dağılımı değiştiğinde veya kendi görüşleri göreli olarak daha güçlendiğinde bu ilkelere olan desteklerine çekmezler. Örtüşen konsensüste her bir taraf söz konusu siyasî anlayışı/ilkeleri kendi uğruna, kendi nitelikleri sebebiyle destekledikleri için katılımcılar güç dağılımının değişmesine bağlı olarak desteklerini çekmeyeceklerdir. Rawls, bunun yaratacağı istikrarın modus vivendide bulunmadığını ileri sürmektedir.(Rawls, 1996: 148-149) Rawls siyasî toplumun temeli olarak metafizik adalet yerine politik adalet anlayışının referans alınması gerektiğini savunduğunda, ilk bakışta, Hobbescu bir yaklaşımla anlaşmazlık içindekiler arasında pragmatik bir sivil barış düzenini kurmaya girişiyormuş gibi görünüyor.(Neal, 1993: 629) Ancak bu görüntü aldatıcıdır.

Rawls kendileri liberal olmayan ahlâk teorilerinden hareketle liberal siyasî ilkeleri temellendirmeye kalkışmaktadır. Rawls'da liberal devlet çok sayıda kapsamlı iyi anlayışlarının kesiştiği alanda ortaya çıkan konsensüsü oluşturan temel fikirler ve ilkelere başvurmak suretiyle haklılaştırılır. Bu ilkeler çeşitli kapsamlı iyi hayat anlayışlarının her birinde kendine karşılık bulmakla birlikte kendilerinin herhangi bir özcü felsefede temellenen hakikatler olduğu veya bunların hakikatleri temsil ettiği gibi bir iddia yoktur. Yani siyasî toplum için bir araya gelen bütün kapsamlı iyi anlayışlarında o anlayışların hakikat iddiaları bağlamında yer almalarına rağmen, devletin meşruiyet temelini oluşturacak bu 'örtüşen konsensüs'ün kendisi bir hakikat iddiası içermez. Siyasî birliğe dâhil olan herkes devletin temel ilkelerinin meşruiyetini kendi özcü hakikat anlayışı bağlamında temellendirir veya bu temelde o ilkeleri meşru kabul eder. Devletin temelini oluşturacak bu ilkeleri haklılaştırmak ve dolayısıyla onlara uymak için herkesin kendi gerekçeleri vardır.(Rudisill, 2010: 93-94) Ancak bu gerekçeler, Rawls'ın altını çizdiği şekliyle, çıkarların

gereği olarak benimsenen stratejik gerekçeler değillerdir. Aksine, her bir kişi veya grup için söz konusu gerekçeler kendilerinin kapsamlı ahlâkî, dinî veya felsefî zeminlerinde temellendirdikleri hakiki gerekçelerdir.

Rawls ile teorik yakınlıkları fazla olan Larmore siyasî tarafsızlığı minimal ahlâk dediği bir anlayış üzerine temellendirir. Larmore insanlar arasında makul anlaşmazlık konusu olan iyi hayat anlayışlarına karşı tarafsız kalacak bir devletin haklılaştırılabileceğini düşünür. Aynı zamanda bu devletin makul anlaşmazlık içeren kapsamlı iyi hayat anlayışlarından herhangi birine dayanarak haklılaştırılmaması gerekir. Ancak bu ilkelerin tarafsız zeminden hareketle temellendirilmesi ve makul anlaşmazlık taşıyan iyi hayat anlayışlarına karşı tarafsız olması bu ilkelerin ahlâk-bağımsız olmasını şart koşmaz. Aksine devleti sınırlandırabilmek için bu ilkelerinin ahlâkî ilkeler olması gerekir.(Larmore, 1999)

Larmore kendi "siyasî liberalizm" anlayışını hem Kant-Mill çizgisindeki kapsamlı anlayıştan, hem de Hobbescu anlayıştan, bu ikisini iki karşıt aşırı uç olarak tanımlayarak ayırt etmektedir. Larmore Hobbescu modus vivendi anlayışını siyasî tarafsızlığı 'stratejik düşünceler' üzerine temellendiren bir yaklaşım olarak tanımlayarak kendi yaklaşımından ayırır, zira kendisi stratejik ilkelere değil, minimal bir ahlâka başvurmaktadır. Larmore, Hobbescu modus vivendiyi rakip farklı iyi hayat ideallerine sahip ve aşağı yukarı denk bir güce sahip bireylerin bu rakip ideallerden hiçbirinin lehine olmayacak siyasî ilkeler üzerinde pazarlık yapması olarak kabul eder. Larmore'a göre bu anlayışta ahlâkî bir ilke olan tarafsızlık ahlâkî olmayan sadece makul sebeplere veya sağduyuya dayanan gerekçeler (*prudential motives*) üzerine temellendirilmektedir.(Larmore, 1999: 346) Larmore'a göre Hobbescu modus vivendi anlayışının kendi yaklaşımıyla kıyaslandığında iki temel kusuru vardır. Larmore bunlardan ilkini tıpkı Rawls gibi istikrarsızlık olarak işaret etmektedir[4]. Larmore'a göre Hobbescu modus vivendi sözleşmeyi yapan tarafların güç dağılımının rehini durumunda olduğundan doğası gereği istikrarsızdır. Larmore, Hobbescu anlayıştaki ikinci kusuru bireysel tercih tatmininin maksimizasyonunu gerçekleştirmeyi hedefleyen insan referansı ile ahlâkî ilkelerin otoritesini açıklama konusunda şimdiye kadar başarı sağlanamamış olması şeklinde ifade etmektedir.(Larmore, 1999: 346)

Doğrusunu söylemek gerekirse Rawls ve Larmore'un bu açıklama ve şerh düşme girişimleri söz konusu teorilerin modus vivendi ile yakınlığının da kanıtı gibidir, ne var ki, yakınlık ile aynılık farklı durumlardır. Bu meseleye yaklaşırken hem yakınlıkları kabul eden hem de farklılıkları yansıtan bir tasnif ve adlandırma yapmak daha doğru bir yöntemdir. Aksi takdirde, modus vivendiyi siyasî liberalizm ile özdeş tanımlamak da, sırf bir teknik terim şeklinde tanımlamak da bizi işe yaramaz bir kavramlaştırma ile karşı karşıya bırakacaktır. Hâlihazırda siyasî liberalizm gibi bir genel kavram ve tanımlamanın zaten mevcut olduğu yerde, modus vivendiyi bir alt ekolü temsil etmek için kullanmak daha uygun görünmektedir.

Jeremy Waldron kapsamlı ve siyasî liberalizm ayrımını konu edindiği makalesinde siyasî liberalizm içinde iki farklı haklılaştırıcı strateji izleyen iki ayrı ekolden bahsetmektedir. Bunlardan biri "*birbirinden farklı felsefî öncüllerden hareketle"* ulaşılan *"bir liberal ilkeler platformu"* olarak düşünülen ve genellikle Rawls'ın örtüşen konsensüs (*overlapping consensus*) anlayışı ile temsil

[4] Patrick Neal, Rawls ve Larmore tarafından modus vivendinin istikrarsızlığı üzerine yaptıkları eleştirileri değerlendirirken istikrarsızlık olasılığını abarttıklarını düşünüyor. Buna göre, modus vivendide katılımcılar arasındaki kabaca bir güç dengesi devlet otoritesinin tanınması için gerekli motivasyonu sağlar. Ancak, devletin bu şekilde kurulmasından sonra, devletin varlığı otoriteye uymak yani (siyasî) adaleti ihlâl etmemek için başka motivasyon kaynakları üretir. Neal'a göre bunlardan biri itaatsizliğin karşısında cezalandırılma tehdididir. Bir diğeri ise *"sosyal ve sivil bir düzen tarafından"* sağlanan rahat yaşamanın sağladığı aktüel deneyimdir. Neal Hobbescu anlayışta yazarların abarttığı ölçüde olmasa da istikrarsızlık olasılığı olduğunu, ancak itaatin tek kaynağının güç dengesi olmadığı için bu olasılığın abartılmış olduğunu belirtiyor.(Neal, 1996: 632-633)

edilir. Diğeri ise *"çoğulcu bir toplumda herkesin kabul edebileceği ... en düşük ortak payda"* üzerinde buluşulan ve Hobbes'un temsil ettiği diğer yaklaşımdır.(Waldron, 2004: 91)

Başka bir tasnif, haklılaştırma kavramı üzerinden gidilerek yapılmaktadır. Buna göre siyasî liberalizm çerçevesinde liberal norm ve kurumların haklılaştırılması girişimleri kamusal haklılaştırma olarak tanımlanabilir. Kamusal haklılaştırma yöntemi farklı *"özel akıllara"* sahip bireylerin veya grupların birarada yaşayacakları bir *"kamusal akıl"* üzerindeki anlaşmaları fikrini içerir.(Rossi, 2010) Enzo Rossi kamusal haklılaştırmayı "*temel sosyal yapı hakkında müzakere yürütüldüğü zaman vatandaşların kendi özel bakış açılarından hareket ederek bir kamu bakış açısını benimsemek için gerekçelere sahip olduklarının"* gösterilmesine odaklanan bir yaklaşım olarak kabul ediyor. Rossi kamusal haklılaştırma yöntemini de kendi içinde 'idealistik' kamusal haklılaştırma ve 'realistik' kamusal haklılaştırma şeklinde ikiye ayırmaktadır. İdealistik anlayış tarafları kamusal aklın benimseyeceği gerekçelerin ahlâkî ve epistemolojik gerekçeler olarak kabul ederken, realistik anlayış bu gerekçelerin baskın olarak pragmatik ve sağduyusal gerekçeler olduğu konusunda ısrarcıdır. Buna göre idealistik kamusal haklılaştırmayı esasen Kantçı olan ve günümüzde Rawls tarafından temsil edilen yaklaşımı işaret etmek için kullanmaktadır. Rossi, Hobbescu olan ve günümüzde Gauthier tarafından temsil edilen modus vivendi yaklaşımının realistik kamusal haklılaştırma içinde değerlendirilebileceğini düşünmektedir. Bu bağlamda modus vivendi siyasî çerçeveyi kuracak bir anlaşmaya tarafların ahlâkî ve epistemik olmayan, lakin pragmatik ve sağduyusal olan gerekçelerle katılmalarını ifade eder.(Rossi, 2010: 27-28)

Açıkçası Rossi'nin yaptığı gibi modus vivendiyi konsensüs anlayışına odaklanan ve kavramın dar anlamıyla bir kamusal akıl yaklaşımı içine yerleştirmek biraz zorlama bir tasnif gibi durmaktadır. Buna karşın siyasî liberalizm yelpazesi içinde yer alan bu iki ekolü *modus vivendi* ve *kamusal akıl*[5] (*public reason*) liberalizmleri veya yaklaşımları olarak adlandırmak daha makul olabilir.[6] Bu adlandırmayı benimsersek, *kamusal akıl* yaklaşımı J. Rawls başta olmak üzere C. Larmore, G. Gaus ve hatta belki J. Habermas gibi teorisyenleri içine alacak şekilde tanımlanabilir. Buna karşın *modus vivendi* yaklaşımı D. Gauthier, C. Kukathas ve J. Gray gibi teorisyenleri içine alacak şekilde tanımlanabilir.

Modus Vivendi Liberalizmi

Modus vivendi tartışması yürütüldüğünde neredeyse herkes bu anlayışın kurucusu olarak Thomas Hobbes'un üzerinde uzlaşır. Hobbes'u liberal geleneğe dâhil etme konusunda tereddüt edenler bulunmakla birlikte, Gray ve Oakeshott gibi felsefecilere göre durum göründüğünden çok farklıdır. Gray, *"eğer liberalizmin ana projelerinden biri ortak inançlara dayanmayan bir barış içinde yaşama biçimiyse, Hobbes au fond (esasında) liberal bir düşünürdür*" demektedir.(Gray, 2003: 31) Oakeshoot da benzer şekilde "*Hobbes bizzat liberal olmadan, liberalizmin açık*

[5] Gerald Gaus kamusal akıl (*public reason*) kavramlaştırması Rawls'a ait olduğu yönünde yaygın bir kabulün bulunduğunu ancak bunun hatalı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre kamusal akıl fikri Hobbes, Locke, Rousseau ve Kant gibi filozoflarda bulunan ve sosyal sözleşme fikri ile birlikte düşünülen bir anlayıştır. Gaus'a göre bütün bu filozofların siyaset felsefelerinin amacı olarak bir kamusal akıl veya ortak hüküm üzerinde bir uzlaşma olarak görmekteydiler. Buna göre kamusal akıl "*her birimizin ahlâk ve adalet konusunda kendi hususi yargı ve muhakemesine sahip olduğumuz bir durum ile tanımlanan çatışma ve ihtilafın üstesinden gelmemize imkân veren bir"* uzlaşının konusudur.(Gaus, 2014: 1)

[6] Söz konusu tasnifin kabul edilmesi durumunda, buradan hareketle tasnif daha da geliştirilebilir. Buna göre, kamusal akıl liberalizmi içinde *konsensüs* bulmaya veya inşa etmeye odaklanan ile *söylem* kurmaya odaklanan olmak üzere en az iki alt yaklaşımdan söz edilebilir. Bu iki alt dal "örtüşen konsensüs" ile Rawls ve "ideal iletişim durumu" ile Habermas tarafından temsil edilir. Modus vivendi liberalizmi ise katı ve esnek olmak üzere ikiye ayrılabilir. *Katı modus vivendi* kişilerin ve grupların zaman içindeki güç değişimlerine kapalı ve tek seferlik bir anlaşmaya odaklanırken, *esnek modus vivendi* farklı toplumsal kombinasyonlarda ve tarihsel bağlamlarda ortaya çıkabilecek bir anlaşmalar yelpazesine odaklanmaktadır. Katı modus vivendi Gauthier ve Kukathas ile esnek modus vivendi ise Gray ile temsil edilebilir.

savunucularından daha fazla liberalizm felsefesine sahipti" demektedir.(Oakeshott, 1975: 63, aktaran Gray, 2003: 31) Üzerinde daha düşük bir uzlaşı olsa da David Hume'un da bu ekolün kurucuları arasında olduğu iddia edilir. Hem Hobbes hem Hume çağdaş modus vivendi teorisyenlerinin sıklıkla birlikte atıf yaptığı filozoflardır. Çağdaş modus vivendi fikri ve tartışmalarının izinin daha doğru olarak Hobbes ve Hume ikilisi üzerinden sürülmesi gerektiği belirtilmelidir.

Çağdaş siyaset teorisinin tarafsız devleti her türlü iyi hayat anlayışına tarafsız kalarak temellendirme çabasına karşılık vermek bakımından oldukça vaatkâr olarak görünmesine rağmen, bu yaklaşımın liberal entelektüel camia içinde popülaritesinin pek yüksek olduğu söylenemez. Modus vivendi yaklaşımı liberalizmin istenmeyen çocuğu gibidir.(McCabe, 2010: 134) Bu kötü imajın ortaya çıkmasında modus vivendi eleştirmenlerinin adeta kendi teorilerinin ne olmadığını anlatmak için kullanışlı bir modus vivendi yaratmış olmalarının da katkısı büyük olmuştur denilebilir.(Neal, 1993: 629) Liberalizm içindeki diğer rakip yaklaşımlar modus vivendi liberalizmine cephe almakta kolayca birleşirler.(Neal, 1993: 629) Buna karşı son dönemlerde modus vivendi liberalizmi David Gauthier, Chandran Kukathas ve John Gray gibi önemli teorisyenler tarafından sahiplenilmekte ve yeni teoriler geliştirilmektedir. Bu teoriler birbirinden çeşitli bakımlardan ayırt edilebilir ve ayrılabilir olmakla birlikte genel olarak bir modus vivendi perspektifinin ortak özelliklerini taşıdıkları kabul edilebilir.

Modus vivendi anlayışının en karakteristik özelliğini anlatan ifadelerden biri *anti-ütopyacılık*[7] tanımlaması olsa gerekir. Modus vivendi anlayışı anti-ütopyacı bir yaklaşım olarak rahatlıkla tarif edilebilir. Zira diğer anti-ütopyacı anlayışlar gibi modus vivendi liberalizmi de siyasî sistemin insan iyisinin doğasına veya herhangi bir rasyonel failin kabul edeceği ahlâkî değerlere başvurarak düzenlenmesi gerektiği fikrini reddeder.(Shklar, 1989; McCabe, 2010: 126)

Bu anti-ütopyacılık özelliğini bazıları Hobbescu modus vivendi anlayışının nihaî iyiye (*a summum bonum*) değil, nihaî kötüye (*a summum malum*) odaklanmış bir yaklaşım olması gerçeğinden hareketle izah ederler.(Shklar, 1989: 29) Bu perspektifi benimseyen Judith Shklar kendisinin de benimsemiş olduğu modus vivendi yaklaşımına "korku liberalizmi" adını vererek Hobbes'taki "herkesin herkesle savaşı" durumuna sadık bir zeminden hareket eder. Shklar modus vivendi anlayışının diğer liberalizmlerle arasındaki esasî farkları *umut* ve *hafıza* kavramları üzerinden açıklamaktadır.(Shklar, 1989: 26-27) Bu kavramlar üzerinden yapılan analizler modus vivendinin anti-ütopyacılık özelliğini gözler önüne sermekte bakımından anlamlıdır.

Shklar'a göre korku liberalizmi, hafızaya diğer liberalizm türleri umuda dayanırlar ve bu bakımdan korku liberalizmi diğer liberalizm türlerinden keskin biçimde ayrılır. Ana liberalizm ekollerinden olan "*doğal haklar liberalizmi"* doğa veya Tanrı tarafından önceden belirlenmiş ideal bir normatif düzenin yerine getirilmesinin peşindedir. Bu normatif düzenin ilkeleri kamu gücü sayesinde vatandaşların hayatlarında realize edilmek zorundadır.(Shklar, 1989: 26) Bu tip liberalizm her biri kendisi ve diğerleri için bu toplumu ayakta tutmaya istekli ve siyaseten kararlı vatandaşların oluşturduğu adil bir toplumu hedefler. Shklar, Mill ve Kant çizgisini kastederek "*kişisel gelişim liberalizmi"* olarak adlandırdığı anlayışın da doğal haklar liberalizmi gibi umuda odaklandığını söyler. Bu ekolde insanların kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için özgür olmaları ve kendi eylem akışlarını seçebilmeleri için fırsata sahip olmaları gerektiği savunulur. Kişilerin farklı fikirleri tartmak, tartışmak ve kabul veya reddetmek için, eğitimin de yardımıyla, uygun entelektüel donanımlara sahip olmaları arzu edilir. Açık ve özgür bir toplum ahlâk ve bilginin gelişmesine tek uygun yapı olduğu için meşru kabul edilir. Bu anlayışta insanların kendi potansiyellerini geliştirebileceği ve otonomilerini uygulayabilecekleri bir toplum umudu vardır.

[7] Bu konuda farklı bir değerlendirme için bkz. McCabe, 2010: 125-132.

Shklar'a göre bu anlayışın içinde hükümet ve politikanın yerini en nihayetinde eğitim kurumlarının alabileceğine dair bir umudun gizlendiği bile ileri sürülebilir.(Shklar, 1989: 27)

Shklar'a göre korku liberalizmi ise bu ikisinden farklı olarak hafızanın partisidir çünkü tarihin her sayfası muazzam bir güce sahip devletlerin yaptığı veya devletlerin aktör olduğu savaşlar nedeniyle yaşanan zulümler ve baskılarla doludur. Hafıza bizlere diğer herhangi bir aktör karşısında kıyas kabul etmez gücüyle devletlerin tarih boyunca bireylere ve bireysel özgürlüğe verdiği zararı hatırlatıyor. Hafıza kişiyi özgürlüğün nimetlerini kutlamaktan ziyade özgürlüğü tehdit eden tiranlık ve savaşın üzerinde düşünmeye yönlendiriyor. Shklar'a göre işte korku liberalizmi devletin bu tür eylemlerine bir cevap olarak ortada duruyor ve bu yüzden bu liberalizm devlet zararının denetlenmesi üzerine odaklanıyor.(Shklar, 1989: 27-28) Devlet zararının denetim altına alınabilmesi devlet gücünün sınırlandırılmasını gerektiriyor.(Shklar, 1989: 28) Bu yüzden korku liberalizmi devlet zoruyla kamusal bir amaç düşü kurmaz. Onun önlemeyi istediği korku *"keyfi, beklenmedik, zorunlu olmayan ve yetkisiz güç kullanımıyla"* ve polis, asker ve para-militer güçler gibi kamu görevlileri tarafından *"alışıldık ve yaygın zulüm ve işkence sergilenmesi"* vasıtasıyla yaratılan korkudur.(Shklar, 1989: 29)

Modus vivendinin anti-ütopyacılık özelliğini anlatması bakımından Kant'ın *"şeytanlar cumhuriyeti"* modeli de hatırlanmaya değer. Hobbescu modus vivendi anlayışı Kantçı düşünce bağlamında tasnif edilen ahlâk ve siyaset arasındaki ilişkilerin üç modelinden sonuncusuna benzetilebilir (Benhabib, 1989: 143-145.) Bu model 'şeytanlar cumhuriyeti' fikri olarak tanımlanır. Kant'ın tanımına göre devletin nasıl düzenleneceği problemini *"şeytanlardan oluşan bir ulus"* bile çözebilir. Şeytanlar cumhuriyeti ifadesinde karşılığını bulan anlayış insanlar hakkında en kötü varsayımın dikkate alınarak, ortak kuralların kamu düzeni, sürekliliği ve istikrarını garanti edecek biçimde düzenlenmesi anlamına gelir. Rasyonel varlıklardan oluşan ve birbirlerine muhalif tutum ve fikirlere sahip bir grup insanın bir arada yaşayabilmeleri onları hayatta tutacak evrensel yasaları gerekli kılar. Buna göre anayasa öyle bir düzenlenmelidir ki, bir diğerine muhalif tutumlara sahip, dolayısıyla birbirlerini engelleyebilecek olan vatandaşlar, sanki bunlar 'şeytani' tutumlara sahip değilmiş gibi aynı ortak kamusal davranış içinde tutmalıdır.(Benhabib, 1989: 144)

Bir modus vivendi *"herhangi bir iyi hayat biçimini imkânsız kılabilecek veya zorlaştırabilecek türdeki kötülüklerin varlığını kabul etmek"* zorundadır.(Horton, 2007: 44) Ancak Gray'e göre bu kötülükler nihaî olarak bir inançlar uzlaşmasına veya asgari bir etiğe dayanmaz. Bunun yerine ahlâkî inançları her ne olursa olsun bu kötülüklerin ortaya çıkardığı deneyimlerin insanlarda aynı olduğu gerçeği üzerine dayanmalıdır. Gray'e göre bu tür 'evrensel' kötülüklerin getirdiği aynı deneyim insan doğasındaki bir sabitin, çok fazla değişmeyen bir gereksinimler dizisinin bulunması sayesindedir.(Gray, 2003: 64-65)

Modus vivendinin bu şekilde açıklanması ilk bakışta sevimsiz veya can sıkıcı görünebilir. Bu sevimsizliğin ardında modus vivendinin kibirli değil, mütevazı bir yaklaşım olduğu gerçeği yatmaktadır. Modus vivendi liberalizminin gayesi ideal bir rejim kurmak değildir. Nihaî ahlâkî değerler veya yüksek iyiler üzerinde bir ortaklık kurmak değildir. Metafizik bir adaleti yeryüzünde hâkim kılmak değildir. Modus vivendi yaklaşımı gayenin insanları temel kötülüklerden koruyacak ve kendi ideallerini, iyi anlayışlarını takip edebilecekleri minimum koşulları tesis etmek olması gerektiğini ileri sürer. Modus vivendi yaklaşımı insanlara birtakım iyileri temin etmeyi değil, bir takım kötülerden korunmayı temin etmeyi vadetmektedir. Modus vivendi fikri, öncelikli olarak, birbirlerinden farklı çatışan ve yarışan çıkar ve değerlere sahip tarafların bir arada yaşayabilmeleri, işbirliği yapabilmeleri ve kendi iyilerini takip edebilmelerinin temel koşulu olarak barış ve güvenliği koruyan bir siyasî düzenleme üzerine yoğunlaşmaktadır. Modus vivendi insanların birarada yaşayabilmesine izin veren en temel ve en düşük ortak paydaya dayanan bir siyasî sistem peşindedir.

Bu noktada modus vivendi liberalizmini en iyi anlatan ifadelerden ikincisi olan *kabuledilebilirlik* (*acceptability*) kavramından bahsetmeye geçebiliriz.(Horton, 2007: 52-53; McCabe, 2010: 147) Modus vivendi liberalizmi nihayetinde meşru bir siyasî birliğin nasıl olması gerektiğine dair bir siyaset teorisidir ve diğer pek çok liberal yaklaşım gibi rızayı meşruiyetin unsurlarından biri olarak kabul eder. Bir modus vivendi liberalizmi siyasî birliği kuracak sözleşmedeki ilke ve kurallara göre yönetilecek ve o kurallara itaat etmesi beklenen katılımcıların o sözleşmeye rıza göstermelerini şart koşar. Elbette bu rıza kurgusal ve varsayımsal bir rızadır. Modus vivendi liberalizmindeki kabuledilebilirlik kavramı genel olarak sözleşmecilikteki rıza kavramını içermekle birlikte ondan öte ve farklı bir anlam da taşımaktadır. Rıza kavramı üzerindeki ikinci anlam katına işaret eden kabuledilebilirlik sözleşme kuramlarındaki rızanın modus vivendi liberalizmine has kısmı olarak tanımlanabilir. Bir modus vivendi sözleşmesi yapacak tarafların bu sözleşmeyi kendi çıkarları bakımından kabuledilebilir bulmaları lazımdır. Modus vivendi teorileri arasındaki farklılıkların önemli bir kısmı neyin kabul edilebilir olduğu konusundaki farklı değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. Sözleşmenin tarafları bakımından kabuledilebilir bir anlaşmanın ne olduğu meselesinin tarafların kendi çıkarları/gayeleri ile anlaşmanın yapıldığı koşullar arasında kurulan veya yapılan bir hesaplama veya değerlendirme sonucuna göre şekillendiği söylenebilir.

Hobbes, kendisi bireysel özgürlüklere daha geniş bir alan açan bir devleti tercih etmekle birlikte, bir iç savaş veya anarşi ile kıyaslandığında, barışı, dolayısıyla niteliği ne olursa olsun her halükarda, devleti tercih edilir bulmaktaydı. Yine de, Hobbes bireylerin kendi çıkarları gerektirdiğinde böyle bir devlete itaat etmekten vazgeçebileceklerine işaret etmişti. Bunun yanında, çağdaş modus vivendi teorisyenleri sadece barışı tesis etmekle değil, ahlâkî ve kültürel çeşitlilik özelliği taşıyan toplumlarda tarafların bu farklılıkları ile barış içinde yaşaması üzerine odaklandılar. Buna göre sırf savaşın yokluğu modus vivendi için yeterli olmayabilir. Ayrıca barışın tarafların çıkarlarını artırmaya veya kendi iyilerini takip etmeye elverişli olması durumunda sürdürülmeye değer olması da gerekebilir.(Gray, 2003: 125) Modus vivendi liberalizminin taraflara barış içinde yaşayabilecekleri bir siyasî sistem önerdiğini söylemek, bu barışın niteliğinin göz ardı edilebileceğini söylemek anlamına gelmez. Bu durum, tarafların anlaşmaya sadece razı olmaları değil, söz konusu anlaşmayı kabuledilebilir bularak razı olmaları gerektiği şeklinde ifade edilebilir. Modus vivendi fikri anlaşmanın kabuledilebilir olmasını, yani tarafların bu sözleşmeyi yapmaya ve sürdürmeye değer bulmalarını da gerektirir.

Modus vivendi liberalizminde sözleşmenin kabuledilebilir olması bakımından bir çeşitlilikten bahsedilebilir. Hobbes *summum bonum* reddederken, *summum malum*'u[8] referans almış ve tabiri caizse kabuledilebilirlik ölçütünün en alt sınırını nihaî kötüyü ortadan kaldırmak olarak belirlemişti. Bunun sonucu olarak Hobbes'un felsefesî liberal olsa da devleti 'liberal' değildi. Çağdaş modus vivendi yaklaşımı, değer çatışmalarının nihaî olarak giderildiği veya farklı iyi hayat anlayışlarının bir ortak ahlâk/adalet ile bağdaştırıldığı bir ideal rejim arayışından vazgeçmek konusunda Hobbes ile hem fikirdir. Lakin bu liberaller her durumda bir modus vivendi rejimini kabuledilebilir yapanın 'ölümü' görüp 'sıtmaya' razı olmak şeklinde anlaşılmasına itiraz edeceklerdir.

Başka bir ifadeyle bir modus vivendi rejimi 'ikinci en kötü' yerine *"ikinci en iyi"* şeklinde de tanımlanabilir.(McCabe 2010: 133-135) Zira bireylerin tercihine bırakılsa arzu ettikleri siyasî toplum formu bambaşka olurdu. Ancak herkesin ideal siyasî toplumu aynı anda aynı tolumda gerçekleşemeyecektir. Her bir kişi için ikinci en iyi siyasî toplum formu ne olmalı sorusuna

[8] John Kekes, Hobbes'un nihaî iyinin varlığını reddederken nihaî kötünün varlığını kabul etmesine yönelik bir eleştiri getirmektedir. Kekes tek bir nihaî iyi gibi tek bir nihaî kötünün de bulunmadığını belirtir ve en kötü olanın farklı koşullarda farklı şeyler olabileceğini belirtir. Bkz. Kekes, 1996: 843

verilebilecek cevaplardan biri modus vivendi liberalizminden gelebilir. David Gauthier gibi modus vivendi anlayışının farklılıklara sahip bireyler için birinci en iyi olan kendi ideal hayat anlayışlarından veya kendi çıkarlarından yana 'taraf' olan bir devletten sonra tercih edilecek bir tür ikinci en iyi olduğu konusunda ikna edici teoriler geliştirmeye girişenler bulunmaktadır.(Gauthier, 1986) Diğer taraftan, Chandran Kukathas'ınki gibi modus vivendiyi içinde herkesin kendi birinci en iyisini gerçekleştirebileceği adalardan oluşan bir liberal takımadaları olarak tanımlayan teoriler de mevcuttur.(Kukathas 2003)

Buna karşın bazıları bir modus vivendi rejiminin belki de 'ikinci en kötü' ile 'ikinci en iyi' arasında oluşabilecek çeşitli 'modus vivendi' anlaşmaları üzerine kurulabilecek geniş bir olasılıklar yelpazesi biçiminde anlaşılabileceği konusunda ısrar edecektir. Modus vivendiyi dar ve teknik bir kavram olarak tanımlamayı tercih edenler açısından şüphesiz bu son değerlendirme öne çıkacaktır. Modus vivendiyi bu şekilde tanımlamayı tercih edenler, sözleşmenin nasıl bir içeriğe sahip olacağının anlaşmanın yapıldığı koşullar ve tarafların güçlerine bağlı olarak değişkenlik göstereceğini ve dolayısıyla yaklaşımın kronik bir istikrarsızlık ile malul olduğunu ileri sürmeye devam edeceklerdir.(Neal, 1993: 632; Rawls, 1996: 148-149; Larmore, 1999: 346)

Sonuç

Liberalizmin önerdiği devlet belli bir 'liberal' ahlâk temelinde yükselen ve o ahlâkı siyasî-hukukî sistemin ahlâkı haline dönüştüren *siyasî bir toplum* mu olmalıdır? Yoksa liberalizmin önerdiği devlet ahlâk-bağımsız normlardan oluşan ve bireylerin barış içinde birarada yaşamaları için siyasî-hukukî bir çerçeve sunan bir *siyasî birlik* mi olmalı?

Kapsamlı liberal gelenek bizlere ilkini önermekte ve çeşitli kapsamlı teoriler yoluyla farklı siyasî toplum modelleri sunmaktadır. Bu liberalizm anlayışı çağdaş liberal akademik-entelektüel camiada uzunca bir dönem baskın ve etkin olmasına karşın, son dönemlerde 'tarafsızlık kriteri'ni karşılayamadığı gerekçesiyle haklı eleştirilerin hedefi haline geldi. Bu yaklaşımda liberal devletin meşruiyeti belli bir ahlâkın ve iyi hayat anlayışının objektif ve evrensel 'doğruluğu' iddiası üzerine inşa edilmektedir. Ancak bu iddia başka ahlâk ve iyi hayat anlayışlarına bağlı kalma konusunda ısrar edenler bakımdan anlamlı olmadığından, bu tür bir liberal devletin aslında taraflı, dolayısıyla gayri meşru olduğu savı ciddiye alınmaya değer bir savdır. Son dönemlerde liberal tarafsızlık üzerine yürütülen tartışmalardaki artış eğilimi, pek çok liberal tarafından bu eleştirinin ciddiye alındığının işareti sayılabilir.

Bu durumda ahlâk-bağımsız bir temel üzerinden siyasî sistemin haklılaştırılmasını öneren ikinci alternatif öne çıkmaktadır. Bu makale kapsamında ele alınmış olan modus vivendi liberalizmi siyasî sitemin temeli olarak, 'liberal' veya değil, herhangi bir mutlak ahlâk anlayışı yerine, stratejik/araçsal bir akıl ile belirlenebilen bir 'sözleşme ahlâkı'nı kabul etmeyi önermektedir. İdealar evreninden örnek alınacak, ancak yeryüzünde pratiğe aktarıldığında da kaçınılmaz bir bozulmaya maruz kalacak platonik türde bir devlet yerine, yeryüzü koşulları ve insanlık durumunu referans alarak, taraflarca kabuledilebilir bulunan/rıza gösterilen mümkün bir devlet aramayı önermektedir. Lakin akla hemen, bir modus vivendi üzerinde oluşan bir siyasî 'birliği' hâlâ liberal olarak niteleyip niteleyemeyeceğimiz sorusu gelmektedir. Bu sorunun tamamen temelsiz ve yersiz olduğu kolayca ileri sürülemez. Bu geleneğin kurucuları sayılan Hobbes ve Hume'u liberal olarak tanıma konusunda mevcut bir açık direnç eşliğinde düşünüldüğünde bu soru dikkate alınmaya değecek bir soru olsa gerekir.

William Galston açıkça bu türdeki teorilerin doğru anlamda liberalizme dâhil kabul edilmeyeceğini belirtir. Galston'a göre liberal bir kamusal kültüre dayanan, liberal kamu politikasına rehberlik eden ve liberal adaleti biçimlendiren liberal amaçlara sahip bir devlet doğru tanımlamayla liberal bir devlettir. Galston'a göre liberal devlet doğru şekilde "*Michael*

Oakeshott'un içeriksiz kurallarla inşa edilen amaçsız sivil birliği" olarak anlaşılmaz, böyle bir devlet zaten mümkün değildir. Her devlet gibi liberal devlet de bir takım kamusal amaçlara sahiptir lakin onu liberal kılan şey amaçlarının liberal olan içeriğidir.(Galston, 1991: 3)

John Gray modus vivendi yaklaşımına yönelik söz konusu soru üzerinden gelen eleştirileri kısmen kabul etmekte ve kapsamlı veya hak temelli liberalizmi bırakmanın liberalizmin kendisinden vazgeçmek gibi görülebileceğini ifade etmektedir. Gray'e göre modus vivendi evrensel bir rejim projesinden vazgeçiştir. Buna göre "*eğer liberalizmin özü*" liberal değerlere dayanan *"evrensel bir rejim ise"* modus vivendi olsa olsa "*post-liberal bir felsefe"* olarak tanımlanabilir.(Gray, 2003: 126) Ancak, Gray aynı zamanda liberalizmin sadece bu şekilde tanımlanmasına karşı çıkmakta ve liberal geleneğin kökenine kadar uzanan bir ikinci liberalizm olarak modus vivendi ekolünün varlığını tanımamız, yani liberalizmin bu ikinci yüzünü de görmemiz gerektiği konusunda bizleri ikna etmeye girişmektedir.(Gray, 2003:7-12)

Chandran Kukathas modus vivendi yaklaşımının liberal sayılamayacağı savına karşı çıkmaktadır. Kukathas Kant ve onun varislerinin izlediği Aydınlanmacı birinci liberalizmi tek geçerli liberalizm olarak almanın hatalı olması bir yana, 'modus vivendi liberalizminin' (Kukathas siyasî liberalizm terimini kullanmaktadır) liberalizmin daha doğru ve daha iyi bir türü olduğunu ileri sürmektedir.(Kukathas, 2003: 262) Kukathas'a göre her iki yaklaşım da insanların farklılıkları gerçeğini kabul etmektedir. İki liberalizm ayrıştığı nokta farklılıklar karşısında ne yapılacağı meselesidir. 'Aydınlanmacı/kapsamlı liberalizm' insanların farklılıkları ve anlaşmazlıklarını ele alırken *"adil şartlar"*a başvurulması gerektiğini ileri sürer. Buna göre liberal bir devlet kim olursa olsun her insan için geçerli evrensel değerlere başvuran bir adaleti tesis eden devlettir. Ancak, Kukathas'tan buna insanların sadece farklı dinlere inanmak konusunda ayrılmadıkları, adaletin ne olduğu konusunda da derin ayrılıklara sahip olabilecekleri itirazı gelir. Aslında insanlar farklı dinlere inandıkları için adaletin ne olduğu konusunda da anlaşmazlığa düşerler. Buna karşın ikinci liberal yaklaşım insanların farklılıkları ve anlaşmazlıklarını ele alırken *"adil şartlara"* değil *"siyasî şartlara*" başvurmayı önermektedir. Kukathas Hobbes'un açıkça siyasî bir çözüm öne sürmekle birlikte liberal değil otoriter olduğuna vurgu yaparak, modus vivendi için sırf siyasî şartların bulunmasının yeterli olmadığını 'liberal siyasî şartlar'dan bahsedilmesi gerektiğini ileri sürer.(Kukathas, 2003: 261-265) O halde, bir modus vivendi sözleşmesinin stratejik ve sağduyusal motivasyonlarla/gerekçelerle yapılan siyasî şartlar içermesi yanında, bu şartların liberal siyasî şartlar olduğu da gösterildiğinde/iddia edildiğinde liberal bir teoriden veya bir modus vivendi liberalizminden bahsetmeye devam edilebilir.

Modus vivendi liberalizmi başka bakımlardan yapılabilecek ciddi eleştirilerin muhatabı olmasına ve barındırdığı bazı kusurlarına rağmen liberal tarafsızlık problemiyle ilgili olarak dikkate değer bir alternatif çözüm sunmaktadır. Liberal tarafsızlık ilkesi ile devletin toplumda çeşitlilik ve çoğulluk kaynağı olan farklılıklar lehinde veya aleyhinde pozisyon almaması gerektirdiği ileri sürülür. Bunu ileri sürmek demek siyasî sitemi kuran temel ilke ve normların herhangi bir iyi hayat veya ahlâk anlayışına dayanmaması gerektirdiğini de ileri sürmek anlamına gelmektedir. Bu sebepten liberal siyaset teorisi ya tarafsızlık iddiasından vazgeçmek ve hukuki eşitlik gibi kavramlarla yetinmek durumunda veya farklılıklar karşısında gerçek anlamda tarafsızlık sağlayan bir siyasî yaklaşım üzerine yoğunlaşmak durumunda kalmaktadır.

Kapsamlı veya Aydınlanmacı liberalizm geleneğinden gelen John Rawls tarafsızlık problemini ciddiye alarak kamusal akıl adı verilebilecek bir yöntemle bu problemi çözmeye odaklandı, ancak niyet ettiği hedef bakımından başarısı tartışmalıdır. Çünkü, Rawls adeta kapsamlı liberalizm alanından tam anlamıyla çekilmeden ve daha önceden orada kalarak geliştirdiği *Bir Adalet Teorisi*'ni tarafsız bir zeminden hareketle yeniden haklılaştırmaya girişti. Kukathas'ın itiraz

edeceği üzere adaleti aramaktan vazgeçmediği gibi, tarafsızlığı temellendirmesi bakımından siyasî olarak tanımladığı adaletin aynı zamanda ahlâkî de olduğunu ileri sürmeye devam etti.

Buna karşın, modus vivendi liberalizmi işe özel olarak tarafsızlık problemini çözmeye girişmekle başlamamakla birlikte çözüm getirmek konusunda çok daha fazla ümit vaat etmektedir. Galiba bunun sırrı baştan beri modus vivendi liberalizminin beşeriyetin farklılığı olgusunu sadece teşhisle yetinmeyip, bu farkları kabul de etmesinde yatmaktadır. Modus vivendi liberalizmi bireylerin farklılıklarının taşıdığı başka anlamlar yanında değer/çıkar/amaç çatışması anlamına da geldiğini, bu çatışmanın da nihaî olarak hiçbir zaman giderilemeyeceğini teslim ederek işe başlamaktadır. O yüzden, modus vivendi liberalizmi kamusal akıl liberalizminden ayrışmakta ve bütün farklılıklarıyla birlikte doğru/adil/haklı bulacakları ortak bir "görüş" üzerinde tüm tarafların uzlaşacağını (consensus) varsaymak yerine, bütün farklılıklarına rağmen tarafların birarada yaşamayı kabul edecekleri bir "anlaşma" üzerinde bağdaşacağını (reconcile) varsaymaktadır. Modus vivendi liberalizmi devleti siyasî bir toplum olarak değil, siyasî bir birlik olarak tanımlamakta ve ona bütün vatandaşların ortaklaşa paylaşacakları kamusal değerleri/iyileri tanımlama ve gerçekleştirme yetkisi ve sorumluluğu vermemektedir.

KAYNAKÇA

BARRY, Brian. (1990) "How Not to Defend Liberal Institutions", *British Journal of Political Science*, Vol. 20, No. 1, ss. 1-14

BELL, Daniel A. (2005) "A Communitarian Critique of Liberalism", *Analyse&Kritik*, No. 27, ss. 215-238

BENHABIB, Seyla. (1989) "Liberal Dialogue Versus a Critical Theory of Discursive Legitimation", *Liberalism and Moral Life*, ed. Nancy L. Rosenblum, Cambridge: Harvard University Press ss. 143-156

BEN-SHEMESH, Yaacov. (2005) "Neutrality without Autonomy", *Law and Philosophy*, Vol. 24, No. 5, ss. 435-466

CANEY, Simon. (1992) "Thomas Nagel's Defence of Liberal Neutrality", *Analysis*, Vol. 52, No. 1, ss. 41-45

DWORKIN, Ronald. (1985) "Liberalism", *A Matter of Principle*, London: Harvard University Press

HORTON, John. (2007) "John Gray and The Political Theory of Modus Vivendi", *The Political Theory of John Gray*, eds. J. Horton&G. Newey, New York: Routledge, ss. 43-57

GALSTON, William A. (1991) *Liberal Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press

GALSTON, William A. (1982) "Defending Liberalism", *The American Political Science Review*, Vol. 76, No. 3, ss. 621-629

GAUS, Gerald F. (2003) *Contemporary Theories of Liberalism*, London: SAGE Publications

GAUS, Gerald F. (2014) "Public Reason Liberalism", *devam eden çalışmalar*, http://www.gaus.biz/

GAUTHIER, David. (1986) *Morals by Agreement*, Oxford: Oxford University Press

GRAY, John. (2003) *Liberalizmin İki Yüzü*, çev. Koray Değirmenci, Ankara: Dost Kitabevi

GUTMANN, Amy. (1985) "Communitarian Critics of Liberalism," *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 14, No. 3, ss. 308-322

KEKES. John. (1996) "Cruelty and Liberalism", *Ethics*, No. 106, ss. 834-844

KUKATHAS, Chandran. (2003) *The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*, Oxford: Oxford University Press

LARMORE, Charles. (1999) "Political Liberalism", *Political Theory*, Vol. 18, No. 3, ss. 339-360.

McCABE, David. (2010) *Modus Vivendi Liberalism*: *Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

NAGEL, Thomas. (1990) "Moral Conflict and Political Legitimacy", *Authority*, ed. Joseph Raz, Oxford: Blackwell

NEAL, Patrick. (1993) "Vulgar Liberalism", *Political Theory*, Vol. 21, No. 4, ss. 623-642

NEAL, Patrick. (1987) "A Liberal Theory of the Good?", *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 17, No. 3, ss. 567-581.

NEAL, Patrick. (1985) "Liberalism and Neutrality", *Polity*, Vol. 17, No. 4, ss. 664-684

OAKESHOTT, Michael. (1975) *On Civil Association*, Oxford: Blackwell

RAZ, Joseph. (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford: Clarendon Press

RAWLS, John. (2001) *The Law of Peoples*, Harvard University Press

RAWLS, John. (1996) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press

RAWLS, John. (1971) *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press

ROSSI, Enzo. (2010) "Modus Vivendi, Consensus, and (Realist) Liberal Ligitimacy", *Public Reason*, Vol. 2, No. 2, ss. 21-39

RUDISILL, Jhon. (2010) "Modus Vivendi, Overlapping Consensus and Stability", *Discusiones Filosóficas*, Año 11 Nº 17, julio – diciembre, ss. 87-96

SHKLAR, Judith N. (1989) "The Liberalism of Fear", *Liberalism and The Moral Life*, Ed. Nancy L. Rosenblum, Cambridge: Harvard University Press, ss. 21-38

WALDRON, Jeremy. (2004) "Liberalism, Political and Comprehensive" *The Handbook of Political Theo*ry, ed. Gerald F. Gaus&Chandran Kukathas, Sage Pablications, ss. 89-99

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1557-1574, ANKARA-TURKEY

ÖRGÜTSEL İKLİMİN ÇALIŞMA PSİKOLOJİSİNE ETKİSİ: SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA*

*H.Tezcan UYSAL***
*Sibel AYDEMİR****

ÖZET

Modern örgütler, artan rekabet ortamında ve gelişen yönetim anlayışında daha iyi performansı ve daha yüksek iş kalitesini hedeflemekte ve çalışanlarına en iyi çalışma ortamını oluşturmak için stratejik çalışmalar yapmaktadır. Ancak her açık örgütte olduğu gibi etkileşimin bir sonucu olarak çalışanlarda pozitif ve/veya negatif tutumlar gelişebilmektedir. Bu tutumlar bütünleşik bir şekilde incelendiğinde ortaya çalışma psikolojisi çıkmaktadır. Çalışma psikolojisi, çalışanların psikolojilerindeki değişimleri bütünleşik bir şekilde incelemekte ve bu değişimlerin sebeplerini ve çözümlerini araştırmaktadır. Çalışma psikolojisi, örgütün tutumları karşısında çalışanda oluşan psikolojik değişimi ifade etmekle birlikte aynı zamanda çalışanın beşeri ilişkileri sonucunda oluşan psikolojik değişimleri de ifade etmektedir. Bundan dolayı, örgüt iklimi içerisinde çalışma psikolojisi farklılık gösteren çalışanlar olabildiği gibi çalışma psikolojisi benzerlik gösteren çalışanlar da olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, örgütsel iklimin çalışma psikolojisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak, aynı örgüt iklimine maruz kalan hastane çalışanlarına yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada, anket tekniği kullanılmış, elde edilen veriler korelasyon, regresyon ve Kruskal-Wallis H analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda, çalışma psikolojisindeki değişimin %50'sini örgütsel iklimin açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca, çalışma psikolojisindeki değişimin en çok işgörenler arasında karşılıklı güven duygusundan etkilendiği tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis H analizi sonucunda ise aynı örgüt iklimi içerisinde çalışan hastane personelinin, çalışma süresinin, eğitim durumunun, mesleklerinin ve yaşlarının çalışma psikolojisinde farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Psikolojisi, Örgütsel İklim, Sağlık Sektörü, Örgütsel Stres, Örgütsel Motivasyon, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti, İş Tatmini.

---

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

**Öğr.Gör. Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Meslek Yüksekokulu, El-mek: h.tezcanuysal@hotmail.com
*** Yrd.Doç.Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Meslek Yüksekokulu

THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CLIMATE ON WORK PSYCHOLOGY: A RESEARCH ON HEALTH SECTOR

ABSTRACT

Modern organizations aim for better performance and higher business quality in the growing competition environment and are in strategic endeavours as to create the best working environment. However, as is the case in every organization, as a result of interaction, workers can develop positive and negative attitudes. These attitudes constitute the work psychology when examined in an integrated way. Work psychology examines the changes in the psychology of the workers in an integrated way and investigates reasons and solutions for these changes. Work psychology points out both the psychological change in the worker in the face of organization's attitudes and psychological changes in the worker that occur as a result of human relations. Thus, there are workers within the organizational climate that vary in terms of their work psychology, as well as those who are similar.

The purpose of this study is to define the effect of organizational climate on the work psychology. For this purpose, a study has been conducted on hospital workers who are exposed to the same organizational climate. Survey technique has been used in the research, the date acquired has been analysed with the analysis techniques; correlation, regression and Kruskal-Wallis H. As a result of the regression analysis, it has been determined that organizational climate explains 50% of the change in the work psychology. Also, it has been determined that the change in work psychology is effected mostly by the feeling of mutual trust among the workers. As a result of the Kruskal-Wallis H analysis it has been determined that working hours, educational background, profession or age of the hospital employees who work in the same organizational climate don't generate a variance.

Key Words: Work Psychology, Organizational Climate, Health Sector, Organizational Stress, Organizational Motivation, Organizational Commitment, Intention to Leave, Work Satisfaction.

1. Giriş

Çalışanlar, içerisinde bulundukları örgüt atmosferine göre farklı davranışlar ve farklı tutumlar geliştirmektedir. Bu davranış ve tutumların gelişmesinde, örgütle ve örgütün tüm elemanlarıyla yoğun etkileşim içerisinde olan çalışanların algıları etkili olmaktadır. Örgüt içerisinde ast-üst ve ast-ast ilişkisiyle doğrudan ilişkili olan algılar, aynı zamanda örgütün hedeflerinden, amaçlarından ve politikalarından da etkilenmektedir. Örgüt iklimi içerisinde, çalışanların birbirine güvenmesi, yöneticinin motive edici ve yapıcı davranışları, ödüllendirme sistemi, çalışanlar arasındaki samimiyet gibi faktörler çalışanlarda olumlu algılar oluştururken, örgüt iklimi içerisinde gerginlik, çatışma, tehdit, baskı ve mobbing gibi faktörler ise çalışanlarda olumsuz algılar oluşturmaktadır. Psikolojik açıdan düşünüldüğünde çalışanların bu algılara karşı geliştirdiği farklı tutumlar bulunmaktadır. Bunun sebebi her çalışanın etki eşiğinin farklılık göstermesidir. Ancak çalışanların etki eşikleri farklılık gösterse de bu durum psişik sorunların oluşmasını engellememektedir. Örgüt içerisinde performansın, verimliliğin ve kalitenin

sağlanabilmesi için çalışanlarda oluşabilecek psişik sorunların incelenmesi, psişik sorunları bulunan çalışanlara ise bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik yönetimsel davranışlarda bulunulması gerekmektedir. Çalışanlara yönelik bu analizleri ve stratejik planları gerçekleştiren bilim dalı, çalışma psikolojisi bilim dalıdır. Çalışanların ruh hallerini inceleyen bu bilim dalının temel amacı, çalışanların örgütteki ruhsal sorunlarını tespit etmek, gerekli iyileştirmelerin yapılmasını sağlamak ve hem örgüt açısından hem de çalışan açısından çalışma kalitesini arttırmaktır.

Bu çalışmanın amacı, örgütsel iklimin çalışma psikolojisine etkisini saptamaktır. Bu amaca bağlı olarak, sağlık sektöründe temel sağlık hizmeti sunan özel bir hastanenin çalışanlarına yönelik araştırma gerçekleştirilecektir. Bu araştırma, çalışanlardaki psişik sorunları tespit etmesi ve bu sorunların etkeni olabilecek örgüt atmosferindeki davranışları incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca literatürde çalışma psikolojisini kavramsal çerçevede inceleyen yayınlardan farklı olarak çalışma psikolojisini bağımlı bir değişken olarak inceleyen bu çalışmanın, çalışma psikolojisi literatürüne katkı sağlayacağı ve çalışma psikolojisi araştırmalarının bütünleştirici bir bakış açısıyla yapılmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. Örgütsel İklim

Örgüt iklimi, örgüt içerisinde hedeflerine ulaşmak için çalışan kişilerden oluşan iç çevreyi yansıtmakla birlikte (Kumar, 2011: 138), işlerin yapıldığı ortam koşullarını da yansımaktadır (Eren ve Çekmecelioğlu, 2002: 887). Bireylerin örgütsel davranışları üzerinde etkili olan örgüt iklimi bireysel özelliklerin, örgütün yapısının ve örgütün içinde bulunduğu çevresel etmenlerin oluşturduğu ortam olarak tanımlanabilir (Arslan, 2004: 206). Bu bağlamda örgüt iklimi, bir organizasyonu diğerlerinden ayıran ve bireylerin davranışları üzerinde etkili olan psikolojik ortamın özellikleri olarak ifade edilebilir (Özbağ, 2012: 148). Bir diğer ifadeyle örgütsel iklim, bir örgütle ilgili olarak psikolojik açıdan tanımlanan ve örgütteki insan ilişkilerinin niteliğini gösteren bir kavramdır. Örgüt iklimi, örgütte ast-üst arasındaki davranış biçimlerindeki güven, samimiyet, iş birliği, adalet vb. duygularının yaratılmasında ortam sağlama rolü üstenmektedir. Üstlerini samimi hava içerisinde tanıma olanağına sahip olmayan astlar psikolojik olarak tehdit edilirler, bu durum uygun bir iklimin yaratılmasını olumsuz yönde etkileyebilir (Eren, 2000: 374).

Örgüt iklimi, işgörenlerin örgütün psikolojik yapısına ilişkin algıladıkları, destek nezaket, içtenlik, ödüllendirme ve yönlendirme gibi psikolojik durumlara ilişkin algılarını yansıtır (Tutar ve Altınöz, 2010). Benzer şekilde Silva ve arkadaşları (2004) da örgüt iklimini, örgütsel değerler, inançlar, normlar, prosedürler ve faaliyetler hakkında oluşan ortak bir algı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireyin çevresi o bireyin algı ve davranışlarının temel belirleyicisi niteliğinde olması nedeniyle iklim çalışmalarının odak noktası bireyin algılarıdır (Clark, 2002: 94). Yenilik, yaratıcılık, iş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık, verimlilik, personel güçlendirme gibi günümüz örgütleri açısından kilit öneme sahip unsurlarla yakın ilişkisi olan örgüt ikliminin işgörenlerce nasıl algılandığı her örgüt ve yönetici için önem arz etmektedir (Doğan ve Engüren, 2009: 46).

Bu çalışmada Jones ve James (1979)'ın belirlediği altı örgüt iklimi boyutu incelenmiştir. Bu boyutlar; 1) Liderin desteği ve kolaylaştırıcılığı, 2) Çalışma grubunun işbirliği, samimiyeti ve sıcaklığı, 3) Çatışma ve belirsizlik, 4) Mesleki ve örgütsel ruh, 5) İşin önemi, çeşitliliği ve çekiciliği, 6) Karşılıklı güven duygusudur (Wallace, Hunt ve Richards, 1999: 552).

3. Çalışma Psikolojisi

Modern işletmeler çalışanlarının işlerine bağlı, kendilerine verilen rolleri yerine getirmeye istekli, proaktif ve kaliteye kendini adamış olmalarını istemektedir (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011: 5). Bundan dolayı günümüzde çalışma psikolojisi alanındaki çalışmalar önem kazanmıştır.

Literatürde farklı çalışma psikolojisi terimleri kullanılmaktadır. İngiltere'de ve Amerika'da geçmişte "industrial psychology" terimi kullanılmaktayken günümüzde yeni bir terim olarak "industrial/organizational psychology", kısaca "I/O psychology" kullanılmaktadır. Avrupa genelinde yaygınlaşan kullanım "work and organizational psychology"dir (Aswegen vd., 2008: 21). Türk literatüründe ise çalışma psikolojisi (work psychology) terimi kullanılmaktadır.

Çalışma psikolojisine ait literatürde çok az çalışma olmasının yanı sıra, bu kavrama yönelik kabul görmüş ortak bir tanımlama da bulunmamaktadır. İngiliz Psikoloji Topluluğu (British Psychological Society), sosyal bilimler alanında yeni gelişen bu alana yönelik olarak işgörenlere psikoloji biliminin uygulanması şeklinde bir tanımlama yapmıştır (Lewis ve Zibarras, 2013: 3). Tınar (1996) ise çalışma psikolojisini, çalışma yaşamında psişik sorunlara yol açan alanları inceleyen, sorunların nedenleri ve çok yönlü etkileri ile çözüm yollarını araştıran, çalışma yaşamı ve çalışan insan arasında sağlıklı ve verimli bir uyum sağlamayı amaçlayan, bu yönde bilgi üretimi için çaba gösteren bir bilim dalı olarak tanımlamıştır.

Literatürde, örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel motivasyon, örgütsel stres ve işten ayrılma niyeti, tükenmişlik gibi çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, bütünleşik araştırmalar olmadığı, kısıtlı faktörlerin kısıtlı etkisini tespit eden araştırmalar olduğu ve bu araştırmaların örgütsel davranış yönetimi altında yapıldığı görülmektedir. Çalışma psikolojisi ise, yönetim stratejilerinden ziyade, çalışanların örgüt atmosferi içerisinde değişime uğramış psikolojik durumlarını analiz etmektedir (Uysal, 2014: 838). Bu analizin yapılabilmesi için ise, örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel motivasyon, örgütsel stres ve işten ayrılma niyeti faktörlerinin bir bütün halinde incelenmesi gerekmektedir. Bunun sebebi söz konusu faktörlerin hiçbirinin bir diğerinin doğrudan sebebi veya sonucu olmaması ve birbirlerini etkileseler dahi asıl temsil ettikleri anlamın bütünsel olarak çalışma psikolojisindeki olumlu veya olumsuz değişimler olmasıdır.

Literatür incelendiğinde çalışma psikolojisine yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar içerisinde; Hanin (1993) spor alanında çalışma psikolojisini, Aamodt (2000) polis psikolojisinde çalışma psikologunun rolünü, Bucklin ve arkadaşları (2000) örgütsel davranış yönetimi ile çalışma psikolojisinin objektif kıyaslamasını, Islam ve Zyphur (2006), çalışma psikolojisinin teorisini ve pratiğini, Mawhinney (2011) çalışma psikolojisi ve örgütsel davranış yönetimi açısından iş tatminini, Kazi ve arkadaşları (2013) çalışma psikolojisinin tarihi, Uysal (2014) ise işgören performansı açısından çalışma psikolojisinin örgütsel sinizme etkisini incelemiştir.

3.1. Çalışma Psikolojisinin Etkenleri

3.1.1. Örgütsel Bağlılık

Yönetim ve davranış bilimleri literatüründe bireyler ve örgütler arasındaki ilişkide anahtar bir faktör olarak ifade edilen örgütsel bağlılık (Sharma ve Bajpai, 2010: 8), Cook ve Wall (1980) tarafından, kişilerin çalıştıkları örgütün özelliklerine gösterdiği bir duygusal tepki olarak tanımlamıştır. Allen ve Meyer (1996) ise örgütsel bağlılığı Çalışan ile örgüt arasında, çalışanın örgütten gönüllü ayrılması ihtimalini azaltan psikolojik bir bağ olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılığın 3 boyutu bulunmaktadır. Bunlar, duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılıktır (Jaros, 2007: 7). Duygusal bağlılık, örgüt üyeliğini sürdürme isteği içerisinde güçlü bir inancın, örgütsel amacın ve değerlerin kabul edilmesidir (Fu, Bolander ve Jones, 2009: 337). Devamlılık bağlılığı, çalışanın örgütü bırakması ile ilgili maliyetlerden kaynaklanan bir zorunluluktur (Commeiras ve Fournier, 2001: 239). Normatif bağlılık ise, kültürdeki sosyalleşmenin bir sonucu olarak çalışanın kendisini kuruma adaması ve kuruma sadakatidir (Prabhakar ve Ram, 2011: 56). Bu üç bağlılık türü içerisinde, güçlü duygusal bağlılığı bulunan çalışanlar örgütte kalırlar çünkü bunu isterler (want to), güçlü normatif bağlılığı bulunan

çalışanlar örgütte kalırlar çünkü bunu yapmalıdırlar (ought to), güçlü devamlılık bağlılığı bulunan çalışanlar ise örgütte kalırlar çünkü bunu yapmak zorundadırlar (need to) (Allen ve Mayer, 1990: 4).

McShane ve Von Glinow (2003)'a göre örgütsel bağlılığa etki eden faktörler; adaletin ve tatminin sağlanması, iş güvenliğinin oluşturulması, örgütsel iletişimin aktifleştirilmesi, çalışan bağlılığının (aidiyet) ve çalışanlar arası güvenin sağlanmasıdır. Sığrı ve Basım (2006) ise bu faktörleri, örgütsel bağlılık, özerklik, iş arkadaşları ve yönetici/üst desteği, iş güvenliği, terfi imkânı, dağıtım adaleti, toplum tarafından kabul görme, işin tehlikesi, rutinlik ve stres olarak ifade etmiştir.

3.1.2. İş Tatmini

Locke (1976) iş tatminini, kişilerin iş tecrübelerini kıyaslayarak, işlerine yönelik beklentilerini değerlendirmesiyle ortaya çıkan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlarken, Falkenburg ve Schyns (2007) iş tatminini, bir işin veya iş ortamının değişik yönlerden memnuniyet edebilirliği olarak tanımlamıştır.

İş tatmini, örgütlerde çalışanların psikolojik bağ yapısının incelendiği araştırmalardan birisidir (Ahmad ve Riaz, 2011: 59). Farklı kişiler için farklı şeyler ifade edebilen kompleks ve çok yönlü bir kavram olan iş tatmini (Sageer, Rafat ve Agarwal, 2012: 33), bir iş durumuna gösterilen duygusal bir tepki olmasından dolayı anlaşılabilir ancak görülemez (Tella, 2007: 4).

İş tatmini, eksikliği sonucunda, sadakat azalması ve işe devamsızlık gibi bazı negatif etkilere sebep olması nedeniyle önemlidir (Azırı, 2011: 79). Ayrıca, çalışanların işten ayrılma niyetinin nedeni veya etken faktörü olmasından dolayı da stratejik yönetim açısından ayrı bir öneme sahiptir (Ucho, Mkavga ve Onyishi, 2012: 379). Motivasyon, işe bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, ruh sağlığı ve iş performansıyla pozitif ilişkili olan iş tatmini (Sageer, Rafat ve Agarwal, 2012: 33), çalışanın verimliğini arttırmakla birlikte aynı zamanda yapılan işin kalitesini de arttırmaktadır (Naseem, Sheikh ve Malik, 2011: 41).

3.1.3. Örgütsel Motivasyon

Literatürde motivasyona yönelik yapılan çalışmalar içerisinde çeşitli motivasyon tanımlamaları bulunmaktadır. Mitchell (1982) motivasyonu amaca yönelik gönüllü faaliyetler gerçekleştirmeye ve bu faaliyetleri sürdürmeye neden olan psikolojik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Iqbal vd., 2012: 693). Benzer şekilde Pool ve Pool (2007) da motivasyonu, bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü davranışların ortaya çıkarılması ve bu davranışların devamlılığının sağlanmasına yönelik psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır. Mawoli ve Babandako (2011) ise motivasyonu, davranışları etkileyen, doğrudan ölçülemeyen ve gözlemlenemeyen bir süreç olarak tanımlamıştır.

Performans ve ödüllendirme arasındaki ileriye dönük algılardan etkilenen motivasyon (Dobre, 2013: 57), çalışanın iş performansında belirleyici bir faktördür (Salleh vd., 2011: 147). Bundan dolayı yüksek çalışma performansı sadece motive olmuş işgörenlerin bağlılığı ile mümkün olmaktadır (Jehanzeb vd., 2012: 274). Motive olan çalışanlar örgütleri ile iyi uyum sağlamakta ve kurumun değerlerini desteklemekte, bunun sonucunda da çalışanın performansı yükselmekte ve işe devamsızlık oranı düşmektedir. Motivasyonun olmadığı örgütlerde ise, en yetenekli işgörenler bile yoğun çalışmaktan kaçınmaktadır (Clark, 2003: 23).

Çalışanların işle ilgili davranışları üzerinde bireysel ihtiyaçlar ve güdüler gibi kişinin doğasında bulunan güçler etkin olmakla birlikte ödül sistemi gibi çevresel güçler de etkili olmaktadır (Devadass, 2001: 566). Bu yüzden motivasyonun sağlanmasında çalışan değerleri, tutumları ve liderlik davranışı önemli rol oynamaktadır (Chowdhury ve Amin, 2001: 1).

3.1.4. Örgütsel Stres

Stres terimi ilk defa 1936 yılında yaşam bilimleri literatüründe fizyolog Selye tarafından kullanılmış ve stres, bir kişi üzerinde veya maddesel cisim üzerinde güç, baskı veya gerilim uygulanması olarak tanımlanmıştır (Bano ve Jha, 2012: 23).

Stres, çalışanların yaşam dengesini bozabilen, iç ve dış çevredeki herhangi bir değişiklik veya uyarıdır (Hosseini, Nourbakhsh ve Sepasi, 2013: 301) ve Luthans (1992)'a göre stres; örgütsel politikalar, örgütün yapısal özellikleri, fiziksel koşulları ve örgütsel süreçler gibi faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörlerden etkilenen çalışanlar (stresli çalışanlar), kuvvetle muhtemel sağlığı bozulmuş, motivasyonu zayıf, işinde daha az üretken ve daha az güvenilirdirler (Park, 2007: 5). Bu çalışanlarda, çoğunlukla depresyon, anksiteye, uykusuzluk, yorgunluk, ağrı ve uzun vadede kan basıncı problemleri görülmektedir (Dahl, 2010: 12). Örgütsel zararları incelendiğinde ise stres çalışanlarda; işe gelmeme, tükenmişlik, güven eksikliği, performans problemi gibi negatif sonuçlara sebep olmaktadır (Manning ve Preston, 2003: 15). Ancak stres her zaman olumsuz ya da zararlı değildir (Shahid vd., 2012: 39). Özellikle liderler arasında yaygın olarak belirli bir düzeyde stresin işte verimliliği sürdürmek için gerekli olduğuna inanılmaktadır (Vasconcelos, Vasconcelos ve Crubellate, 2008: 40).

3.1.5. İşten Ayrılma Niyeti

Rusbelt ve arkadaşları (1998) işten ayrılma niyetini, çalışanların iş koşullarından tatmin olmadığında gösterdiği yıkıcı ve aktif eylemler olarak tanımlarken, Meanwhile Tett ve Meyer ise daha farklı bir yaklaşımla işten ayrılma niyetini, bireylerin bilinçli ve kasıtlı olarak çalışabilecekleri farklı örgütlerde iş imkanı araması olarak tanımlamaktadır (Samad ve Mara, 2006: 1).

İşten ayrılma düşüncesinin oluştuğu andan işten ayrılma niyetinin oluştuğu ana kadar çalışanların mevcut işlerinden ayrılıp ayrılmamayı düşündüğü bir süreçte (Long vd., 2012: 576), iş tatmini ve örgütsel bağlılık faktörleri önemli rol oynamaktadır (Malik vd., 2011: 1904). Ayrıca işten ayrılma niyeti, örgüt içerisinde liderin veya liderlerin olumsuz davranışları ile doğrudan ilişkilidir (Malik, Danish ve Munir, 2011: 326).

4. Özel Hastane Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma

Sağlık sektöründe yer alan hastanelerde performans ve kalite kavramı her yönü ile araştırılmakta ve daha iyi hizmet için çalışanlara yönelik stratejik uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın özel bir hastanede yapılmasının sebebi de elde edilecek sonuçların değerlendirilerek, pozitif çıkarımların yapılabilir ve daha hızlı uygulanabilir olmasıdır.

Araştırma içerisinde tek bir hastanenin işgörenlerine yönelik analiz yapılmıştır. Bunun sebebi, örgütsel iklim araştırmalarının homojenlik ihtiyacıdır. Homojen olmayan örneklemlerde, farklı iklime sahip işgörenlerin etkilendikleri iklim tektürel olmayacağından, çalışma psikolojilerindeki değişim de farklılık gösterecektir. Bu farklılığın heterojen yapı içerisinde yanıltıcı olacağı öngörüldüğünden araştırma özel bir alanda gerçekleştirilmiştir.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, sağlık sektörü içerisinde hastane personeli olarak çalışanların çalışma psikolojilerine, bulundukları hastanenin örgütsel ikliminin etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda Zonguldak'ta özel bir hastanede çalışan işgörenlere yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Literatürde çalışma psikolojisinin örgütsel iklim ile ilişkilendirildiği bir çalışma olmamasından dolayı ve çalışma psikolojisine yönelik sunacağı öneriler ile sağlık hizmetlerinde performansın ve kalitenin geliştirilmesine katkı sağlayacağından dolayı bu araştırma önem

taşımaktadır.

4.2. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma özel bir hastanede çalışan işgörenler üzerinde yapılmıştır. Bu yüzden araştırma, kamu sektöründeki ve üçüncü sektördeki hastanelerde çalışan işgörenleri kapsamamaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıdaki varsayımlara bağlı olarak gerçekleştirilmiştir;

- Araştırmaya katılan işgörenlerin, kendilerine yöneltilen soruları gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandırdığı varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan işgörenlerin, çalışma psikolojilerini değerlendirirken objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan işgörenlerin, örgüt iklimini değerlendirirken objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan işgörenlerin çalışma psikolojilerine, örgüt iklimi dışında diğer bireysel ve çevresel faktörlerin etkisinin sıfır olduğu varsayılmıştır.

4.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

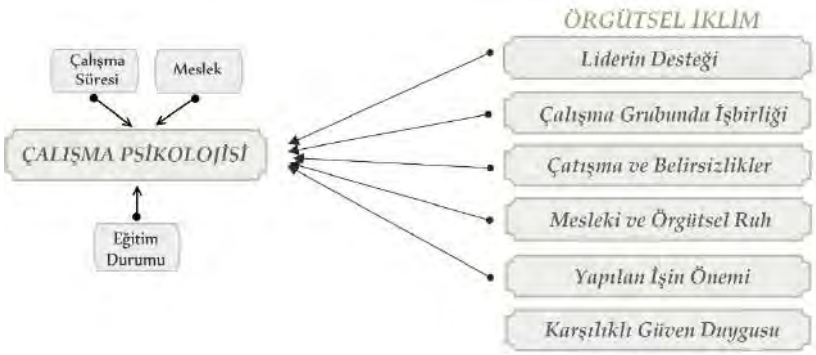
Araştırma evrenini; sağlık hizmetlerinde çalışan işgörenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Zonguldak'taki X özel hastanesinde çalışan işgörenler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan araştırma yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırma 79 hastane çalışanı üzerinde uygulanmıştır.

4.4. Araştırmanın Veri Toplama Metodu

Araştırmada anket tekniği kullanılmış, hazırlanan anketler hedef kitleye yüz yüze anket yöntemiyle uygulanmıştır. Anket içerisinde 5'li Likert tipinde ölçekler kullanılmıştır. Ankette, örgütsel iklimi oluşturan ölçek için Litwin ve Stringer'ın oluşturduğu örgüt iklimi ölçeğinden yararlanılmıştır. Çalışma psikolojisini oluşturan ölçekte ise; örgütsel bağlılığın ölçülmesi için Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık ölçeğinden, iş tatmininin ölçülmesi için Minnesota'nın iş tatmini ölçeğinden, örgütsel motivasyonun ölçülmesi için Mottaz'ın örgütsel motivasyon ölçeğinden, örgütsel stresin ölçülmesi için Ivancavich ve Matteson'un iş stresi ölçeğinden ve işten ayrılma niyetinin ölçülmesi için Fichman, Jenkins ve Klesh'in hazırlamış olduğu işten ayrılma niyeti ölçeğinden yararlanılmıştır.

4.5. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırmanın modeli deneme modelidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; lider desteği, çalışma grubunda işbirliği, çatışma ve belirsizlikler, mesleki ve örgütsel ruh gelişimi, yapılan işin önemi ve karşılıklı güven duygusudur. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise çalışma psikolojisidir.



Şekil 1: Araştırmanın Kavramsal Modeli

Araştırmanın Hipotezleri;

H_{1a}: Lider desteğinin çalışma psikolojisi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1b}: Çalışma grubunda işbirliğinin çalışma psikolojisi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1c}: Çatışma ve belirsizliklerin çalışma psikolojisi üzerinde negatif etkisi vardır.

H_{1d}: Mesleki ve örgütsel ruh gelişiminin çalışma psikolojisi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1e}: Yapılan işin öneminin ve çekiciliğinin çalışma psikolojisi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1f}: Örgütteki karşılıklı güven duygusunun çalışma psikolojisi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1g}: Aynı örgüt iklimi içerisinde işgörenlerin çalışma psikolojisi, çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

H_{1h}: Aynı örgüt iklimi içerisinde işgörenlerin çalışma psikolojisi, eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H_{1k}: Aynı örgüt iklimi içerisinde işgörenlerin çalışma psikolojisi, mesleklerine göre farklılık göstermektedir.

H_{1m}: Aynı örgüt iklimi içerisinde işgörenlerin çalışma psikolojisi, yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

4.6. Araştırma Verilerinin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliğinin tespitinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi, ilişkinin yönünü ve etkileri saptamak amacıyla korelasyon analizi, multiple regresyon (çoklu) analizi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

4.6.1. Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesinde alfa katsayısından (Cranbach Alfa) yararlanılmıştır. Pilot uygulama sonrasında hesaplanan alfa katsayısı 0,830 çıkmıştır. Ölçekten güvenilirliği düşüren 11 sorunun çıkartılması sonucu yeni alfa katsayısı 0,908 hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.6.2. Korelasyon Analizi

Pearson Korelâsyon katsayısı (r), iki değişkenin doğrusal ilişkisinin yönünün ve şiddetinin ölçümünde kullanılır.

Örgütsel İklim ve Çalışma Psikolojisine Yönelik Korelâsyon Analizi

Araştırmadaki ana bağımsız değişken (örgütsel iklim) ile bağımlı değişken (çalışma psikolojisi) arasındaki korelâsyon analizine (pearson korelâsyon) ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Korelâsyon Tablosu

		(1)	*(2)*
Örgütsel İklim (1)	Pearson Correlation	1	
	Sig. (2-tailed)		
Çalışma Psikolojisi (2)	Pearson Correlation	**0,578**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	

Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda; bağımlı değişken çalışma psikolojisi ile bağımsız değişken örgütsel iklim arasında orta seviyede (r=0,578) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.6.3. Regresyon Analizi

Regresyon analizi, bir ya da birden fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendiren istatistiksel bir analizdir.

Örgütsel İklim ile Çalışma Psikolojisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çoklu regresyon modelinin istatistiksel anlamda geçerli olabilmesi için, ANOVA[b] tablosunda yer alan F'nin istatistiksel anlamlılık değerlerinin 0.05'ten küçük ($p<0.05$) olması gerekmektedir.

Tablo 2: Örgütsel İklim ile Çalışma Psikolojisi Faktörlerinin İlişkisi - ANOVA[b]

Model	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Regression	9772,141	1628,690	12,373	,000
Residual	9477,606	131,633		
Total	19249,747			

Tablo 2'de kurulacak regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (Sig.=0,000). Model özeti tablosu aşağıda verilmiştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Model Özeti Tablosu

R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare
,712	,508	,467

R Kare, modelin açıklama gücünü ifade etmektedir. Buna göre bağımlı değişken çalışma psikolojisindeki değişimin %50'sini, araştırmanın bağımsız değişkeni olan örgütsel iklim açıklamaktadır.

Tablo 4: Regresyon Analizi Sonucu

	β	*T*	*p*
Sabit	39,433	4,208	,000
Liderin Desteği	,789	,688	,493
Çalışma Grubunda İşbirliği	1,274	2,300	,024
Çatışma ve Belirsizlikler	-1,586	-2,230	,029
Mesleki ve Örgütsel Ruh	1,211	2,861	,006
Yapılan İşin Önemi	2,036	2,302	,024
Karşılıklı Güven Duygusu	3,618	2,342	,022

Yapılan regresyon analizi sonucunda, örgütsel iklim boyutlarından liderin desteği ile çalışma psikolojisi arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4'de yer alan verilerden çalışma psikolojisinin alabileceği değer aşağıdaki şekilde formüle edilebilir;

"Çalışma Psikolojisi= 39,433 + (0,789 x Liderin Desteği) + (1,274 x Çalışma Grubunda İşbirliği) - (1,586 x Çatışma ve Belirsizlikler) + (1,211 x Mesleki ve Örgütsel Ruh) + (2,036 x Yapılan İşin Önemi) + (3,618 x Karşılıklı Güven Duygusu)"

Modelde; çalışma grubu arasındaki işbirliğinde 1 birimlik artışın çalışma psikolojisi üzerinde 1.274 birimlik bir artışa, mesleki ve örgütsel ruh gelişimindeki 1 birimlik artışın çalışma psikolojisi üzerinde 1.211 birimlik bir artışa, işgörenlerin yaptıkları işi önemseme derecelerindeki 1 birimlik artışın çalışma psikolojisi üzerinde 2.036 birimlik bir artışa ve işgörenler arası karşılıklı güven duygusundaki 1 birimlik artışında da çalışma psikolojisi üzerinde 3.618 birimlik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler değerlendirildiğinde; örgüt içerisindeki çatışma ve belirsizlik ortamının yoğunluğundaki 1 birimlik artışın, çalışma psikolojisi üzerinde 1.586 birimlik bir azalmaya sebep olduğu anlaşılmaktadır.

4.6.4. Kruskal-Wallis H Testi

Krusukal-Wallis H testi, ikiden fazla grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında kullanılan bir yöntemdir**.** Bu yöntem sonucunda, günlük çalışma süresi, eğitim durumu, yaş ve meslek faktörlerinin işgörenlerin çalışma psikolojilerinde farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: İşgörenlerin Günlük Çalışma Süresi ile Çalışma Psikolojileri Arasındaki İlişki

	Çalışma Psikolojisi
Chi-Square	5,209
df	2
Asymp. Sig.	,074

Çalışma Süresi	**N**	**Mean Rank**
8-10 saat	59	43,42
11-14 saat	13	29,42
15-18 saat	7	30.79
Total	79	

Tablo 5'e göre Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, işgörenin günlük çalışma süresi ile çalışma psikolojisi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6: İşgörenlerin Yaşları ile Çalışma Psikolojileri Arasındaki İlişki

	Çalışma Psikolojisi
Chi-Square	3,694
df	4
Asymp. Sig.	,449

Yaş	N	Mean Rank
21'den küçük	9	45,17
21-30	41	37,09
31-40	17	43,18
41-50	10	67,20
51-60	2	63,50
Total	79	

Tablo 6'ya göre Sig. (anlamlılık) satırındaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, işgörenin yaşı ile çalışma psikolojisi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 7: İşgörenlerin Eğitim Durumu ile Çalışma Psikolojileri Arasındaki İlişki

	Çalışma Psikolojisi
Chi-Square	6,209
df	4
Asymp. Sig.	,184

Eğitim Durumu	N	Mean Rank
Lise	38	41.17
Önlisans	10	37,25
Lisans	14	31,46
Yüksek Lisans	6	58,75
Doktora	11	39,09
Total	79	

Tablo 7'ye göre Sig. (anlamlılık) satırındaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, işgörenin eğitim durumu ile çalışma psikolojisi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 8: İşgörenlerin Meslek Grubu ile Çalışma Psikolojileri Arasındaki İlişki

	Çalışma Psikolojisi
Chi-Square	3,068
df	4
Asymp. Sig.	,547

Meslek Grubu	N	Mean Rank
Pratisyen Hekim	2	55,75
Aile Hekimi	1	58,50
Uzman Doktor	5	46,20
Operatör Doktor	11	45,00
Diğer Personel	60	37,73
Total	79	

Tablo 8'e göre Sig. (anlamlılık) satırındaki değerlerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, işgörenlerin meslekleri ile çalışma psikolojileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.6.5. Hipotez Testi

Hipotez testi, iki grup arasındaki farkın ya da değişimin rastlantısal olup olmadığına karar vermede kullanılır. Analizler sonucunda elde edilen β ve p değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Hipotezlerin Test Sonuçları

	β	*p*	SONUÇ
H_{1a}	*,789*	*,493*	***Reddedildi***
H_{1b}	*1,274*	*,024*	*Kabul Edildi*
H_{1c}	*-1,586*	*,029*	*Kabul Edildi*
H_{1d}	*1,211*	*,006*	*Kabul Edildi*
H_{1e}	*2,036*	*,024*	*Kabul Edildi*
H_{1f}	*3,618*	*,022*	*Kabul Edildi*
H_{1g}		*,074*	***Reddedildi***
H_{1h}		*,449*	***Reddedildi***
H_{1k}		*,184*	***Reddedildi***
H_{1m}		*,547*	***Reddedildi***

SONUÇ

Örgütsel iklimin çalışma psikolojisine etkisi konulu araştırmamızın amacı; sağlık sektöründe çalışan hastane personelinin bağlılığının, iş tatmininin, motivasyonunun, iş stresinin ve işten ayrılma niyetinin bütünleştirildiği çalışma psikolojisi ile çalıştıkları hastanede liderin desteğinden, çalışma grubunda işbirliğinden, çatışma ve belirsizliklerden, mesleki ve örgütsel ruhdan, yapılan işin öneminden ve karşılıklı güven duygusundan oluşan örgütsel iklimin etkilenme düzeyini tespit etmektir. Bu amaca yönelik gerçekleştirilen araştırmaya katılan hastane çalışanlarının %30.4'ünün erkek olduğu, %69.6'sının da kadın olduğu belirlenmiştir. Çalışanların yaşları incelendiğinde, %51.9'unun 21-30 yaş aralığında, %21.5'inin 31-40 yaş aralığında, %12.7'sinin 41-50 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, %48.1'lik bir çoğunluğun lise mezunu, %21,5'inin ise lisansüstü eğitimlerden mezun olduğu tespit edilmiştir. Gelir düzeyleri incelendiğinde, %41.8'lik büyük bir kesimin 1000TL'den az bir gelire sahip olduğu, çalışanların %32.9'unun 1000-2000TL aralığında gelir elde ettiği, %30.4'ünün ise 5000TL'den daha fazla gelir elde ettiği belirlenmiştir. Çalışanların meslekleri analiz edildiğinde araştırmaya katılan kitlenin %24.1'lik kesiminin tıp doktoru olduğu, geriye kalan çalışanların ise hastane içerisinde büro çalışanı olduğu saptanmıştır. Bu istatistikî değerler, örneklemin genç bir kitleden oluşması, çalışma psikolojisine etki etme olasılığı bulunan yaşla ilgili bazı örgüt dışı faktörlerin minimum seviyede olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte hastane çalışanlarının neredeyse yarısının gelir düzeyinin düşük olması ise, örgüt içerisinde çalışanların psikolojilerine olumsuz etki eden bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Hastane çalışanlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, hastane içerisindeki örgütsel iklimin, çalışanların çalışma psikolojisindeki değişimin %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Bu değişim içerisinde örgütsel iklimin boyutları analiz edildiğinde ise, çalışma psikolojisine pozitif yönde en çok etki eden örgütsel iklim faktörünün, karşılıklı güven duygusu olduğu belirlenmiştir. Bu faktörü sırasıyla; işin önemi, çalışma grubunun işbirliği, mesleki ve örgütsel ruh faktörleri izlemektedir. Özellikle pozitif etkileri olması ve bu etkilerin önemli bir düzeyde olması sebebiyle,

karşılıklı güven duygusu ve işin önemi faktörleri, çalışma psikolojisindeki değişimde önemli bir ağırlığa sahiptir. Araştırmada pozitif etken olan faktörlerin dışında çalışma psikolojisine negatif yönde etki eden faktör olarak da çatışma ve belirsizlik saptanmıştır. Buna göre örgüt içerisinde çatışma ortamının hakim olması, çalışanların veya örgütün geleceğine yönelik belirsizliklerin çalışanlar üzerindeki psikolojik etkisi negatif yönde şiddetli olmaktadır. Çalışma psikolojisi ile örgütsel iklim ilişkisine yönelik bu analizlerin dışında çalışma içerisinde fark analizleri de yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, aynı örgüt iklimi içerisinde çalışan hastane personelinin, çalışma süresinin, eğitim durumunun, mesleklerinin ve yaşlarının çalışma psikolojisinde farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sunulan öneriler;

- Çalışma psikolojisi, hem örgüt içerisindeki yönetimsel davranışlardan etkilenmekte hem de çalışanlar arasındaki ilişkilerden etkilenmektedir. Çalışanlar arasında artan işbirliği, örgüt içerisinde bireylerin kendini daha çok örgüte ait hissetmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı örgüt yöneticileri, örgüt içerisinde gruplaştırıcı faaliyetlerden ziyade çalışanları bütünleştirici ve kaynaştırıcı faaliyetler gerçekleştirmelidir.

- Örgütteki bazı çalışanların kayrılması, torpil yapılması gibi olaylar diğer çalışanlarda negatif tutumlara sebep olmakta ve sonuç olarak da hiyerarşi olsa bile işbirliğinde düşüş, kesinti veya emre itaatsizlik gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Örgütte performans ve kalite için bu gibi durumlara sebep verecek yönetimsel hamlelerden kaçınılmalıdır.

- Örgütte çatışma ortamı dikey çalışan pozisyonlarında veya yatay çalışan pozisyonlarında ortaya çıkmaktadır. Ancak yaygın olarak çatışma üst ile ast arasındadır. Etkisine bakıldığında ise bir üst ile ast arasındaki çatışma diğer astların da gerilmesine sebep olmaktadır. Bundan dolayı örgüt yöneticileri çalışanlarla kişisel gerginlikten kaçınmalı, gerçekten örgütün iklimini bozan bir çalışan var ise de yetkisi çerçevesinde gereğini yapmalıdır. Çatışma ortamının devam ederek süreklilik kazanmasına müsaade etmemelidir.

- Belirsizlik çalışanlar arasında konuşuldukça daha çok korkutan bir durum haline gelmektedir. Örgüt içerisinde çalışanları doğrudan etkileyebilecek yönetimsel belirsizlik veya maddi belirsizlik olabilir. Üst yöneticinin kim olacağı, nasıl bir karakterde olacağı gibi belirsizlikler kısa süreli psikolojik etki yaratırken, çalışanlarda şiddetli psikolojik değişme sebep olan maaş gecikmesi gibi maddi belirsizlikler çok daha uzun süreli psikolojik etki yaratmaktadır. Bundan dolayı, örgüt yöneticileri yıl içindeki mali sıkıntıları çalışanlara yansıtmadan çözmeye çalışmalıdır. Maaşın ödenmemesi veya maaşın ödenmesinde gecikme gibi söylentilerin önüne geçilmeli, düzenli olarak çalışanlara mali durum hakkında bilgi aktarılmalıdır.

- Yapılan işin niteliği ne olursa olsun, işi yapan çalışanın yaptığı işi önemsemesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için örgüt içerisinde çalışanlar birbirlerini teşvik edici davranışlarda bulunmalıdır. Yaptığı iş yöneticiler veya diğer çalışanlar tarafından küçümsenen bir çalışan bir süre sonra bu davranışın kendisine yönelik olduğunu düşünecek ve psişik sorunlar ortaya çıkacaktır. Bundan dolayı yöneticiler astları ile hiyerarşik zincir içerisinde iletişim kurmalı ancak davranışları her alt kademe çalışanını önemseyecek düzeyde yapıcı ve olumlu olmalıdır.

- Araştırma sonucunda çalışma psikolojisini en çok etkileyen faktörün karşılıklı güven duygusu olduğu saptanmıştır. İnsan doğası gereği çevresindeki insanlara karşı güven ihtiyacı hissetmektedir. Özellikle açık örgütlerde, çalışanlar arası etkileşimin yoğun olması ve yapılan işlerin bir zincir halinde birbirine bağlı olması bireysel güven ihtiyacını daha da arttırmaktadır. Benzer şekilde üst ile ast arasında da güven ihtiyacı duyulmaktadır. Yöneticinin astına verdiği bir işte ilk analiz ettiği durum, yeterlilik ve güvendir. Astına güvenen bir yönetici, yapacağı işlerde daha özgüvenli olmakta, bunun sonucunda da iş performansı yükselmektedir. Bu açıdan

değerlendirildiğinde örgüt içerisinde gerek astlar arasında gerekse üst ve ast arasında güven zedeleyici davranışlardan kaçınılmalıdır. Bu tür güven zedeleyici davranışlar örgüt ikliminde çalışanlarda psişik sorunların oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu durum geriye dönülmesi zor bir süreç doğurmaktadır. Güven eksikliğinin hakim olduğu örgüt ikliminde sorunların kısa vadede ortadan kaldırılması güçtür. Örgütün hedefleri ve amaçları düşünüldüğünde kısa vadede çözülemeyecek bu tür problemler, örgütün devamlılığını, performansını, başarısını ve çıktılarının kalitesini doğrudan etkilemektedir.

- Bazı çalışanlar örgüt iklimindeki negatif etkilerin bir kısmını absorbe edip psikolojik olarak geç tepki verirken, bazıları ise çok daha erken tepki verebilmektedir. Burada önemli olan farklı çalışanlara yönelik ortak bir frekans yakalayabilmektir. Bunun için de en temel amaç, güvenilirliliğin, açıklığın, yardımseverliğin, yönetime katılımcılığın ve görev dağılımında adaletin sağlandığı, çalışanlarda belirli bir tatmin düzeyi oluşturabilecek optimum örgüt ikliminin sağlanması olmalıdır.

Bu çalışmada, örgütsel iklimin çalışma psikolojisine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların, çalışma psikolojisi bilim literatürüne ve gelecekte yapılacak çalışma psikolojisi araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AAMODT, Yuri L. "The Role of the I/O Psychologist in Police Psychology", **Journal of Police and Criminal Psychology,** 15(2) (2010), p.8-10.

AHMAD, Tanwir ve Adnan Riaz. "Factors Affecting Turn-Over Intentions of Doctors in Public Sector Medical Colleges and Hospitals", **Interdisciplinary Journal of Research in Business,** 1(10) (2011), p.57-66.

ALLEN, Natalie J. and John P. Meyer. "The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization", **Journal of Occupational Psychology,** (63) (1990), p.1-18.

ALLEN, N.J. and Meyer, J.P. "Affective, Continuance And Normative Commitmentto The Organization: An Examination Of Construct Validity", **Journal of Vocational Behavior,** 49(3) (1996), p.252-276.

ARSLAN, Nagehan Talat. "Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak Örgüt Kültürü ve İlimi Hakkında Bir Değerlendirme", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,** 9(1) (2004), p.203-228.

ASWEGEN, S. van, S. Banhegyi, S.Botha, A Crafford, R. Kleynhans, L. Markham, W. Meyer, A. Moerdyk, P. Nel,C. o'Neill, A. Schlechter and B. Train (2008). **Fresh Perspectives: Industrial Psychology: Stellenbosch Custom Publication,** Pearson South Africa.

AZIRI, Brikend. "Job Satisfaction: A Literature Review", **Management Research And Practıce,** 3(4) (2011), p.77-86.

BAKKER, Arnold B., Simon L. Albrecht and Michael P. Leiter. "Key Questions Regarding Work Engagement", **European Journal of Work and Organizational Psychology,** 20(1) (2011), p.4-28.

BANO, Bushara and Rajiv Kumar Jha. "Organizational Role Stress Among Public and Private Sector Employees: A Comparative Study", **The Lahore Journal of Business,** 1(1) (2012), p.23-36.

BUCKLIN, Barbara R., Alicia M. Alvero, Alyce M. Dickinson, John Austin and Austin K. Jackson. "Industrial-Organizational Psychology and Organizational Behavior Management: An Objective Comparison", **Journal of Organizational Behavior Management,** 20(2) (2000), p.27-75.

CHOWDHURY, Mohammed S. and Mohammed Nurul Amin (2001). "Relative Importance of Employee Values, Attitudes And Leadership Behaviors in Employee Motivation. An Empirical Investigation", **Monroe College**, Bronx, New York West Virginia University of Technology**.**

CLARK, Moira. "The Relationship Between Employees' Perceptions of Organizational Climate and Customer Retention Rates in A Major U.K. Retail Bank", **Journal of Strategic Marketing**, 10(2) (2002), p.93-113.

CLARK, Richard E. "Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams", **Performance Improvement,** 42(3) (2003), p.21-29.

COMMEIRAS, Nathalie and Christophe Fournier. "Critical Evaluation of Porter et al.'s Organizational Commitment Questionnaire: Implications for Researchers", **Journal of Personal Selling & Sales Management,** 17(4) (2001), p.239-245.

COOK, John and Toby Wall. "New Work Attitude Measures of Trust, Organizational Commitment and Personal Need Non-Fulfilment", **Journal of Occupational Psychology,** 53(1) (1980), p.39-52.

DAHL, Michael S. "Organizational Change and Employee Stress", **Management Science,** 57(2) (2011), p.240-256.

DEVADASS, Rajeswari. "Employees Motivation in Organizations: An Integrative Literature Review", **International Conference on Sociality and Economics Development,** 10 (2011), p.566-570.

DOBRE, Ovidiu-Iliuta. "Employee motivation and organizational performance", **Review of Applied Socio- Economic Research,** 5(1) (2013), p.53-60.

DOĞAN, Hulusi ve Engin Üngüren. "Farklı Meslek gruplarındaki Çalışanların Örgüt İklimi Algılamaları ve Alanya Başkent Hastanesi'nde Bir Araştırma", **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 1(2) (2009), p.41-58.

EREN, Erol ve Hülya Gündüz, Çekmecelioğlu (2002). **Örgüt Yaratıcılığı ve Verimliliğinin Sağlanmasında Örgüt İkliminin Rolü**, 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.

EREN, Erol (2000). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayınevi 6. Genişletilmiş Baskı, İstanbul.

FALKENBURG, Karin and Birgit Schyns. "Work Satisfaction, Organizational Commitment and Wihtdrawal Behaviours", **Management Research News,** 30(10) (2007), p.708-723.

FU, Frank Q., Willy Bolander and Eli Jones. "Managing the Drivers of Organizational Commitment and Salesperson Effort: An Application of Meyer and Allen's Three-Component Model", **Journal of Marketing Theory and Practice,** 17(4) (2009), p.335-350.

HANIN, Yuri L. "Organizational Psychology In Sports Setting", **Revista De Psicologia Del Deporte,** (3) (1993), p.17-30.

HOSSEINI, Sahar, Parivash Nourbakhsh and Hossein Sepasi. "Relationships Between Time Management and Job Stress", **Archives of Applied Science Research,** 5(1) (2013), p.301-307.

ISLAM, Gazi and Michael J Zyphur. "Critical Industrial Psychology: What Is It And Where Is It?", **PINS,** (34) (2006), p.17-30.

IQBAL, Javed, Afshan Yusaf, Raheela Munawar, Sehrish Naheed. "Employee Motivation in Modern Organization: A Review of 12 Years", **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,** 4(3) (2012), p.692-708.

JAROS, Stephen. "Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues", **The Icfai 8 Journal of Organizational Behavior,** 6(4) (2007), p.7-25.

JEHANZEB, Khawaja, Mazen F. Rasheed, Anwar Rasheed and Alamzeb Aamir. "Impact of Rewards and Motivation on Job Satisfaction in Banking Sector of Saudi Arabia", **International Journal of Business and Social Science,** 3(21) (2012), p.272-278.

JONES, A.P. and James, L.R.. "Psychological climate: dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions", **Organizational Behaviour and Human Performance**, 23 (1979), p.201-250.

KAZI, Thomas C. "History – Work, Organizations And Industrial Psychology (IP)", **Arabian Journal of Business and Management Review,** 3(5) (2013), p.55-61.

KUMAR, S. "An Overview of Organizational Climate in Bhakra Beas Management Board", **Journal of Social and Development Sciences,** 1(4) (2011), p.138-143.

LOCKE, Edwin A. (1976). **The Nature and Causes of Job Satisfaction**, Handbook of Industrial and Organizational Psychology.

LONG, Choi Sang, Lee Yean Thean, Wan Khairuzzaman, Wan Ismail and Ahmad Jusoh. "Leadership Styles and Employees' Turnover Intention: Exploratory Study of Academic Staff in a Malaysian College", **World Applied Sciences Journal,** 19(4) (2012), p.575-581.

LUTHANS, F. (1992). **Organisational Behavior**. New York: McGraw-Hill.

MALIK, Omer Farooq, Qaisar Abbas, Talat Mahmood Kiyani, Khalil-Ur-Rehman Malik and Aamer Waheed. "Perceived Investment in Employee Development and Turnover Intention: A Social Exchange Perspective", **African Journal of Business Management,** 5(5) (2011), p.1904-1914.

MALIK, Muhammad Ehsan, Rizwan Qaiser Danish, Yasin Munir. "Employee's Turnover Intentions: Is This HR Failure or Employee's Better Employment Opportunity?", **International Conference on Innovation, Management and Service,** 14 (2011), p.326-331.

MANNING, Deborah and April Preston. "Organizational Stress: Focusing on Ways to Minimize Distress", **CUPA-HR Journal,** 54(2) (2003), p.15-18.

MAWHINNEY, Thomas C. "Job Satisfaction: I/O Psychology and Organizational Behavior Management Perspectives", **Journal of Organizational Behavior Management,** 31(4) (2011), p.288-315.

MAWOLI, Mohammed Abubakar and Abdullahi Yusuf Babandako. "An Evaluatıon of Staff Motivation, Dissatisfaction and Job Performance in An Academic Setting", **Australian Journal of Business and Management Research,** 1(9) (2011), p.353-369.

MCSHANE ve Von Glinow (2003). **Organizational Behaviour**, International Edition New York: McGraw-Hill Education.

NASEEM, Afshan, Sadia Ejaz Sheikh and Khusro P. Malik. "Impact of Employee Satisfaction on Success of Organization: Relation Between Customer Experience and Employee Satisfaction", **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,** 2(5) (2011), p.41-46.

ÖZBAĞ, Gönül Kaya. "Örgüt İkliminin Yeniliğe Destek Algısı Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,** 27(2) (2012), p.145-161.

PARK, Jungwee. "Work Stress and Job Performance", **Perspectives on Labour and Income,** 8(12) (2007), p.5-17.

POOL, Steven and Brian Pool. "A Management Development Model: Measuring Organizational Commitment and İts İmpact on Job Satisfaction Among Executives in A Learning Organization", **Journal of Management Development,** 26(4) (2007), p.353-369.

PRABHAKAR, Gantasala V. and Padmakumar Ram. "Antecedent HRM Practices for Organizational Commitment", **International Journal of Business and Social Science,** 2(2) (2011), p.55-62.

RUSBELT, Caryl E., Dan Farrell, Glen Rogers, Arch G. Mainous. "Impact of Exchange Variables on Exit, Voice, Loyalty, and Neglect: An Integrative Model of Responses to Declining Job Satisfaction", **Academy of Management Journal,** 31(3) (1988), p.599-627.

SAGEER, Alam, Sameena Rafat, Puja Agarwal. "Identification of Variables Affecting Employee Satisfaction and Their Impact on the Organization", **Journal of Business and Management,** 5(1) (2012), p.32-39.

SALLEH, Fauzilah, Zaharah Dzulkifli, Wan Amalina Wan Abdullah, Nur Haizal Mat Yaakob. "The Effect of Motivation on Job Performance of State Government Employees in Malaysia", **International Journal of Humanities and Social Science,** 1(4) (2011), p.147-154.

SAMAD, Sarminah. "The Contribution of Demographic variables: Job Characteristics and Job Satisfaction on Turnover Intentions", **Journal of International Management Studies,** 1(1) (2006), p.1-12.

SHAHID, Muhammad Naeem, Khalid Latif, Nadeem Sohail and Muhammad Aleem Ashraf. "Work Stress and Employee Performance in Bankıng Sector Evidence From District Faisalabad, Pakistan", **Asian Journal of Business and Management Sciences,** 1(7) (2012), p.38-47.

SHARMA, J.P. and Bajpai, N. "Organizational commitment and its impact on job satisfaction of employees: A comparative study in public and private sector in India", **International Bulletin of Business Administration,** (9) (2013), p.7-19.

SIĞRI, Ünal ve Nejat Basım. "İş Görenlerin İş Doyumu İle Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", **Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,** 12(6) (2006), p.131-154.

SILVA, Silva, Maria, Luisa Lima ve Conceiçao Baptista. "OSCI: an Organizational and Safety Climate Inventory", **Safety Science**, 42(3) (2004), p.205-220.

TELLA, Adeyinka, C.O. Ayeni, S.O. Popoola. "Work Motivation, Job Satisfaction, and Organisational Commitment of Library Personnel in Academic and Research Libraries in Oyo State, Nigeria", **Library Philosophy and Practice,** April (2007), p.1-16.

TINAR, Mustafa Yaşar (1996). **Çalışma Psikolojisi**, Birinci Baskı, İzmir.

TUTAR, Hasan ve Mehmet Altınöz. "Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi:Ostim İmalat İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, 65(2) (2010), p.196-218.

UCHO, Aondoaver, Terseer Mkavga and Ike E. Onyishi. "Job Satisfaction, Gender, Tenure, and Turnover Intentions Among Civil Servants in Benue State", **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,** 3(11) (2012), p.378-387.

UYSAL, H.Tezcan ve Mehmet Selami Yıldız, "İşgören Performansı Açısından Çalışma Psikolojisinin Örgütsel Sinizme Etkisi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7(29) (2014), p.835-849.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho de, Isabella Freitas Gouveia de Vasconcelos, João Marcelo Crubellate. "Stress in Organizations: between Efficiency and the Institutionalization of Fear", **Brazilian Administration Review,** 5(1) (2008), p.37-52.

ZIBARRAS, Lara and Rachel Lewis (2000). **Work and Occupational Psychology**, SAGE Publications.

WALLACE, Glennis, James Hunt and Christopher Richards. "The Relationship Between Organisational Culture, Organisational Climate And Managerial Values", **The International Journal of Public Sector Management,** 12(7) (1999), p.548-564.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1575-1581, ANKARA-TURKEY

BAZI FİLOZOFLARA AİT HİKÂYELER VEYA SÖYLEMLER HAKKINDA ÖZGÜN YORUMLAR ÜRETMEK*

*Çağatay ÜSTÜN***

ÖZET

Felsefe, hakikati aramak, bu yolda akıl ve akıla dayalı tüm verileri kullanarak ona erişmeye çalışmak, merakla başlayan yolculuğu düşünceyle tamamlamaktır. İnsanın felsefe içindeki yerini incelerken, karşımıza çıkan şahsiyetler hiç şüphesiz filozoflardır. Derin düşüncelerin sahibi olarak nitelendirebileceğimiz bu insanlar yaşamın anlamının ortaya konması için sorular sormuş, cevaplarını vermeye çalışmış veya insanlarla olan iletişimlerinde gerçekleştirdikleri diyaloglarla sorgulamayı sürdürmüşlerdir. Filozoflardan günümüze ulaşan hikayeler veya onlara ait söylemler üzerinde tekrardan düşünerek özgün ve yeni fikirler üretmek, o dönemin düşünce biçimi ile bugünkünü bir araya getirmek açısından önemlidir. Aklın yolu bir olsa da, tarihsel zaman dilimleri arasındaki sosyokültürel değişimler, filozoflara ait olduğu düşünülen hikayelerin veya söylemlerin içeriklerinin farklılaşmasına veya farklı algılanmasına neden olabilir. Değişik bir bakış açısıyla ele alınmış bu makalede, felsefe tarihinde derin etki bırakmış bazı filozoflara atfedilmiş küçük hikayelere veya onlara ait söylemelere yer vererek, bunların yorum tarzında bir değerlendirmesini yapmaya çalışacağız. Buradaki yorumlar yazarın kendi fikirsel çıkarımları olarak algılanmalıdır. Bu nedenle ele alınan bakış açısının genel bir anlama karşılık gelmediği, özgün sınırlar içinde kabul edilmesi gerektiği bilinmelidir. Günümüzün değerleri değişmiş, tersine dönmüş dünyasının bu tip çalışmalara ihtiyacı olduğunu düşünüyoruz. Bu sayede doğruyu bulmak, onu korumak, gerçeğin üzerinde düşünmek ve yaşamı daha ilkeli bir hale getirebilmek mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Filozof, Hikaye, Söylem, Özgün yorum

---

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

** Doç. Dr. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı, El-mek: cagatay.ustun@hotmail.com

PRODUCING ORIGINAL COMMENTS ABOUT STORIES OR WORDS OF SOME PHILOSOPHERS

ABSTRACT

Philosophy is to look for reality, and to this end, to try to reach it by using wisdom and all data based on wisdom, to conclude the journey, which started from curiosity, with thought. When exploring the role of man in philosophy, the characters with whom we come across are certainly philosophers. These people whom we can describe as the owners of deep thought have asked questions to uncover the meaning of life, tried to answer them or kept on inquiring with the dialogs they held during their communication with people. It is important to produce new and original ideas by thinking over the stories or words of philosophers that reached our time in order to combine the way of thinking at that time and today. Even if the way of mind is one, the socio-cultural differences between historical timeframes may cause the contents of the stories or words that are believed to belong to philosophers to differ or to be perceived differently. In this article, which deals with things from a different perspective, we will quote small stories that were attributed to some philosophers who left deep influence in the history of philosophy or some words that belong to them and will try to make an evaluation of them in the form of comments. We think that today's world with changed, reversed values needs this type of works.

Key Words: Philosopher, Story, Discourse, Original comment

Giriş

İlm-i hikmet yani *hikmet ilmi* veya ilimlerin izahı olarak tarif edilen *felsefe,* Yunanca *phileo-sophia* kelimesinin Arapça'da aldığı şeklidir. Buradaki *phileo-sevgi, sophia* ise *hikmet* anlamına gelmektedir. Buradan hareketle felsefeyi *hikmet sevgisi* veya *bilgelik, bilgi sevgisi* şeklinde tanımlamak da mümkündür[1]. Felsefenin aktif oyuncusu filozoftur. Filozof, bilgi severlikten yola çıkarak, bu sayede bilgeliğe ulaşmaya çalışan kişidir.

Temel olarak felsefede esas kurgu, sorun oluşturan şeylerin üzerinde düşünmek için tasarlanmıştır. Düşünmek; *araştırmak, soru sormak, okumak* ve *akıl yürütmek* sayesinde gerçekleşir. İnsan düşündükçe insan olmaya başlar ve ortaya koyduğu yeni fikirlerle yeni manevi zenginliklere ulaşır.

Buna katkı sağlamak için, filozoflardan günümüze kadar ulaşmış hikayelerin ve söylemlerin içindeki derin anlamın ortaya çıkarılabilmesi için onlara bugünün penceresinden bakmak ve özgün yorumlar üretmek durumundayız. Ancak ne yazık ki, felsefi bakış açısının sadece okumak ve ezberlemek üzerine dayandırılması yüzünden günümüzde fikir zenginliklerinin oluşmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Önemli olan bir sözün ne olduğunu değil, hangi anlamlarla yüklü olduğunu bulabilmektir.

[1] Ali Seyyar, Ahlâk Terimleri (Ansiklopedik Sözlük), Beta Yayım, İstanbul 2003, s. 130.

BAZI FİLOZOFLARDAN HİKAYELER VE SÖYLEMLER - BUNLARA İLİŞKİN YORUMLAR

Sokrates ve Cesaret

M.Ö. V. yüzyılda yaşamış Sokrates, felsefe tarihinin en parlak düşünürlerindendir. O dönemde diyalektik olarak bilinen yöntemi kullanarak soru ve cevaplarla gerçeği bulmaya çalışırken, bir zaman sonra fikirleri yanlış anlaşılmaya başlamış ve Yunan tanrılarını inkar ettiği gerekçesiyle düzen üzerinde tehdit oluşturan bir kişi gibi algılanmış, bu suçlama ile yargılanarak ölüme mahkum edilmiştir.

Onun bir asker olan Laches'e *Cesaret nedir?* şeklindeki sorusu ile başlayan diyalog ilginç ve düşündürücüdür. Laches kendinden emin bir şekilde *Cesaret savaşta dimdik durmaktır* der. Buna karşılık olarak Sokrates, kullandığı *karşı örnekler* metoduna başvurarak, savaşta kendine fazla güvenerek, sorumsuzca dimdik ayakta durarak hem kendisini hem de başkalarının hayatını tehlikeye atan Laches'in tavrının cesaret olmadığını, bunun sadece gözü peklik olabileceğini iddia eder. Laches buna cevap veremez. Burada dimdik ayakta durma eylemini gerçekten cesurca kılan tek özellik neydi?[2]

Yorum

Cesaret dediğimiz şey sadece bir savaşta mı geçerlidir? Gerçek yaşamda cesarete ihtiyacımız yok mudur? Bedensel bir eylemle korkudan arındığımızı ve cesur olduğumuzu gösterebilmek için ortaya çıkmak ve dimdik ayakta beklemek, aslında kendimizi tehlikeye atmak demektir. Korunmadan, gereğini yerine getirmek için yapılan bir hareketin bizim üzerimizdeki sonuçları kötü olabilir. Sokrates'in bu konuşmayı bir asker ile gerçekleştirmiş olması sadece savaştaki bir cesareti sorguladığını göstermesine karşın, aslında üzerinde düşünülmesini istediği gerçek cesaretin ne olduğudur. Bugün yüzyıllardır süregelen savaşların anlamsızlığını vurgularken, oradaki cesaret yerine gerçek yaşamdaki cesareti bulmaya çalışmalıyız. Gerçek cesaret insanın düşündüğünü, başkalarına zarar vermeden, kötü bir model teşkil etmeden açıklayabilmesi ve bunun arkasında durmaya devam etmesidir. İnsan, vicdanına ters gelen bir durum karşısında eğer vicdani bir karşı duruş sergileyebiliyorsa, eğilip bükülmüyorsa, o insan gerçek cesaret sahibidir diyebiliriz. Buradaki cesaret, bedensel bir anlam olmayıp, vicdani ve biçimselliği bulunmayan bir durumu ifade etmektedir.

Herakleitos ve Hiçbir Şey Aynı Kalmaz

Felsefe tarihinde Herakleitos (M.Ö. 535-475) farklı bir filozof olarak tanınır. Onun ünlü deyişini bilmeyen yok gibidir: *Aynı ırmakta iki kez yıkanılmaz!* Bu esrarengiz bir deyiştir ve tam olarak ne anlama karşılık geldiği konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bir ırmak akan bir sudan oluşur. Bu da demektir ki, bir ırmağın fiziksel yapısı bir andan ötekine değişir. Irmağı bir anda oluşturan su, onu başka bir anda oluşturan su ile aynı değildir. Böylece, biz bir ırmakta iki kez yıkansak bile, birinci kez yıkandığımız ırmak ile ikinci kez yıkandığımız ırmak birbirinin aynısı değildir.[3]

Yorum

Herakleitos'un bahsettiği hiçbir şeyin aynı kalmayacağı fikri ile ırmak benzetmesi arasında kurduğu bağın sadece tek bir örnek ile sınırlı kalmayacağını görüyoruz. Irmak ve su duyularımızla algılayabildiğimiz şeyleri ifade etmektedir. Bu açıdan üzerinde düşündüğümüz konuyu kavramak daha kolaydır. Aynı şekilde *zaman* kavramını da Herakleitos'un benzetmesiyle eşdeğer tutmayı

[2] Stephen Law, Büyük Filozoflar, (Çev. Feza Çakır), İnkilâp Kitabevi, İstanbul 2011, s. 24.
[3] Gary Hayden, Büyük Filozofların Tuhaf Fikirleri, (Çev. Nail Bezel), Omega Yayınları, İstanbul 2012, s. 32.

deneyebiliriz. Belli bir anda yaşadığımız bir zaman dilimini geri getirebilme imkanımız yoktur ve birkaç saniye sonrasında yeni bir zamanın içinde yaşamaya başlarız. O halde zaman da hiçbir zaman aynı kalmaz ve değişime açıktır. Bir başka benzetmeyi *düşünce* üzerinden de gerçekleştirebiliriz. Düşüncelerin pek kolay değişmemesini göz önüne aldığımızda, düşünceyi değiştiren şeyin yeni bir düşünce tarzı ve bunun benimsenmesi ile mümkün olacağını söyleyebiliriz. O halde düşünceler değişmez diye bir şey yoktur. İstendiği ve elimizde farklı veriler olduğu takdirde düşünceler de değişime uğrayabilir. Burada bir başka ince nokta daha vardır: *Dün düşündüğümüz şey ile bugün düşündüğümüz şey aynı kalmaya devam etse de, dün artık bugün olmuştur ve değişmiştir.* Ve bir zaman sonra sabit gibi duran düşünce de değişmeye açık bir hale gelebilir. Buradan varacağımız sonuç; değişim *süreklidir* ve *durdurulamazdır.*

Sinoplu Diogenes'in Anlatmak İstediği

Sinoplu Diogenes'e ait olduğu ülke sorulduğunda verdiği Yunanca tek yanıtın, *kozmopolitan* (evrendeş) olduğu söylenir. Dünya vatandaşı olduğuna vurgu yapmak isteyen yaklaşımını, yüzyıllar sonra insanlık yeniden algılamaya başlar mı acaba diye bekliyoruz. Bitmek bilmeyen savaşlarda milyonlarca ölen ve yaralananın olduğu, acı, öfke, nefret ve sevgisizliğin hüküm sürdüğü bu çağda Diogenes'in kullandığı ifadeyi fark etmek durumundayız. Ona atfedilen bir diğer güzel öykü de, Büyük İskender'in kendisini ziyarete geldiğinde, büyük fıçısının önünde durarak, bütün dünyanın hakimi olarak kendisinden bir dileği olup olmadığını sorduğunda aldığı *Evet, gölge etme, yeter! -başka ihsan istemem-* yanıtıdır. Bu deyiş, iki farklı değer sisteminin karşılaştırılması açısından önemlidir [4].

Yorum

Dünyayı sadece maddi açıdan değil manevi açıdan da zenginleştirecek ve anlamına değer katacak bir bakış açısıyla bakmamızı sağlayan Sinoplu Diogenes, kullandığı evrendeş (kozmopolitan) kelimesi ile ülkeler ve ırklar arası ayrımı yüzyıllar önce ortadan kaldırmayı istemiştir. Gerçekten de bugünün modern dünyası diye tabir edilen algı içerisinde ilkel düşüncelerin, birbirine ve canlılara zarar veren anlayışların devam ettiğine rastlıyoruz. Bu büyük bir çelişki olup, mutlaka çözüme kavuşturulması gereken bir sorundur. Büyük İskender'in ziyaretinde geçen diyalogda ise, bütün dünyevi zevkleri ve istekleri eliyle bir kenara iterek güneşinin gölgelenmemesini isteyen Sinoplu Diogenes'in kastettiği güneşin, doğadaki güneş mi yoksa hakikatin güneşi mi olduğu hakkında fikir yürütmek güçleşiyor. Onun verdiği bu derin anlamlı cevap, Büyük İskender'i derinden sarstı mı bilinmez ama Diogenes'in isteğindeki karalılık ve ısrar ortadadır. Günümüzde maddi zevkleri bir kenara atmayı başaramayan insanoğlunun bu küçük deyişten çıkarabileceği önemli ve büyük dersler vardır. *Azla yetinmek, fazlasına el uzatmamak, aşırılığa kaçmamak* ve *itidal sahibi olmak* bunlardan sadece birkaçıdır.

Bir Başka "İnsan Aramak" Öyküsü

Sinoplu Diogenes'ten yaklaşık 2000 sene sonra yaşamış, hikmet ehli bir insan olan Aziz Mahmut Hudai'ye bir öykü atfedilir. Günlerden bir gün o da elinde mumu yanan bir fenerle güpegündüz Üsküdar çarşısında dolaşırken;

"-Adam yok, adam yok!

diye yüksek sesle söylenip gidermiş. Bu hükme bir türlü aklı erdiremeyen yolculardan biri şöyle demiş:

-Şeyh Efendi, adam yok, adam yok deyip geziyorsunuz. Karşınızdaki bizler neyiz?

Aziz Hudai, sağ elini bu adamın gözleri üstünden geçirmiş.

[4] Bryan Magee, Felsefenin Öyküsü, (Çev. B. Sina Şener), (3. Baskı), Dost Kitabevi, Ankara 2007, s. 40-41.

-*Bak bakalım kendine, bir de etrafına!...* demiş.

Adam, üstüne başına göz gezdirince kendisini bir eşek şeklinde görmesin mi? Etrafındakilerin de kimi sırtlan, kimi arslan, kimi kaplan, kimi kurt, kimi tilki, kimi fare, kimi kedi, kimi tavşan, kimi tazı… Şeyhin ellerine sarılıp özür dilemiş ve kendi hayvanlığını gidermek için onun terbiyesine girmiş [5].

Yorum

İnsanın varlığının sadece madde ile olabileceğini düşünmek, onun manevi bir yönünün bulunduğu gerçeğini göz ardı etmek çoğu kez bizi yanıltmaktadır. Bu kıssada ele alınan örneğin ilk haline yüzyıllar önce Sinoplu Diogenes'de rastladığımızı ve O'nun da *Bir insan arıyorum!...* şeklinde bir tanımlamada bulunduğunu biliyoruz. Aziz Mahmut Hüdai'nin örneğinde, duyu organı göz ile iç gözünün (gönül ya da kalp gözü) çevremizde olup bitenleri algılayış tarzının farklı olduğuna tanıklık ediyoruz. İnsanların birbirilerine karşı sergiledikleri çeşitli hallerin özünde değişik anlamlar bulunduğunu ve bunların onları aslı gibi gösterdiğini, fakat bunu kavramakta zorlandığımızı unutuyoruz. Belli bir bilinç ve ruhsal doygunluk seviyesine erişmiş insanların, etraflarındakilere karşı kayıtsız kalmadıklarını ve her halin bir neticesinin insanın kendi suretinde ortaya çıktığını anlamaları doğru bir tespittir. Hem çok düşünerek hem de çok okuyarak gerçeği bulmak ve ona erişerek belli bir boyutun üzerine çıkmak mümkündür. Bildiğimiz şeyler aslında bilinmeyenleri içinde barındırır ve bunları duyu organımız olan göz saptayamaz. İnsanın içini ve onun da ötesini gösteren, içimizde barınan ve çoğu kişiye nasip olmayan gönül gözüdür. Bu gözle bakmayı bilen, gerçeği bütün çıplaklığı ile fark eder.

Gördüğünü Bilmek, Bildiğini Görmek

Dönemin önde gelen mutasavvıflarından Ebû Said Ebu'l-Hayr ile İbn-i Sina, bir eve çekilerek üç gün ilmi konuları münâkaşa ve müzâkere ederler.

Toplantıdan çıkan Ebû Said'e, *"İbn-i Sina'yı nasıl buldunuz?"* diye sorulunca şu cevabı verir:

"Benim keşf ve ilhamla gördüğümü o biliyor."

Daha sonra aynı soru İbn-i Sina'ya sorulunca:

"*Benim bildiğimi o görüyor"* demiştir [6].

Yorum

Bir anlatıma göre Konfüçyüs, bir kişiye; *sende bir bilgi var, ben de bir bilgi var. Sen bana bilgini verirsen, ben sana bilgimi verirsem, bende iki bilgi, sende de iki bilgi olur* demiş. Bu da ispatlamaktadır ki, insanın birbiri ile paylaşımlarında birbirinden farklı olanları ortaya koyması ve bunlardan yararlanırken kendisini geliştirmeyi öğrenmesi, bilgi ile edindiği tecrübe ve anlayışın kendisini zenginleştirdiğini anlaması lazımdır. Tahsil edilmiş ilimden faydalanmış olmak bize bir şeyler katmalıdır ki, bizlerin de bunu bir başkasıyla paylaşması mümkün hale gelsin. İlmin zenginliği insanın düşünce ufkunu genişleten önemli bir durumdur. Bu kıssadan çıkarılabilecek en önemli saptama; *öyle bir şeyler öğren ve bunları zihninde geliştir ki, bir başkası için bunlar anahtar olsun, onun hakikat kapısını açsın* şeklinde nitelendirilebilir.

[5] Hasan Âli Yücel, İyi Vatandaş İyi İnsan, (2. Baskı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2011, s. 4.
[6] Cevdet Kılıç, Felsefe Diyarından Hikmet Yurduna Bilgelik Hikayeleri, (2. Baskı), İnsan Kitap, İstanbul 2011, s. 93.

Yol Boş Bir Kap Gibidir

M.Ö. 4. yüzyılda yaşadığı tahmin edilen Çin düşünürü Lao Tzu (Lao Tsu/Lao Tse) kendi düşünce sistemi ile ismi bilgelikle özdeşleşmiş bir şahsiyettir. Tao Te Ching isimli kitabından alınma bir cümlede geçen "yol" ibaresinin anlamı bilinenden çok farklı olabilir.

Yol boş bir kap gibidir, ama içi doludur. Sen doldurmasan da içindeki tükenmez. Dibi yoktur, bütün varlıkların atası odur [7].

Yorum

Gerçeğe ulaşmada her insanın izleyeceği bir *yol* olmalıdır. Bu yol, akıl ve düşünce gücü ile oluşturulabilir. Vicdan yol göstericidir, erdem ise en büyük yardımcıdır. Yol aslında her zaman vardır ve ona erişmede akıl ve düşünceden bir araç olarak yararlanmak mümkündür. Eğer insan buna sahip değilse bile, yol varlığını sürdürür. Yol yok olmamıştır ve bir başka kişinin o yolu takip etmesine kadar bekleyişini sürdürür. Yol; bilinen, yürünen yol gibi değildir. Yol amaçtır, yol insanı insan yapandır. Yolu takip ederken ona bir şeyler katamasak bile, onun barındırdığı bilgi bizim düşünce dünyamızı beslemeye devam eder. Yol, kendi kendini geliştirmek için vardır.

Bağlılığı kazanmak

Lu devletinin yöneticisi Konfüçyüs'e sordu: *Halkın bağlılığını kazanmak için ne yapılabilir?* Konfüçyüs yanıtladı: *Doğruyu eğrinin önüne geçir, halk boyun eğici olacaktır. Eğriyi doğrunun önüne geçir, halk boyun eğici olmayacaktır* [8].

Yorum

Çin felsefi düşüncesinin önemli isimlerinden Konfüçyüs [Üstad Kong, Kung T'zû] (M.Ö. 5.yy), öğretisinin ana temasını *insancıl düzen* üzerine kurgulamıştır. Ona ait olduğu belirtilen eserlerden anlaşıldığı kadarıyla Konfüçyüs, ahlâki varlığımızın dünya düzeniyle uyum içinde olma noktasına erişmesi gerektiğini üstün bir amaç olarak belirlemiştir. Yaşadığı dönemde bilgelik ve düşünürlük özelliklerinden dolayı, sadece öğrencileri tarafından değil, pek çok yönetici tarafından da ziyaret edilen, fikri sorulan Konfüçyüs'ün verdiği yanıtlar düşündürücü olduğu kadar yol göstericidir.

Bir yöneticinin yönettiği insanların sevgisi ve saygısını kazanmak, onların da kendisine bağlı olmasını beklemek gibi bir isteği vardır. Yönetici nasıl yöneteceğini bilemiyorsa ya da halkın bağlılığını kazanamamışsa, yönetiminin doğru olmadığını düşünmeliyiz. Halkın bağlılığını kazanmanın nasıl olduğunu algılayamamış bir yöneticiye düşünürün verdiği yanıt, aslında onun neyi yapmadığını yine ona göstermektedir. Mutlaka eğri doğrunun önüne geçmiştir ki, halkın yöneticisine karşı sadakati kalmamıştır. O halde çözüm çok basittir: *Mevcut olanı tersine çevirmek, eğri olanı doğrusu ile değiştirmek*... İşte, doğru ve düzgün bir yönetimin sırrı burada gizlidir.

SONUÇ

Bu makalede, düşünce tarihinde derin etki bırakmış bazı filozoflara atfedilen sözlere ve olaylarda geçen kıssalara yer vererek, bunları farklı bir bakış açısıyla ve fikir süzgeciyle değerlendirerek, yeni saptamalar oluşturmaya çalıştık. Burada vurgulamak istediğimiz; filozof Sokrates'in *Sorgulanmayan bir yaşam değerli değildir* sözünden yola çıkarak, yaşananları yeniden ele alarak bazı tespitlere ulaşmaktır.

Söylenmiş bir sözün veya yaşanmış bir olayın ilk etkisi öncelikle buna tanık olanlaradır. Yüzyıllar sonra nakledilenleri okuduğumuzda bizler de bu konudaki ikinci tanıklarız. Her iki

[7] Lao Tzu, Tao Te Ching (Yol ve Erdemin Kitabı, (Çev. O. Yener), (3. Basım), Anahtar Kitaplar, İstanbul 2012, s. 16.
[8] Thomas Cleary, Konfüçyüs Düşüncesinin Temelleri, (Çev. S. Özbudun), Anahtar Kitaplar, İstanbul 1997, s. 139.

durumda da yaşanmışlıklara ilişkin ortaya konacak yeni fikirler yeni sentezlerin oluşumuna zemin hazırlar. Belki de her insanın birer bilge gibi bir yaşam sürebilmesinin ardındaki gerçek, yaşadığı anlık şeylerde dahi fikir yürütmesine izin vermesi ve yaşamın kurgusunu buna göre şekillendirmesidir.

Düşünsel zenginlik oluşturma süreci ve olgunluk bunu gerektirir ve bu sayede insan, *insan olma* yolunda emin adımlarla ilerleyebilir.

KAYNAKÇA

CLEARY, Thomas, Konfüçyüs Düşüncesinin Temelleri, (Çev. S. Özbudun), Anahtar Kitaplar, İstanbul 1997.

HAYDEN, Gary, Büyük Filozofların Tuhaf Fikirleri, (Çev. Nail Bezel), Omega Yayınları, İstanbul 2012.

KILIÇ, Cevdet, Felsefe Diyarından Hikmet Yurduna Bilgelik Hikayeleri, (2. Baskı), İnsan Kitap, İstanbul 2011.

LAW, Stephen, Büyük Filozoflar, (Çev. Feza Çakır), İnkilâp Kitabevi, İstanbul 2011.

MAGEE, Bryan, Felsefenin Öyküsü, (Çev. B. Sina Şener), (3. Baskı), Dost Kitabevi, Ankara 2007.

SEYYAR, Ali, Ahlâk Terimleri (Ansiklopedik Sözlük), Beta Yayım, İstanbul 2003.

TZU, Lao, Tao Te Ching (Yol ve Erdemin Kitabı, (Çev. O. Yener), (3. Basım), Anahtar Kitaplar, İstanbul 2012.

YÜCEL, Hasan Âli, İyi Vatandaş İyi İnsan, (2. Baskı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2011.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1583-1595, ANKARA-TURKEY

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Begüm YALÇINKAYA***
*A. Can ELDEMİR****
*Feyza SÖNMEZÖZ*****

ÖZET

Bireysel çalgı dersindeki akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarıdır. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi, bireysel çalgı eğitimini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 295 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmış, araştırma verileri Yalçınkaya ve Eldemir (2013) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. BÇDTÖ (Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği) yardımıyla toplanan veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz sonrasında elde edilen veriler, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonunda; müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri, bu olumlu tutumun öğrenim gördükleri okullara göre istatistiksel olarak değişkenlik göstermediği, öğretmen adaylarının neredeyse tamamının bireysel çalgı dersinin yararına ve gerekliliğine inandıkları, bireysel çalgı dersinde çalgılarını geliştirdikçe kendilerini daha rahat ifade ettikleri, kendilerini daha çok gerçekleştirdikleri ve ruhsal açıdan daha çok rahatladıkları gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan istatistiksel analizler neticesinde elde edilen bulgular ışığında, olumlu ve olumsuz yargı bildiren tutum ifadelerine verilen cevapların kendi içinde tutarlılık arz ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği, Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi, Tutum, Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği

---

* **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 Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, El-mek: yalcinkayabegum@gmail.com
*** Yrd. Doç. Dr.
**** Yrd. Doç. Dr.

EVALUATION OF THE ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS INDIVIDUAL INSTRUMENT CLASS

ABSTRACT

One of the factors that affect the academic success of individual perception class is the attitude of teacher candidates devoted to class. Improving the attitudes of music teacher candidates devoted to individual perception class through a positive way will also incluence the individual perception rhytm to a favourable direction. This research is carried out in order to determine the attitudes of music teacher candidates towards individual instrument class. Data used in the research are obtained through individual "Instrument Class Attitude Scale", developed by Yalçınkaya and Eldemir (2013). Study group of the research is made of 295 teacher candidates studying at Gaziosmanpaşa University, Necmettin Erbakan University, Karadeniz Technical University, Çanakkale Onsekiz Mart University and Pamukkale University, Department of Music Education. The datas obtained by the help of Individual Perception Class Attitude (IPCA) were analized by using SPSS 17 programme. Also these datas after statistical analysis were reported and discussed as tables. At the end of the research, various results were determined including; music teacher candidates have positive attitude towards individual instrument classes, this positive attitude didn't vary according to the school of students, almost all of the teacher candidates believe in the necessity and benefit of individual instrument class, they express themselves better when they improve in individual instrument class, they realize themselves and feel spiritual comfort. Last but not least such a suggestion might come true which indicates the answers of statements declaring both positive and negative consequences might show a stability within each other.

Key Words: Music Teaching, Individual Instrument Education Class, Individual Instrument Class Attitude Scale

Giriş

Çalgı eğitimi; önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, programlı bir şekilde, yüz yüze eğitim yaklaşımı esas alınarak yürütülen ve bireye özgü niteliklere uygun olarak düzenlenen, çalgı öğretim süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç içinde öğrenci, çalgı hakkında bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında temel bilgi ve beceriler ile tüm teknik davranışları kazanmakta ve belirlenen hedefleri çalgısı aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Çoban, (2011:116) çalgı eğitim sürecini "bir çalgıyı çalmak için gerekli olan bütün becerilerin sistematik bir şekilde kazanılmasını kapsayan uzun soluklu bir süreç" olarak nitelendirmiştir.

Çalgı eğitimi; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi ve yaratıcılık eğitimi ile birlikte müzik eğitiminin en temel boyutlarından biridir (Bilen, 1995 akt: Özmenteş, 2005: 93,). Bu eğitim, yalnızca temel davranışların kazandırılması ile sınırlı olmayıp, çalgının yapı, özellik ve tarihçesi yanında, seslendirilen etüt, parça vb. müzik

eserlerinin teknik ve estetik özelliklerini de öğretmeyi amaçlar (Demirbatır, 1994: 12). Ayrıca çalgı eğitimi ile öğrencide, müziği, müziksel yaşamı ve sanatsal bakışı daha iyi algılayıp yorumlayabilecek bir yapı oluşturma ve müzik beğenisini zenginleştirerek yüksek bir düzeye çıkarma da amaçlanır (Topalak, 2013: 117, Tanrıverdi, 1997, akt: Özen, 2004: 60,).

Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans programında yer alan bireysel çalgı dersi aşamalı olarak; teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve Dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, bireysel gelişmeye uygun olarak çalgıya özgü literatür ile okul müziği eğitiminde öğrenme-öğretme tekniklerini kapsar (YÖK, 1998, s: 80). Bu ders, öğretmen adaylarına temel ve teknik bütün davranışların kazandırılarak, "nitelikli müzik öğretmeni yetiştirme"nin gerekleri doğrultusunda, hem çalgı çalabilme hem de öğretebilme donanımının sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Çilden'e (2003) ve Küçükosmanoğlu'na (2013) göre, bireysel çalgı dersi, müzik öğretmeninin biçimlenmesinde önemli disiplinlerden biridir ve çok özen gerektiren bir süreçtir. Bundan dolayı temelde belli başlı teknik davranışların ve müziksel düşünebilme yetisi kazandırmanın hedeflendiği bireysel çalgı dersinin, her öğrenci için çok iyi planlanıp değerlendirilmesi ve çalgı çalma disiplininin öğrencilere sabırla, hiçbir basamak atlanmadan verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde verilen çalgı eğitiminin, öğrencinin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Bireysel çalgı dersleri öğrenciyle öğretmenin birebir iletişim halinde olduğu derslerdir. Bireysel çalgı derslerindeki akademik başarıda; öğretmenin öğreticilik ve rehberlik rolü yanında, öğrencinin derse yönelik ilgi, istek, tutum ve bunlara bağlı geliştirdiği öğrenmeye hazır olma hali ile davranış ve çabalarının da etkisi büyüktür.

Öğrencinin derse yönelik tutumu; sınıf ortamından dersi planlayan ve sunan öğretmene, kazanımlardan akademik başarıya kadar pek çok şeyi etkilemektedir. Bütün eğitim alanları ve kademeleri için geçerli olan bu durum, tutumu akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri haline getirmektedir. Öğrencilerin tutumlarına bağlı olarak gelişen davranışlar, toplu yapılan derslerden ziyade bireysel derslerde daha net gözlemlenebilmektedir. Sözü edilen bu derslere Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki bireysel çalgı, bireysel ses eğitimi ve piyano gibi öğrenci ile öğretmenin birebir çalıştığı dersler örnek gösterilebilir.

Bireysel çalgı dersine yönelik öğrenci tutumlarının akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Nacakçı, 2006: 219, Tufan ve Güdek, 2008: 81, Gün ve Köse, 2013: 249). "Tutum bir nesneye ya da olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanabilir" (Silah, 2005: 307). Tutum nesnesi insanın karşı karşıya bulunduğu bir düşünce, olay ve kişi olabileceği gibi çözeceği bir sorun, öğreneceği bir konu da olabilir. Sözgelimi sınıfta öğrencinin tutum nesneleri öncelikle gerçekleştireceği hedef davranışlar, öğreneceği öğrenim görevleri, bunu karşısına koyan öğretmen ve öğrenme ortamını etkileyen her türlü nesnedir (Başaran, 2000: 236).

Mullins (1984), öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirterek, tutumların müzik eğitimindeki yerini önemle vurgulamıştır (akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2009: 354). Umuzdaş'a (2012) göre, "Bireysel çalgı dersinin ana hedeflerinden biri de derse yönelik olumlu tutum geliştirmedir". Öğrenci tarafından geliştirilen olumlu tutum, hedeflerin gerçekleşmesine ve buna bağlı olarak da akademik başarıya olumlu etki yapacaktır. Anlaşılacağı üzere, bireysel çalgı dersine ilişkin öğrenci tutumlarının hangi düzeylerde gerçekleştiğinin saptanması, dersin planlanmasından hedeflenen akademik başarıya ulaşılmasına kadar pek çok açıdan önemli hale gelmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeyleri okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın problem cümlesini yanıtlamak amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur ve bu yolla cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumları okul faktöründen etkilenmekte midir?

Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın, eğitim kurumları arasında herhangi bir farkın olup olmadığının tespit edilerek mevcut durumun değerlendirilmesi ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalara katkıda bulunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacına yönelik betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 295 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bireysel çalgı dersi bütün sınıflarda yer aldığından, belirtilen okullarda ulaşılabilen tüm öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri öğretmen adaylarına sınıf ortamında, öğretim elemanları veya yazarlar tarafından

uygulanmasıyla toplanmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullara göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Okullara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okullar	**f**	**%**
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	36	12,2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	73	24,7
Karadeniz Teknik Üniversitesi	40	13,6
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	88	29,8
Pamukkale Üniversitesi	58	19,7
Toplam	295	100

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla, öncelikle araştırmanın temelini oluşturabilmek ve belirlenen amaca ulaşabilmek için konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda veri toplama aracı olarak Yalçınkaya ve Eldemir (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında geliştirilmiş olup, 12 adet olumlu, 6 adet olumsuz olmak üzere 18 maddeden oluşan beşli likert tipindedir. Katılımcılar görüşlerini, ölçekteki her bir madde için 'tamamen katılıyorum', 'katılıyorum', 'orta derecede katılıyorum', 'katılmıyorum', 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedir. Araştırmacılar tarafından, Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği yapı geçerliliğini belirlemek için varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi yapılmış, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α=,947 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iki boyutlu olduğu gözlenmiştir (Yalçınkaya ve Eldemir, 2013). Ayrıca ölçeğin Kaiser- Meyer Olkin (KMO) değeri ,96 ve Barlett Testi değeri ise 4081'dir.

Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, ölçeğin araştırma sorusuna uygunluğunu belirlemek amacıyla Madde Toplam Test Korelâsyonları hesaplanmıştır. Madde Toplam Test Korelâsyonu sonucunda, 30'un altında değere sahip madde olmadığından, tüm ölçek maddeleri değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek maddelerinin Madde Toplam Test Korelâsyonlarının, 42 ile 74 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı, 95 olarak tespit edilmiştir. Bu değer faktör analizi yapılabilmesi için mükemmel bir düzey olarak görülmektedir. Barlett Testi sonucu elde edilen Ki-Kare değeri: 3923,371, df: 153 p:,000 olup, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değerlerin yanında, ölçeğin Alpha katsayısı (,95) ölçeğin orjinal Alpha katsayısına (,96) yakındır. Ayrıca elde edilen bu değerlerin 1'e yakın olması ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üzerinde herhangi bir değişiklik yapmadan ölçeğin aynen uygulanmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının cevapladıkları BÇDTÖ (Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği) formları öncelikle SPSS 17 programına kodlanarak veri tabanı oluşturulmuştur. Olumsuz maddeler için verilen cevaplar 1 (kesinlikle katılıyorum)'den 5 (kesinlikle katılmıyorum)'e doğru, olumlu maddeler için verilen yanıtlar ise bu sıralamanın tam tersi yönde kodlanmıştır. BÇDTÖ formlarının analizinde madde ve faktör analizleri yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bakılmış, Barlett Sphericity testi ile boş hipotezi test edilerek değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Maddelerin seçiminde Madde Toplam Test Korelâsyonu, faktör analizinde ise Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmış, Scree Plot grafiğine bakılmış ve Varimax rotasyonları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik testi için Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?" sorusuna cevap aramak amacıyla ölçeğin genel ortalama toplam puanları kullanılmıştır. Çalışmanın diğer alt problemi olan "Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumları okul faktöründen etkilenmekte midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla ise One-Way ANOVA analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulguları, alt problemlere göre ele alınmıştır. Bulguların yorumlanmasında ise, maddelere verilen cevap yüzdeleri kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz maddelerde o maddeye verilen "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" cevapları ile "kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" yüzdeleri toplanarak birlikte verilmiştir. Bu uygulamanın, çalışma sonuçlarını yorumlarken kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan "Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?" sorusuna cevap aramak amacıyla ölçeğin genel ortalama toplam puanları hesaplanmıştır. Buna göre tüm ölçeğin ortalama toplam tutum puanı 3.86 olmuştur. Buradan öğretmen adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının ölçeğin genelinde olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının detaylı olarak incelenmesi amacıyla, katılımcıların tutum sorularına verdikleri cevaplar standart sapma ve yüzde dağılımlarına göre incelenmiş, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇDTÖ'de Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Standart Sapma (SS) ve Yüzde Dağılımları

Tutum Ölçeği Maddeleri	SS	Seçenekler %				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çalgı dersine istekle çalışırım.	1,158	6,8	9,8	15,3	41,7	26,4
2. Çalgı dersi benim için önemli bir derstir.	1,075	4,7	6,1	11,2	41,0	36,9
3. Çalgı dersinden hoşlanmam.	1,076	31,9	40,3	16,6	6,4	4,7
4. Çalgı dersinden keyif alırım.	1,102	5,1	8,8	17,3	41,0	27,8
5. Çalgı dersi, çalma becerilerimi geliştiren bir derstir.	1,037	4,4	5,1	7,1	42,0	41,4
6. Çalgı dersinin boş geçmesi hoşuma gider.	1,242	26,1	29,5	21,7	14,9	7,8
7. Çalgı dersinde kendimi mutlu hissederim.	1,118	6,4	7,5	23,7	38,0	24,4
8. Çalgı dersine hazırlanarak girerim.	1,039	4,4	8,1	16,9	46,8	23,7
9. Çalgı dersi benim için ilgi çekici değildir.	1,078	29,8	43,1	15,3	6,8	5,1
10. Çalgı dersi mesleki açıdan önemli bir yere sahiptir.	1,096	5,1	8,1	10,2	44,4	32,2
11. Çalgı dersi önemsemediğim bir derstir.	1,045	28,5	48,1	11,9	6,8	4,7
12. Çalgı dersi zevkli bir derstir.	1,144	5,8	11,2	20,7	36,9	25,4
13. Çalgı dersi başarılı olduğum bir derstir.	1,104	5,4	8,8	27,1	34,6	24,1
14. Çalgı dersi müziksel gelişimimi destekleyen bir ders değildir.	1,137	38,0	37,6	12,9	5,1	6,4
15. Çalgı dersi beni tedirgin eder.	1,151	24,4	33,2	23,1	14,2	5,1
16. Çalgı dersini sabırsızlıkla beklerim.	1,290	10,5	12,2	20,7	29,8	26,8
17. Çalgı dersi beni ruhsal açıdan rahatlatır.	1,157	5,8	14,2	27,8	29,5	22,7
18. Çalgı dersi saatlerinin fazla olmasını isterim.	1,316	9,8	14,2	19,3	26,4	30,2

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ölçeğin 5. maddesinde yer alan "Çalgı dersi, çalma becerilerimi geliştiren bir derstir." yargısına, katılımcıların %83,4'ü olumlu, %9,5'i olumsuz, %7,1 orta derecede olumlu yaklaşımda bulunmuşlardır. Ölçeğin 5. maddesindeki ifade, tablo 5'de yer alan bütün maddeler arasında en yüksek oranda olumlu görüş alan maddedir. Söz konusu olan bu ifadeye orta derecede katılanlar ile katılmayanların oranı istatistiksel olarak düşük gibi görünse de dersin mesleki açıdan gerekliliği ve önemi dikkate alındığında bu oranın aslında düşük olmadığı söylenebilir.

Ölçeğin 2. maddesinde yer alan "Çalgı dersi benim için önemli bir derstir." yargısına, katılımcıların % 77,9'unun katıldıkları, %10,8'inin katılmadığı, %11,2'sinin ise orta derecede katıldığı görülmektedir.

Bu oranlar madde 5'de yer alan bulgulara oldukça yakındır. Birbirine paralel olduğu düşünülen bu iki maddedeki değerlerin oldukça yüksek olması, müzik öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının bireysel çalgı dersinin gerekliliğine ve yararına inandıklarını göstermektedir. Bu durum, söz konusu dersin önemi ve gerekliliği üzerinde titizlikle durulmasını gerekli kılmaktadır.

Ölçeğin 10. ve 11. maddeleri birbirine çok yakın sonuçlar içermektedir. Katılımcıların madde 10'daki "Çalgı dersi mesleki açıdan önemli bir yere sahiptir." yargısına %76,6 oranında katıldıkları, %10,2 oranında orta derecede katıldıkları, %13,2 oranında ise katılmadıkları görülmektedir. Bu durum çalgı dersinin müzik öğretmenliğine hazırlıkta oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Madde 11'e verilen cevaplara bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının %76,6'sının "Çalgı dersi önemsemediğim bir derstir." yargısına büyük oranda katılmadıkları görülmektedir. Bu görüşe katılanların oranı %11,5 iken orta derecede katılanların oranı %11,9'dur.

10. ve 11. maddelere verilen cevaplar birbirini destekler niteliktedir. Çalgı dersini mesleki açıdan önemli gören öğretmen adaylarının bu bağlamda dersi de önemsedikleri söylenebilir.

Ölçeğin 14. maddesinde yer alan "Çalgı dersi müziksel gelişimimi destekleyen bir ders değildir." yargısına, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %75,6 iken, olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %11,5, orta derecede katılanların oranı ise %12,9'dur. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının çalgı dersini müziksel gelişimlerini destekleyen bir ders olarak gördükleri söylenebilir.

Ölçeğin 9. maddesinde yer alan "Çalgı dersi benim için ilgi çekici değildir." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %11,9, katılmayanların oranı %72,9, orta derecede katılanların oranı ise %15,3'dir. Bu durumdan, öğretmen adaylarının büyük oranda derse karşı ilgili ve hevesli oldukları sonucu çıkarılabilir.

Ölçeğin 3. maddesinde yer alan "Çalgı dersinden hoşlanmam." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %11,1 iken, katılmayanların oranı %72,2 orta derecede katıldığını belirten katılımcıların oranı ise %16,6'dır.

Bu sonuç diğer ifadelerle de birbirini destekler durumdadır. Zira çalgı dersinin çalma becerilerini geliştirdiğine inanmayan (%9,5); çalgı dersini önemli bulmayan (%10,8); çalgı dersinin mesleki açıdan önemli bir yere sahip olmadığını düşünen (%13,2); dersi önemsemeyen (%11,5), dersi ilgi çekici bulmayan (%11,9); bu dersin müziksel gelişimlerini desteklemediğini düşünen (%11,5) ve bu dersten hoşlanmadığını (%11,1) bildirenlerin oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Madde 8'e verilen cevaplara bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının %70,5'inin çalgı derslerine hazırlanarak girdiği, %16,9'unun orta derecede hazırlanarak girdiği, %12,5'inin ise yeterince hazırlanmadan girdiği görülmektedir. Bu verilerden yola

çıkılarak, derse karşı olumlu tutum sergileyen katılımcıların derse hazırlanarak girdikleri, olumsuz tutum sergileyen katılımcıların ise hazırlanmadıkları sonucuna varılabilir.

Ölçeğin 4. maddesinde yer alan "Çalgı dersinden keyif alırım." yargısına, öğretmen adaylarının %68,8'i katıldığını, %13,9'u katılmadığını, %17,3'ü ise orta derecede katıldığını ifade ederek görüş belirtmişlerdir. Bu madde, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının belirlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Verilen olumlu cevaplarda oran istatistikî olarak her ne kadar yüksek görülse de, dersin önemi ve uygulama şekli göz önüne alındığında yeterli görülmemektedir. Bireysel çalgı derslerinin keyifli geçmesi, katılımcıların uzun yıllar boyunca çalacakları çalgıya ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve dolayısıyla başarı oranlarının artmasına sebep olacaktır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını belirleme konusunda en önemli maddelerden biri olan çalgı dersine istekle çalışma durumlarının sorulduğu 1. maddeye %68,1 olumlu, %16,6 olumsuz, %15,3 orta derecede cevabı verilmiştir. Ölçeğin 8., 4. ve 1. maddeleri birlikte ele alındığında %70,5 oranında derse hazırlanarak giren katılımcıların dersten keyif alma (%68,8) ve istekle çalışma (%68,1) durumlarında aynı düzeyin yakalanamadığı görülmektedir. Elde edilen verilerden, bireysel çalgı dersine yeterince istekle çalışamasalar ve dersten yeterince keyif almasalar da dersin önemi ve gerekliliğine olan inançlarından dolayı derse hazırlanarak girdikleri sonucu çıkarılabilir.

Madde 7'de yer alan "Çalgı dersinde kendimi mutlu hissederim." yargısına katıldığını ifade edenlerin oranı %62,4, katılmadığını ifade edenlerin oranı %13,9, orta derecede katıldığını ifade edenlerin oranı ise %23,7'dir. Bu bulguların madde 4 ve madde 1'deki bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Ölçeğin 12. maddesi olan "Çalgı dersi zevkli bir derstir." yargısına katıldığını ifade eden katılımcıların oranı %62,3, katılmadığını ifade edenlerin oranı %17, orta derecede katıldığını ifade edenlerin oranı ise %20,7'dir. Bu yargı madde 7'de yer alan "Çalgı dersinde kendimi mutlu hissederim." yargısıyla birbirini desteklemektedir.

Ölçeğin 13. maddesi olan "Çalgı dersi başarılı olduğum bir derstir." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %58,7, katılmayanların oranı %14,2, orta derecede katılanların oranı ise %27,1'dir. Ölçek maddelerinin çoğunda olumlu görüş ifade ettikleri görülen öğrencilerin kendilerini yeterince başarılı görememelerinin nedeni dersin gerekliliğine ve önemine inanmalarının yanında, uygulamaya dayanan ve çalışma sürecinde zorluk çekilen bu derse yeterince keyifli ve istekli çalışmamalarına bağlanabilir.

Ölçeğin 15. maddesi olan "Çalgı dersi beni tedirgin eder." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %19,3, katılmayanların oranı %57,6, orta derecede katılanların oranı ise %23,1'dir. Katılımcıların bireysel çalgı derslerinde tedirgin olmasına neden olabilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri derse hazırlık sürecidir. Derse yeterince hazırlanamayan bir öğrencinin tedirgin olması normal ve sık görülen bir durumdur. Ancak, öğretmen adaylarının madde 8'de %70,5 oranında derse hazırlanarak

girdiklerini belirtmeleri ve tedirgin olmayanların oranının %57,6 olması, bu durumda %12,9 oranında başka faktörlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen tutumları, dersin işleniş şekli, fiziki ortam vb. unsurlar sözü edilen faktörler arasında sayılabilir.

Ölçeğin 16. maddesi olan "Çalgı dersini sabırsızlıkla beklerim." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %56,6, katılmayanların oranı %22,7, orta derecede katılanların oranı ise %20,7'dir. Bu sonuç madde 15'de yer alan sonuçlarla birbirini destekler niteliktedir.

Ölçeğin 18. maddesi olan "Çalgı dersi saatlerinin fazla olmasını isterim." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %56,6, katılmayanların oranı %24, orta derecede katılanların oranı ise %19,3'dir. Müzik öğretmeni adaylarının önemli sorumlulukları arasında, bir çalgı yoluyla müzik eğitiminin temel amaçlarının öğrencilere aktarılmasını sağlamak da bulunmaktadır. Bu durum, çalgı eğitiminin nasıl yapılacağına dair lisans döneminde yeterli düzeyde çalışmalar yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Katılımcıların bu görüşe %56,6 oranında olumlu cevap vermeleri, bu bakış açısına sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ölçeğin 6. maddesi olan "Çalgı dersinin boş geçmesi hoşuma gider." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %22,7, katılmayanların oranı %55,6, orta derecede katılanların oranı ise %21,7'dir.

Ölçeğin 17. maddesi olan ve olumlu yargı bildiren "Çalgı dersi beni ruhsal açıdan rahatlatır." yargısına katılan öğretmen adaylarının oranı %52,2, katılmayanların oranı %20, orta derecede katılanların oranı ise %27,8'dir. Bu yargıya ilişkin %52,2'lik olumlu yaklaşımla, 15. maddedeki yargıya ilişkin %57,6'lık olumlu yaklaşım oran olarak birbirine oldukça yakındır. Orta derecede katılımın da belli bir düzeyin üzerinde olması nedeniyle olumlu değerlendirilebileceği bu maddede, katılım oranın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersinde çalgılarını geliştirdikçe kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, kendilerini daha çok gerçekleştirdiklerini ve ruhsal açıdan daha fazla rahatladıklarını göstermektedir. Bütün bunların bir sonucu olarak katılımcıların derse karşı tutumlarının önemli düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumları okul faktöründen etkilenmekte midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla One-Way ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Tablo 3'de Anova Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görülen Okula Göre BÇDTÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3,171	4	,793	,782	,538
Gruplariçi	294,130	290	1,014		
Toplam	297,302	294			

Tablo 3'de görüldüğü üzere, varyansın homojenliği Levene istatistik yöntemi ile test edilmiş ve değerlerin anlamlı olduğu görülmüştür (F4-290=0.46, p>0.05). Ancak tek yönlü Anova sonuçlarında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim görülen okul bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutum düzeylerinde, öğrenim görülen eğitim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumları genel olarak (ortalama toplam tutum puanı 3.86) olumludur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamı bireysel çalgı dersinin gerekliliğine inanmakta ve mesleki yaşama katkı sağlayacağı düşüncesiyle sözü edilen bu dersi önemli bulmaktadır.

Bireysel çalgı dersi, katılımcı öğretmen adayları tarafından, müziksel gelişimi destekleyen bir ders olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük bölümü, bireysel çalgı dersine karşı ilgili ve isteklidir.

Bireysel çalgı dersine karşı olumlu tutum geliştiren adayların derse hazırlanarak girdikleri, olumsuz tutum geliştiren adayların ise derse hazırlanmadıkları söylenebilir.

Bireysel çalgı dersine yönelik tutumları genel olarak olumsuz olan adaylar da dersin öneminin ve gerekliliğinin farkındadır ve bundan dolayı derse hazırlanarak girmektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersinde ilerledikçe ve geliştikçe hem ruhsal açıdan hem de becerileri gerçekleştirme açısından rahatladıkları söylenebilir.

Katılımcı öğretmen adaylarının ölçekteki olumlu veya olumsuz yargı bildiren ifadelere verdikleri cevaplar kendi içinde tutarlıdır ve araştırmanın bu açıdan dengeli bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

BAŞARAN, İ., E. (2000). *Eğitim Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Feryal Matbaası, Ankara.

ÇİLDEN, Ş. (2003). *Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 297-302.

ÇOBAN, S. (2011). Müzik Öğretmenliği Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Dönem Sonu Sınavları ile İlgili Düşünceleri (Marmara Üniversitesi Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31.

DEMİRBATIR, E. (1994). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Girişteki Müziksel Başarılarıyla Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılarak İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

GÜN, E., KÖSE, H., S. (2013). Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları. *Turkish Studies*. Cilt: 8, Sayı: 3, s. 247-261.

KÜÇÜKOSMANOĞLU, H., O. (2013). N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersi Çalışma Durumları Hakkındaki Görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı: 1.

NACAKCI, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

ÖZEN, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı: 2, s. *57-63.*

ÖZMENTEŞ, S. (2005). Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi.* Cilt: 6, Sayı: 9, Bahar, s. 89-98.

ÖZMENTEŞ, S., ÖZMENTEŞ, G., (2009). Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Ocak 2009 Cilt:17 No:1 353-360.

SİLAH, M. (2005). *Sosyal Psikoloji-Davranış Bilimi*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TOPALAK, Ş. (2013). Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi/Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı: 2

TUFAN, E., GÜDEK, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28 *s. 78- 90.*

UMUZDAŞ, S. (2012) Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 472-479.

YALÇINKAYA, B., ELDEMİR, A., C. (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10 Sayı: 21, s. 29-36.

YÖK (1998). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/muzik.doc sitesinden 11 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1597-1620, ANKARA-TURKEY

PORPHYRIOS AĞACINA DAYALI UYGULAMALARIN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ*

*Selami YANGIN***

ÖZET

Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve mantıksal düşünme süreçleri demokratik toplumlarda eğitimin en önemli araçlarından biri olarak görülmektedir. Öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen, onları üst düzey düşünmeye yönlendirmeli, bu kapsamda kendisi bu becerilere sahip olup bir model rolü üstlenerek öğrencilerinden gelen farklı fikirlere açık olmalıdır. Bu bağlamda eğitimin temelini oluşturan öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler tarafından çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Kullanılan yöntem ve teknikler, kazanımlara, içeriğe, öğrencilerin ilgisine ve konuya göre çeşitlilik göstermektedir. Uygulanan değişik eğitsel yaşantılar, öğrenenlerin herhangi bir konuda sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini etkileyebilmektedir. Bununla beraber öğrencilerin düşünme becerileri de etkilenebilmektedir. Bu çalışma, porphyrios ağacı ile desteklenmiş uygulamaların öğretmen adaylarının Genel Biyoloji dersindeki düşünme becerilerine etkisini ve uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2012-2013 güz döneminde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıfta okuyan 152 öğretmen adayı ile uygulanmıştır. Tesadüfi biçimde yapılandırılmış iki sınıfta yürütülen araştırmada dersler, kontrol grubunda (n=78) geleneksel anlayışla (öğretim elemanı sunumu), deney grubunda (n=74) ise porphyrios ağacına dayalı öğrenen merkezli uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının "Canlıların Sistematiği" konusundaki eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme becerilerinin porphyrios ağacına dayalı uygulamalarla daha iyi düzeye geldiği belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kullanılan öğretimsel materyale ve Genel Biyoloji dersine yönelik görüşleri olumlu bulunmuştur. Sonuçlar, literatür ile karşılaştırılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Yansıtıcı düşünme, Mantıksal düşünme, Porphyrios ağacı, Sınıf öğretmeni adayları, Biyoloji, Sistematik

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: selami.yangin@erdogan.edu.tr

THE EFFECT OF PORPHYRIOS TREE BASED ACTIVITIES ON CLASSROOM PROSPECTIVE TEACHERS' THINKING ABILITIES

ABSTRACT

Critical, creative, reflective and logical thinking is one of the most important tools of education in democratic societies. The teachers, who are expected to have the students' thinking developed and supported, are also expected to think in various levels so that they can be a model to their students in this way and to be open individuals for different ideas and various ways of thinking. In this context, first of all, the teachers must support the students to establish the bond of knowledge with life. Students experience with different teaching methods and techniques throughout their education lives. The different educational experiences affect cognitive and affective understandings of students. In this study, effectiveness of porphyrios tree on thinking abilities (critical, creative, reflective, and logical thinking) about systematic concepts of the selected unit in biology course was determined. The sample of this study consists of 152 first class students having education in Department of Primary School Classroom Teaching in fall semester of 2012-2013 academic years. These students were divided into two groups each of which consists of seventy-four and seventy-eight individuals. The results of this study indicated that instruction based on porphyrios tree activities in which visual graphics were used was better than the instruction based on traditional activities on thinking abilities about systematic concepts and promoting students' thinking features about General Biology course. The results were compared with the literature and recommendations were developed.

Key Words: Critical thinking, Creative thinking, Reflective thinking, Logical thinking, Porphyrios tree, Classroom teaching, Prospective teachers, Biology, Systematic

GİRİŞ

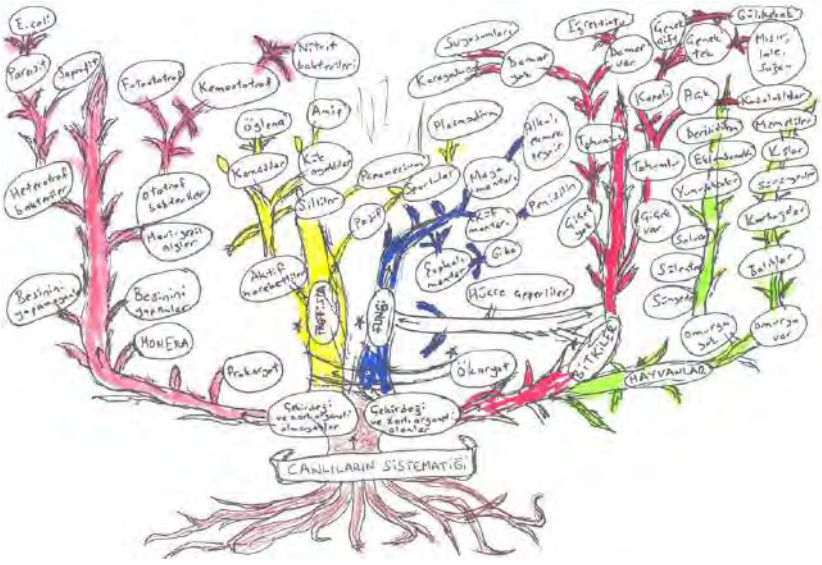
M.S. 232-304 yılları arasında yaşamış bir filozof olan Porphyrios, Aristoteles'in "Kategoriler" anlayışını gelecek nesillere aktarmak amacıyla beş tümelin bilinmesinin gerekliliğini göz önünde bulundurarak 'giriş' anlamını taşıyan *Isagoji* kitabını yazmıştır. Bu eserde Porphyrios, beş tümel "cins, tür (nevi), ayırım, hassa ve ilinti"den bahsetmiştir. Farklı dillere çevirisinin yapılması suretiyle ardından yazılan özet ve şerhlerle, *Isagoji* Ortaçağ dönemi esnasında yoğun ilgi toplayan eserlerden biri olmuştur. İbn-i Sina beş tümel anlayışının bir bölümünün doğal, bir bölümünün mantıki ve bir bölümünün de akli olarak kabul gördüğünü öne sürmüştür. Bununla beraber İbn-i Sina'ya göre bazı anlarda bu anlayışın bir bölümü çokluktan önce, bir bölümü çokluktan sonra, bir bölümü de çokluktadır. Beş tümel anlayışının doğal, akli ve mantıki kapsamda ele alınmasının tür ve cinsin değerlendirilmesi ile bağlı olduğunu ileri süren İbn-i Sina, bu konuyla ilgili kendisinden öncekilere Porphyrios'u benimsediğini ifade etmiştir. Beş tümel anlayışının doğal, akli ve mantıki kapsamda oluşunu canlı örneğinden hareket ederek açıklamayı amaçlayan İbn-i Sina, canlıyı yalnız cins bağlamında değerlendirmekte, başka tümellerin doğal, akli ve mantıki kapsamlarına örneklendirme yapmamaktadır (Adsoy, 2012). Örneğin, Biyoloji dersinde bir bakteriyi öglenadan ayırt etmeye çalışan birey tür düzeyinde karşılaştırma yapmak istediğinde her

kavrama ait özellikleri ve örnekleri ezberleyerek çoğunlukla kendisi açısından anlamsız gelen bilgiyi önermektedir. Bu kapsamda pek çok öğrenci kavramları ve o kavramı niteleyen özellikleri birbirine karıştırarak hatalı bilişsel yapılar biçimlendirebilmektedir. Yangın (2013), üniversite öğrencilerinin canlıları sınıflandırırken çam, köknar ve ladin gibi örnekleri tohumsuz bitkiler, kibrit otu ve ciğerotu gibi tohumsuz bitkileri de tohumlu bitkiler sınıfına dâhil ettiklerini ileri sürmüştür. Hatalı sınıflandırmaların çeşitli eğitsel nedenleri olsa da temel sebep olarak öğrencilerin tümel düşünerek bir kavramı niteleyen üst grubu ve o grubun özelliklerini yeterince zihninde anlamlı biçimde yapılandıramaması gösterilebilir.

Bu kapsamda eğitim sürecinde öğrencilerde beş tümel anlayışının geliştirilmesi için belli düzeyde düşünme becerilerine sahip olunması önem kazanmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin fen derslerine yönelik düşünme becerilerinin incelenmesi günümüzde bir hayli ilgi toplamaktadır. Çünkü son zamanlarda yürütülen araştırmalar fen bilimlerinin birçok alanında öğrencilerin konuları veya temaları bilişsel açıdan anlama ve öğrenme güçlüğü ile baş başa olduklarını ortaya koymuştur (Dikmenli, Çardak ve Türkmen, 2002). Bu alanda günümüze kadar yapılan çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler genellikle okul yıllarının ilk dönemlerinden itibaren eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve mantıksal düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler (Bell ve Barker, 1982; Gilbert, Osborne ve Fensham, 1982). Bu kapsamda literatüre bakıldığında düşünme becerilerinin gelişimine yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar olmakla birlikte bu düşünme becerilerinin başka değişkenlerle (bilinçli farkındalık, başarı, problem çözme yeteneği, duygusal zekâ, kavramsal anlama, akademik risk alma vb.) arasındaki ilişkilerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Williams, 1989; Wong, Tam ve Fong, 1994; Laius ve Rannikmae, 2005; Gürgen ve Bilen, 2005; Yaman ve Yalçın, 2005; Aybek, 2006; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2006; Bozdoğan, 2007; Matud, Pilar, Rodríguez ve Grande, 2007; Temel ve Morgil, 2007; Tekbıyık ve İpek, 2007; Karakuyu ve Tortop, 2009; Kılıç ve Sağlam, 2009; Meral ve Semerci, 2009; Apaydın ve Taş, 2010; Güleç, 2010; Karataş ve Özcan, 2010; Kıncal ve Yazgan, 2010; Bektaş, Dinçer ve Ayvaz, 2012; Baysal ve Demirbaş, 2012; Baki, Güç ve Özmen, 2012; Çelikkaya, 2012; Kartal, 2012; Tural ve Seçgin, 2012; Başol ve Gencel, 2013).

Buna karşın bu çalışmada ise literatürde porphyrios ağacı olarak bahsedilen ve kavram haritasına benzer yapısal kurgu gösteren bir uygulama süreci kullanılmıştır. Kavram haritası, ana kavram ve alt kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi önermeler biçiminde gösteren iki boyutlu grafiksel bir öğretim materyalidir. Bu araçta, öğrenciler iki kavram arasındaki ilişkiyi uygun bir önerme bularak birbirlerine bağlamak durumundadır. Bununla beraber, porphyrios ağacında ise öğrenciler basit bir şekilde bir kavramı bir başka kavramla ilişkilendirmek yerine tümel biçimde yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya kavramları içlem-kaplam ilişkisi çerçevesinde bağlar. Bu bakımdan bir kavrama ilişkin ortak olan ve olmayan birçok özellikleri listeleyerek yanlış sistematik şemalar oluşturmasını önleyebilir. Buna bağlı olarak düşünsel yollar çeşitlenir. Bilimsel bakımdan daha doğru hiyerarşik zihinsel biçemler yapılandırılabilir. Porphyrios ağacı, bir öğretim yöntemi ya da tekniği değildir; herhangi bir öğrenen merkezli uygulama sürecine destek olabilecek öğretimsel bir materyaldir (Şekil 1). Bir porphyrios ağacının gelişiminde izlenmesi gereken belli başlı yollar şöyle özetlenebilir:

- Ana tema, çizilen ağacın tabanına yazılır ve bu tema ile ilgili ana kavramlar ağacın dışında listelenir. Kavramlarla ilgili açıklamalar yapılabilir. İlkeler ve kavramlar arası ilişkiler, kavram haritasının aksine listeye dâhil edilebilir.



Şekil 1: Uygulama Sürecinde Öğretmen Adayları Tarafından Çizilen Bir Porphyrios Ağacı Örneği

- Kavramlar listesinde en genel düzeyde olan kavram ya da belirli kavramları niteleyen özellik ağaçta ana temanın bir üstündeki dala yazılır. Bundan sonra ilişkili diğer kavramlar aşamalı düzende her bir dala yerleştirilir. Her dal, ortak özellikler açısından başka bir dal ile bağlantılandırılabilir. Her kavram ve örnek, porphyrios ağacında birden fazla dalda yer alabilir.

- Kavramlar, ağaçtaki diğer dallarda yer alan kavramlardan ayırt edilebilmelidir. Bunun için tüm kavramlar, kutu ve yuvarlak içine alınabildiği gibi farklı yazı biçimleri ve renklendirmeler de uygulanabilir.

- Birden fazla kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu/kavram bir ağaç gövdesi ile birleştirilir ve aradaki ilişki bu gövdenin üzerine birkaç kelime ile yazılabilir. Bu ilişki, porphyrios ağacındaki kavramların birkaçını ilgilendiren bir önerme olabilir. İlişkinin yönü önemli olduğundan bu durum gövde üzerinde ok ile gösterilir.

- Porphyrios ağacında yer alan ana kavramın kapsamına göre ağacın boyutu değişebilir, buna karşın materyal basit tutulmalıdır. Eğer çok sayıda kavramı, ilişkiyi ve örneği göstermeyi gerektiriyorsa önce küçük bir ağaç, sonra bu ağacın her dalındaki kavramların kapsamını ve örneklerini ayrı ayrı gösteren ayrıntılı ağaçlar düzenlenmelidir.

- Öğrencilerin iyi bildikleri bir konu ile başlamak ve ilk ağaçları işbirlikli çalışmalarla geliştirmek uygun olacaktır. Porphyrios ağaçları, 3-4 kişilik gruplarda yapılırsa daha sağlıklı sonuçlar alınabilir. Bunun yanında öğrencilerin çok iyi bildiklerini sandıkları konular üzerine porphyrios ağaçları düzenlenerek varsa yanılgıların gözden geçirilmesi sağlanabilir.

- Öğrencilere ağaçtaki bütün kavramlar arasında ilişki olması gerekmediği ve bir kavramla ilgili birden fazla porphyrios ağacının yapılabileceği hatırlatılmalıdır. Oluşturulan ağacın tümel biçimde bütün dallarının ve dalların ucundaki örneklerin tabanda yer alan kavrama ait özellikle uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Bu özellik birden fazla kavramı ve o kavrama giren örneği nitelendirebilir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, porphyrios ağacına dayalı uygulamaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini araştırmak ve geleneksel uygulamalara dayalı derse katılan sınıfın puanları ile mukayese etmek olarak tasarlanmıştır. Buna göre araştırmada

"Genel Biyoloji dersini alan Sınıf Öğretmenliği programındaki üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üst düzeydeki düşünme becerilerine (eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme) porphyrios ağacına dayalı uygulamaların etkisi nedir" sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Bu ana problem çerçevesinde, "öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme becerisi puanları anlamlı biçimde değişmekte midir?" ve "uygulanan materyal hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?" alt sorularına da yanıt aramak amacı güdülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taraması sonucunda alanda ana tema ile ilgili olarak Yangın (2013) tarafından yürütülen bir çalışma bulunmuştur. Yangın'ın (2013) çalışmasında porphyrios ağacının öğrencilerin canlıların sistematiği konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarını giderip gidermediği araştırılmıştır. Porphyrios ağacının eğitsel alandaki uygulamalarına ilişkin başka hiçbir çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Eğitimin en önemli amacı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, düşüncelerini en uygun şekilde hayata aktararak hem bireysel hem de toplumsal gelişime destek sağlayan, öğrendiğini sorgulayabilen, yaratıcı, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen becerilere sahip bireyler yetiştirmektir (Çelikkaya, 2012). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sıkça kullanılan öğretimsel materyallerin (kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri vb.) ve tekniklerin (beyin fırtınası, görüş geliştirme, panel, kollegyum, rulman vb.) yanında porphyrios ağacı gibi özgün öğretimsel materyallerin de çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile beraber uygulanması sonucunda elde edilecek sonuçların alana önemli açıklamalar getirebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma porphyrios ağacı ile desteklenmiş uygulamaların öğretmen adaylarının Genel Biyoloji dersi "Canlıların Sistematiği" konusundaki düşünme becerilerine etkisini belirleyebilmek amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel modele uygun biçimde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2004). Bu desen deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir süreçtir. Yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınmış ve grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Grupların eşitliğini tespit etmek amacıyla uygulama öncesi ön-test uygulanmış, ön-test uygulanan 3 sınıftan puanları birbirlerine en yakın olan iki sınıfta çalışmalar yürütülmüştür. Böylece biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup yapılandırılmıştır. Bu kapsamda Genel Biyoloji dersinde "Canlıların Sistematiği" konusunun öğrenimini porphyrios ağacına dayalı uygulamayla yapanlar deney grubunu, düz anlatım yöntemi (öğretim elemanı sunumu) ile yapanlar ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Çalışma sırasında porphyrios ağacına dayalı aktiviteler, işbirlikli öğrenme ve grup tartışma teknikleri ile birlikte uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki dersler farklı öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama başlangıcında hem deney hem de kontrol grubuna ön-test olarak eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme testleri uygulanmıştır. Uygulanan testler, SPSS paket programı ile analiz edilerek grupların test ortalama puanları arasında istatistiksel farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Uygulamaların ardından bu dört test, son-test olarak yeniden uygulanmıştır. Her bir gruba ait son-test sonuçları SPSS 16.0 programı yardımıyla analiz edilerek ortalama puanlar bakımından aralarında anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı ele alınmıştır. Bu şekilde nicel veriler analiz edilmiştir. Bunun yanında deney grubundaki 74 öğretmen adayı ile porphyrios ağacı hakkında tek açık uçlu soruya

dayandırılan kısa bir mülakat yapılarak bu araca yönelik düşünceleri de öğrenilmeye çalışılmıştır. Açık uçlu soru türü, bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 152 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 74, kontrol grubunda ise 78 öğrenci yer almaktadır. Öğrenci dağılımlarının eşit sayıda olmamasının sebebi, ön-test puanlarına dayanarak birbirine denk gruplar oluşturulmak istenmesidir. Çalışmaya dâhil edilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de belirtilmiştir. Buna göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülebilir. Bu bağlamda her iki sınıftaki öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının araştırma sonucuna pek etkide bulunmayacağı ileri sürülebilir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Dağılımları

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney	Bayan	32	43,24
	Erkek	42	56,76
Kontrol	Bayan	36	46,15
	Erkek	42	53,85
Genel Durum	Bayan	68	44,74
	Erkek	84	55,26
Toplam		152	100,0

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Ön-testler uygulanmadan önce deney grubu öğrencilerine ve öğretim elemanına porphyrios ağacı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu yönergeler içerisinde porphyrios ağacı uygulamaları ve etkinlikler farklı örneklerle birlikte tanıtılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ve öğretim elemanına ise soru-cevap, gösteri ve düz anlatım yöntemi gibi geleneksel biçimde tabir edilen uygulamalara yönelik kapsamlı bir sunu yapılmıştır. Soru-cevap, gösteri ve düz anlatım uygulamalarının geleneksel kapsamda ele alınmasının sebebi, bu metotların öğretmenin kontrolünde yürütülmesi ve öğrencilerin pasif izleyici olarak yer almalarıdır. Bu kapsamda yürütülen ön hazırlık işlemlerinin ardından her iki gruptaki öğrencilere çeşitli düşünme alanlarına yönelik testler, ön-test olarak verilmiştir. Testlerin her biri literatür taraması sonucunda ulaşılan ve bu araştırmaya uyarlanmış araçlardır. Bu araçlarla ilgili olarak araştırmanın amacına uygun biçimde gerçekleştirilen işlemler aşağıda verilmiş ve araçlar kısaca tanıtılmıştır:

- **California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-R)**

Araştırmada eleştirel düşünme düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan araç, Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilmiş ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin 7 alt boyutu bulunmaktadır. Kökdemir (2003)'e göre ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile toplam 51 maddeye düşürülen CCTDI-R ölçeğini meydana getiren öğeler ve bu faktörlerin kapsamına giren ifadeler değerlendirildiğinde meydana gelen faktör yapısı orijinal ölçekten çok değişik oluşmamış ve bazı ifadelerin faktörler arasında yerini değiştirdiği ve iki faktörün (Açık fikirlilik ve Olgunluk) bütünleştiği tespit edilmiştir. Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha); açık

fikirlilik alt boyutunda (open-mindedness) .75, analitiklik alt boyutunda (analyticity) .75, doğruyu arama alt boyutunda (truth-seeking) .61, kendine güven alt boyutunda (self-confidence) .77, meraklılık alt boyutunda (ınquisitiveness) .78 ve sistematiklik alt boyutunda (systematicity) ise .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" aralığında biçimlenen onlu likert tipinde hazırlanmıştır. Toplam altı boyut ve 51 ifadeden meydana gelen son formun Cronbach Alpha değeri ise .88 olarak belirlenmiştir.

- **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)**

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla Torrance'nin geliştirdiği Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) çalışmaya uyarlanmıştır. Bu form, Türkiye'de çeşitli araştırmalarda uygulanmış, bu kapsamda geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiştir (Korkmaz, 2002). Bundan dolayı bu çalışmada araştırmacı ayrıca güvenilirlik çalışması gerçekleştirmemiştir. Buna karşın puanlayıcı güvenilirliğine ilişkin, alandaki iki akademik uzmanın sundukları puanların analizi yapılmış ve puanlayıcı güvenilirlik katsayısı α=0,82 bulunmuştur. Bu değere bağlı olarak tarafsız ve güvenilir ölçme işlemlerinin uygulandığı belirtilebilir. Test, dört boyuttan (akıcı olma, ayrıntılı davranma, esnek olma ve orijinal üretim) oluşmuştur. Öğretmen adaylarınca ortaya konulan çizimler her boyut dikkate alınarak puanlandırılmıştır. Örneğin, bir çizimin orijinalliğine yönelik yürütülen ölçmede 0'dan 10'a kadar bir puanlama esas alınmıştır. Elde edilen verileri analiz ederken dört boyutu tek tek puanlamanın aksine ortalama puanın toplamı dikkate alınmıştır.

- **Mantıksal Düşünme Beceri Ölçeği (MDB)**

Mantıksal düşünme yeteneği testi, özellikle fen derslerinde öğrencilerin karşılaşabileceği sorunlarla ilgili olarak neden-sonuç bağlantısı kurmalarını ve problem çözme süreçlerini hangi düzeyde uyguladıklarını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu formun içeriğindeki ifadeler öğrencilerin bilimsel ve mantıksal yönden düşünme stratejilerini ortaya koyacak yanıtları kapsamaktadır. Test, ilk olarak Tobin ve Copie (1981) tarafından geliştirilmiştir. Probleme yönelik değişkenleri kavrayabilme ve başka öğelerle bağlantılandırma, sayısal değerler geliştirerek korelasyonlar yapılandırabilme, olasılıkları değerlendirerek mantıksal işlemler yürütme boyutlarını ele alan 10 ifadeden oluşmuştur. Testin Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması ilk kez Geban, Aşkar ve Özkan (1992) tarafından yapılmış ve güvenirlik katsayısı .77 bulunmuştur. Bu çalışmada ise pilot çalışması uygulanan aracın güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiş ve ölçme aracının uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Formun geçerlilik uygulamaları ise alandaki iki uzmanın görüşlerine dayanarak yapılmıştır. Öğrencilere ifadeleri cevaplandırmaları için 30 dakikalık süre uygun görülmüştür.

- **Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)**

Çalışma kapsamına dâhil edilen grubun yansıtıcı düşünme eğilimlerinin tespiti için Semerci (2007) tarafından geliştirilerek tüm geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ve 35 maddeden oluşan bir ölçek uyarlanmıştır. Bu ölçek, yedi alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutlar; açık fikirlilik, amaçlı düşünme, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma ile sorgulayıcı ve etkili öğretim şeklindedir. Bu çerçevede puanlar arttıkça öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin "Tamamen katılıyorum" ile "Hiç katılmıyorum" arasında değişen 5 dereceli puan aralığı olup açıkladığı varyans 53.268 ve güvenilirlik katsayısı 0.908'dir. Sonuçta ölçek, 21'i olumsuz ve 6'sı olumlu olmak üzere 27 maddeden oluşmuştur. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 135, minimum puan ise 27'dir.

Deneysel İşlemler

Araştırmaya temel konu olan "*Canlıların Sınıflandırılması",* deney grubunda porphyrios ağacına dayalı uygulamalar eşliğinde yaklaşık 10 saat (yaklaşık 4 hafta) boyunca işlenmiştir. Her derse hazır bir porphyrios ağacı ile başlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde kendilerine özgü porphyrios ağaçlarını oluşturmaları istenmiştir. Porphyrios ağaçları oluşturulurken yerleştirilen her kapsam ve örneğin neden o grupta bulunduğu sorulmuş, mülakat yöntemi ile öğrencilerden gerekçelerini nedensel biçimde ileri sürmeleri istenmiştir. Bunun yanında, porphyrios ağaçlarında bulunan ve öğrencilerin konu ile ilgili öğrenmelerini geliştirecek tarzda farklı bilişsel alanlarda sorular (kavrama, uygulama, analiz) da yöneltilmiştir. Öğrencilerin ileri sürdükleri önermelerin ardından görsel sistematik yapılar oluşturulmuştur. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretim anlayışına göre işlenmiştir. Öğretim elemanı, her derse öğrenilen bilgilerin hatırlanması amacı ile kısmi bir tekrarla başlayıp öğrencileri motive etmek ve dikkat toplamak için güncel olaylardan örnekler vererek devam etmiş, uygun ders araçları (ders kitabı, tahta vb.) ve sunu yöntemini kullanarak konuyu öğrencilere aktarmıştır. Her ders saati için belirlenen hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı, onlara yöneltilen bilgi düzeyindeki sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları bölümler tekrar edilmiş, ders sonunda tüm dersin genel bir özeti yapılmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışmanın başında verilen ölçme araçları dağıtılarak yeniden cevaplandırmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Öğrencilerin ölçme formlarına verdikleri yanıtlara sayısal değerler yüklenerek SPSS girişleri yapılmıştır. Araştırmada ele alınan ve etkilenen (bağımlı) değişken olan düşünme becerilerinin hangi yönde değiştiğini ortaya koymak için ön ve son uygulamadaki puanlar t-testi ile analiz edilmiştir. Aynı grupta yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ön-test ve son-testteki puanlarının mukayese edilmesinde ise bağımsız gruplar için t-testi ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde yürütülen bu işlemler, betimsel istatistiki metotlar arasında gösterilmektedir (McMillan, 2000). Deneysel işlemin başında ön-test ve sonunda son-test olarak uygulanan araçların yanında deney grubundaki 74 öğretmen adayının porphyrios ağacına yönelik görüşleri de önceki Genel Biyoloji dersleri ile karşılaştırmayı amaçlayan açık uçlu bir soru yardımıyla belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir aday öğretmenin sözlü açıklamaları olumlu ve olumsuz deneyimlerin tespiti amacıyla incelenmiş, araştırma sorusu kapsamında ana temalar belirlenmiş (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve sürekli diğer öğrencilerle karşılaştırılarak ortak temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir. Belirlenen bu ortak temaların tekrarlanma sıklığı göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir. Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2005) tespit edilen kategoriler ve ortak temalar araştırmacının dışında aynı üniversitede görev yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki meslektaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra bir araya gelinerek verilerle saptanan ortak temalar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiş ve bu şekilde oluşturulan kodlama ve kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır.

BULGULAR

Eleştirel Düşünme Testine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının porphyrios ağacına dayalı uygulamalar öncesinde eleştirel düşünme eğilimleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ön-test Puanlarına Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyutlar	Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Analitiklik	Deney	74	224,35	4,809	150	,236	1,245
	Kontrol	78	217,79	4,001			
Açık Fikirlilik	Deney	74	222,24	4,776	150	,124	2,356
	Kontrol	78	218,23	4,122			
Meraklılık	Deney	74	187,54	3,764	150	,479	1,115
	Kontrol	78	178,86	3,482			
Kendine Güven	Deney	74	166,84	3,233	150	,117	2,446
	Kontrol	78	168,28	3,387			
Doğruyu Arama	Deney	74	221,83	4,765	150	,583	1,023
	Kontrol	78	211,13	4,359			
Sistematiklik	Deney	74	201,02	4,389	150	,452	1,052
	Kontrol	78	192,35	4,102			
Genel	Deney	74	204,52	4,286	150	,473	1,024
	Kontrol	78	196,28	3,862			

Tablo 2'de sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ön-test puanlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin toplam puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının 6 alt boyut bakımından birbirine yakın değerde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında genel anlamda da deney ($\overline{X}$=204,52) ve kontrol ($\overline{X}$=196,28) gruplarının denk gruplar oldukları ileri sürülebilir. Gruplar arası puan farkları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç uygulama bitiminde bulunacak farklılıkların porphyrios ağacına dayalı aktivitelere bağlanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Ön-test-Son-test Puanlarına Göre Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Grup	Boyutlar	Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	Analitiklik	Ön-test	74	224.35	4.809	147	3,660	.000**
		Son-test	74	292.75	6.134			
	Açık Fikirlilik	Ön-test	74	222.24	4.776	147	4.012	.000**
		Son-test	74	299.76	8.921			
	Meraklılık	Ön-test	74	187.54	3.764	147	6.126	.000**
		Son-test	74	287.72	8.340			
	Kendine Güven	Ön-test	74	166.84	3.233	147	10.682	.000**
		Son-test	74	282.58	6.421			
	Doğruyu Arama	Ön-test	74	221.83	4.765	147	8.365	.000**
		Son-test	74	314.53	9.840			
	Sistematiklik	Ön-test	74	201.02	4.389	147	7.432	.000**
		Son-test	74	295.52	8.864			
	Genel	Ön-test	74	204.52	4.286	147	7.259	.000**
		Son-test	74	293.31	8.727			
Kontrol Grubu	Analitiklik	Ön-test	78	217.79	4.001	155	2.856	.021*
		Son-test	78	262.45	5.145			
	Açık Fikirlilik	Ön-test	78	218.23	4.122	155	2.643	.037*
		Son-test	78	260.42	5.045			

Meraklılık	Ön-test	78	178.86	3.482	155	8.012	.000**
	Son-test	78	260.21	5.022			
Kendine Güven	Ön-test	78	168.28	3.387	155	8.583	.000**
	Son-test	78	265.32	5.229			
Doğruyu Arama	Ön-test	78	211.13	4.359	155	2.742	.032*
	Son-test	78	256.52	4.896			
Sistematiklik	Ön-test	78	192.35	4.102	155	3.543	.000**
	Son-test	78	262.02	5.094			
Genel	Ön-test	78	196.28	3.862	155	3.762	.000**
	Son-test	78	261.15	5.127			

*Not: *p<.05; **p<.001 düzeyinde anlamlı*

Tablo 3'e göre, porphyrios ağacına dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme puanları karşılaştırıldığında tüm boyutlarda son-test lehine anlamlı düzeyde istatistiksel farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda porphyrios ağacına dayalı uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Bununla beraber kontrol grubundaki öğretmen adaylarının da uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme puanlarının tüm boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubu öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme puanları anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir. Ancak hangi grupta eleştirel düşünmenin daha çok gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Son-test Puanlarına Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyutlar	**Grup**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Analitiklik	Deney	74	292.75	6.134	150	1.356	.038*
	Kontrol	78	262.45	5.145			
Açık Fikirlilik	Deney	74	299.76	8.921	150	2.342	.035*
	Kontrol	78	260.42	5.045			
Meraklılık	Deney	74	287.72	8.340	150	2.136	.042*
	Kontrol	78	260.21	5.022			
Kendine Güven	Deney	74	282.58	6.421	150	1.986	.048*
	Kontrol	78	265.32	5.229			
Doğruyu Arama	Deney	74	314.53	9.840	150	3.652	.000**
	Kontrol	78	256.52	4.896			
Sistematiklik	Deney	74	295.52	8.864	150	2.221	.040*
	Kontrol	78	262.02	5.094			
Genel	Deney	74	293.31	8.727	150	2.624	.000**
	Kontrol	78	261.15	5.127			

*Not: *p<.05; **p<.001 düzeyinde anlamlı*

Sınıf öğretmeni adaylarının porphyrios ağacına dayalı uygulamalar sonrasında eleştirel düşünme eğilimleri Tablo 4'te verilmiştir. Son-test puanlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin toplam puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası puan farkları ise istatistiksel olarak deney grubu lehine oluşmuştur [$t_{(150)}$=2.624; p<.001]. Bu anlamlı fark; analitiklik [$t_{(150)}$=1,356; p<.05], açık fikirlilik [$t_{(150)}$=2.342; p<.05], meraklılık [$t_{(150)}$=2.136; p<.05], kendine

güven [$t_{(150)}$=1.986; p<.05], doğruyu arama [$t_{(150)}$=3.652; p<.001] ve sistematiklik [$t_{(150)}$=2.221; p<.05] alt boyutlarından kaynaklanmaktadır. Diğer deyişle tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla eleştirel düşünme düzeylerinin tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaratıcı Düşünme Testine İlişkin Bulgular

Tablo 5: Ön-test Puanlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	74	5.429	1.036	150	.144	.886
Kontrol	78	5.408	1.079			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri açısından birbirine yakın gruplar olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Bu değerlere göre, deneysel işlemlere geçmeden önce iki gruptaki öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığından birbirine denk gruplar oldukları varsayılmıştır.

Tablo 6: Ön-test-Son-test Puanlarına Göre Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri

Grup	Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Deney	Ön-test	74	5.429	1.036	73	-5.705	.000**
	Son-test	74	6.063	1.051			
Kontrol	Ön-test	78	5.408	.841	77	-1.406	.163
	Son-test	78	5.569	1.079			

*Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı*

Tablo 6'ya göre porphyrios ağacının uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlemlere başlamadan önce yaratıcı düşünme puanlarının 5.429; deneysel işlemlerin sonunda ise 6.063 olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi yaratıcı düşünme puanları 5.408; uygulama sonu puanları ise 5.569'dur. Bu değerlere göre, hem porphyrios ağacı uygulaması, hem de geleneksel tabir edilen öğretmen merkezli öğretim süreçleri grupların puanlarında artışa yol açmıştır. Buna karşın, porphyrios ağacı uygulamasının yürütüldüğü deney grubundaki öğretmen adaylarının ortalama puan farkı (0.634), geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puan farkından (0.161) daha fazladır. Bu bağlamda porphyrios ağacı ile desteklenmiş uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde daha etkili olduğu ileri sürülebilir.

Buna ek olarak, porphyrios ağacına dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme puanları karşılaştırıldığında son-test lehine anlamlı düzeyde istatistiksel farklılık olduğu saptanmıştır [$t_{(73)}$=5,705; p<,01]. Bu bağlamda porphyrios ağacına dayalı uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Buna karşın kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme puanlarının % 95 güven aralığında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$t_{(77)}$=1,406; p>,05]. Tablo 6'da gösterilen değerlerin desteklenmesi ve doğrulanması amacıyla yürütülen tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) puanları Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7: Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	313.542	151			
Grup	6.468	1	6.468	4.687	.030*
Hata	265.788	150	1.315		
Denekleriçi	172.789	152			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	13.447	1	13.447	16.786	.000**
Grup*Ölçüm	5.677	1	5.677	7.651	.002**
Hata	153.367	150	.703		
Toplam	454.359	303			

*Not: *p<.05; **p<.001 düzeyinde anlamlı*

Tablo 7'ye göre kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesinde ve sonrasında yaratıcı düşünce puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı değişme gösterdiği bulunmuştur [$F_{(1-150)}$=4.687; p<.05]. Bu değerlere dayanarak kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce puanları, ön-test ve son-test ayırımı söz konusu olmadığında istatistiksel yönden anlamlı değişim ortaya koymuştur. Bunun yanında, kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce ön-test ve son-test puanları arasında da anlamlı farklılık oluşmuştur [$F_{(1-150)}$=16,786; p<,01]. Bu sonuç, grup ayırımı dikkate alınmadığında öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce eğilimlerinin kullanılan öğretme-öğrenme yöntemlerine (porphyrios ağacına dayalı uygulamalar ve geleneksel öğretim) göre farklılaştığını göstermektedir. Bir başka deyişle kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adayları bir grup olarak düşünüldüğünde, yaratıcı düşünce becerileri üzerindeki farklılaşma anlamlılık göstermiştir. Kontrol ve deney grubunda yer alma ile değişik zamanlarda (ön-test ve son-test) ölçümü ortaya koyan etkenlerin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki bütüncül etkilerinin de anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1-150)}$=7.651; p<.01]. Bu değerlere dayanarak Genel Biyoloji dersinde porphyrios ağacına dayalı uygulamalarla öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce puanlarındaki farklılaşma, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce puanlarındaki farklılaşmadan istatistiksel olarak daha anlamlıdır. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce becerilerinde görülen değişimin porphyrios ağacına dayalı uygulamalardan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Mantıksal Düşünme Testine İlişkin Bulgular

Başlangıçta araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla *Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi* uygulanmıştır. Bunun yanında, normallik test sonucu doğrultusunda normal dağılım göstermeyen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) oranları da değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık ölçüsü +2 ile -2 aralığında puanlara sahip grupların da normal dağılım gösterdiği önerilmiştir (George ve Mallery, 2003). Test verilerinin normal dağılıma uymasından dolayı öğretmen adaylarının porphyrios ağacına dayalı uygulamalar öncesi mantıksal düşünme puanlarının karşılaştırılması parametrik test olarak kabul edilen bağımsız grup t-testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan puanlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Ön-test Puanlarına Göre Öğretmen Adaylarının Mantıksal Düşünme Eğilimleri

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Deney	74	7.72	1.92	150	-1.25	.212
Kontrol	78	8.14	1.78			

Tablo 8 göz önünde bulundurulursa kontrol ve deney grubunun uygulama öncesi puanları birbirine yakın bulunmuştur. Diğer deyişle, öğretmen adaylarının yer aldıkları gruba göre mantıksal düşünme becerilerinin uygulama öncesi istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(150)}$=1.25; p>.05]. Kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, deney grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olsa da bu farklılık % 95 güven aralığında anlamlılık göstermemektedir. Bu şekilde kontrol ve deney grubunun deneysel işlemler öncesinde çalışmanın hassasiyeti açısından denk gruplar oldukları ispatlanmıştır.

Tablo 9: Ön-test-Son-test Puanlarına Göre Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mantıksal Düşünme Eğilimleri

Grup	Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön-test	74	7.72	1.92	73	3.705	.000**
	Son-test	74	14.13	3.64			
Kontrol	Ön-test	78	8.14	1.78	77	1.825	.074
	Son-test	78	9.21	2.94			

*Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı*

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubu öğretmen adaylarının porphyrios ağacına dayalı öğretim yapılmadan önceki ve sonraki mantıksal düşünme beceri test puanları arasında istatistiksel farklılık bulunmaktadır [$t_{(73)}$=3.705; p<.01]. Deney grubu öğrencilerinin ön-test mantıksal düşünme becerisi ortalamalarının 7.72, son-test mantıksal düşünme becerisi ortalamalarının ise 14.13 olduğu belirlenmiştir.

Buna karşın kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi mantıksal düşünme test puanları 8.14; uygulama sonu mantıksal düşünme puanları ise 9.21 olarak bulunmuştur. Ortaya konulan bu puanlar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için p<.05 anlamlılık düzeyi dikkate alındığında p=.074 (p>.05) değeri belirlenmiştir. Elde edilen değerler kontrol grubu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test mantıksal düşünme puanları arasında istatistiki değişimin olmadığını ortaya koymuştur. Diğer deyişle öğretmen merkezli uygulama süreçleri öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesinde anlamlı biçimde etkili olmamıştır.

Tablo 10: Son-test Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Mantıksal Düşünme Eğilimleri

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Deney	74	14.14	2.12	150	3.21	.000**
Kontrol	78	9.21	2.94			

*Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı*

Tablo 10'da belirtildiği şekilde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sonu mantıksal düşünme testi puanlarının birbirinden anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunun ortalamasının 9.21; deney grubunun ortalamasının ise 14.14 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca p<.01 anlamlılık değeri göz önünde bulundurulduğunda p=.000 (p<.01) olduğu bulunmuş; bu şekilde kontrol ve deney gruplarının uygulama sonu mantıksal düşünme puanları arasında anlamlı derecede farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılık deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda porphyrios ağacına dayalı uygulamaların öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir.

Yansıtıcı Düşünme Testine İlişkin Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla öncelikle *Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi* uygulanmıştır. Bunun yanında, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) puanları da değerlendirilmiştir. Eleştirel, yaratıcı ve mantıksal düşünme testlerinde olduğu gibi yansıtıcı düşünme testine ait ön-test ve son-test verilerinin de normal dağılıma uymasından dolayı öğretmen adaylarının porphyrios ağacına dayalı uygulamalar öncesi yansıtıcı düşünme puanlarının karşılaştırılması parametrik test olarak kabul edilen bağımsız grup t-testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Ön-test Puanlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Deney	74	56.15	5.17	150	.432	1.436
Kontrol	78	52.34	4.27			

Tablo 11'e göre ön-test sonuçları deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarının birbirine yakın olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunun ortalamasının 52.34; deney grubunun ortalamasının ise 56.15 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yer aldıkları gruba göre uygulama öncesi yansıtıcı düşünme puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir [$t_{(150)}$=.432; p>.05]. Her ne kadar deney grubundaki öğretmen adayı öğrencilerin puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha fazla olsa da bu farklılık % 95 güven aralığında anlamlı değildir. Bu veriler çerçevesinde kontrol ve deney gruplarının birbirine denk puanlara sahip gruplar oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında ön-testte alınan puanlara bakılırsa sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olması; bilinçli farkındalıkların mevcut olmasına, eğitim uygulamalarının etkinlik ağırlıklı olmasına ve süreci irdelemeye yönelik çalışmaların yoğun olmasına bağlanabilir.

Tablo 12: Ön-test-Son-test Puanlarına Göre Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Grup	Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön-test	74	56.15	5.17	73	- 8.361	.000**
	Son-test	74	95.54	6.60			
Kontrol	Ön-test	78	52.34	4.27	77	- 1.763	.043*
	Son-test	78	78.14	5.78			

*Not: *p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı*

Tablo 12'de gösterildiği gibi deney grubu öğrencilerinin ön-test yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının 56.15; son-test yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının ise 95.54 olduğu görülmektedir. Buna göre p<.000 olduğundan p<.01 göz önünde bulundurulursa deney grubu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test yansıtıcı düşünme puanları son-test lehine istatistiki bakımdan anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=8.361; p<.01].

Buna ek olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön-test yansıtıcı düşünme testi puanlarının 52.34; son-test mantıksal düşünme puanlarının ise 78.14 olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu ortalama puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için p<.05 anlamlılık değeri dikkate alındığında p=.043 olarak belirlenmiştir. Bu şekilde kontrol grubunun da ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiki anlamlı farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak kontrol grubu öğrencilerine

uygulanan geleneksel öğretme yollarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu biçimde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Son-test Puanlarına Göre Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	74	95.54	6.60	150	3.047	.000**
Kontrol	78	78.14	5.78			

*Not: **p<.01 anlamlı*

Tablo 13'te kontrol ve deney grubu öğretmen adaylarının uygulama sonu yansıtıcı düşünme puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunun ortalamasının 78.14; deney grubunun ortalamasının ise 95.54 olduğu hesaplanmıştır. Bunun yanında p<.01 anlamlılık değeri göz önünde bulundurulduğunda p=.000 olarak belirlenmiş; bu şekilde deney ve kontrol gruplarının son-test yansıtıcı düşünme puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. İstatistiksel bakımdan anlamlı olan bu değişimin deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda porphyrios ağacına dayalı uygulamaların sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde daha olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen nicel verilerin yanında deney grubu öğretmen adaylarına porphyrios ağacına dayalı derslerle geleneksel dersleri karşılaştırmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan deney grubu öğretmen adaylarının açık uçlu soruya verdikleri cevapların tümü ortak temaların bulunması amacıyla analiz edilmiş ve aşağıda Tablo 14'te özetlenmiştir. Her bir öğretmen adayı bir veya birden fazla temadan söz ederken, bunlar arasında en az % 25'i tarafından ifade edilen temalar ortak tema olarak tabloda yer almıştır.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Porphyrios Ağacına Dayalı Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Analizi

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Yanıtlama sıklığı
(1) Sorgulayarak öğrenme	49
(2) Yapılan uygulamalarla ilgili anında dönüt alma	32
(3) Zihindeki kavramların ilişkilendirilerek görselleştirilmesi	28
(4) Etkinliklere aktif katılımdan zevk alma	23
(5) Grup çalışmalarının öğrenmeleri artırması	22
(6) Günlük yaşamla bağlantılı örneklendirmeler yapılması	19

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmen adayları porphyrios ağacına dayalı Genel Biyoloji dersleri için sırasıyla: (1) sorgulayarak öğrenme, (2) yapılan uygulamalarla ilgili anında dönüt alma, (3) zihindeki kavramların ilişkilendirilerek görselleştirilmesi, (4) etkinliklere aktif katılımdan zevk alma, (5) grup çalışmalarının öğrenmeleri artırması ve (6) günlük yaşamla bağlantılı örneklendirmeler yapılması ifadelerini ileri sürmüşlerdir. Araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen bu sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının açıklamalarına ilişkin direkt alıntılar kullanılmak suretiyle Tablo 15'te belirtilmiştir.

Bunların dışında yanıtlama sıklığı bakımından % 25'in (n=18) altında kalan ve tabloda yer almayan fakat öğretmen adaylarının ikisi tarafından dile getirilen bir diğer önemli husus, öğretmen adaylarının bir kavrama ilişkin zihinsel yapılarını ortaya koymayı amaçlayan görsel materyallerden rahatsızlık duymalarıdır. Tablo 15'te gösterildiği gibi Ö59'un açıklaması buna örnek olarak gösterilebilir. Porphyrios ağacı ile desteklenmiş uygulamaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak

deney grubundaki öğretmen adayları ile yapılan mülakatlardan yapılan direkt alıntılar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Porphyrios Ağacına Dayalı Uygulamalara İlişkin Görüşlerinden Kesitler

A: "İşlenen Genel Biyoloji dersinde porphyrios ağacı ile ilgili olarak hoşunuza giden noktalar nelerdi? Önceki Genel Biyoloji dersleri ile karşılaştırır mısınız?"
Ö2: "Biyoloji dersinde grup çalışması yapılması gayet güzeldi, hocayı pasif biçimde dinleyen öğrenciler değildik, sürekli zihni yorucu problemler ortaya atıldı, sistematik konusunda pek çok şey bildiğimi düşünüyordum ancak bildiklerimin yanlışlığını gördüm, problemlere cevap vermek ve kendi ağacımı çizmek için kendimi gözden geçirdim, farklı şeyler öğrendim, grup çalışmasının farklılığı hoşuma gitti."
Ö8: "Grup çalışması yaptık, önceki derslerde deney ya da aktivite yapmıyorduk. Farklı etkinlikler yaptık. Verilen örnekler ve ortaya konulan problemler gerçek hayatla ilişkiliydi. Öğrendiğimizi geçmişteki bilgilerimizle karşılaştırarak diğer öğrenmelerle bağladık, sorgulayarak öğrendik, bu daha anlamlı öğrenme oldu, özellikle bitki sistematiği konusu harika işlendi."
Ö15: "Önceki derslerde biyoloji ders kitabından motemot sürekli sayfa veriliyordu, çalışın, okuyun, boş gelmeyin deniliyordu. Bu konularda önce anlayamadığımız kâğıtlar dağıtıldı. Bu kâğıtlarda ağaç dallarına benzer çizimler üzerinde sorular olunca sınav olduğumuzu sandım ancak konular işlenince her bir dalı gözden geçirmiş olduk neden olduğunu anladım. Biyolojiye daha başka bakma fırsatım oldu."
Ö26: "Biyolojiden nefret ederdim, biyolojiden çok korkuyordum ancak korktuğum gibi olmadı. Şimdi farklı düşünüyorum, biyolojiyi şimdi öğretebilirim. Ne biliyorum, neyi bilmeye ihtiyacım var, neye ulaşmalıyım, şimdi biyolojiyi daha iyi kendi öğrenme yoluma göre öğrenebiliyorum, oldukça etkili bir ders oldu."
Ö37: "Görselleştirmemiz ve öğrendiğimizi sürekli sorgulamamız. Öğrendiğimizi nerede hangi biçimlerde kullanacağımızı bilmemiz. Önceki bilgilerimi görsel materyal üzerinde kapsamlı bağlantılarla ortaya koymam. Bu konuda pek bir şey bilmediğimi sanıyordum. Hocamızla sürekli sohbet ederek zihnimizi açtık, zihnimizdeki kavramları görselleştirdik, resimler çizdik grup halinde sorguladık. Önceden yanlış bildiğimiz birçok örneğin doğru sistematiğini yaptık. Bitki sistematiği konusundaki etkinlikler hoşuma gitti."
Ö48: "Dersin başlarında etkinliklere çok fazla katılmıyordum, verilenleri sıradan çalışma kâğıdı olarak düşündüm, ama sonradan her bir etkinliğe daha çok katılmaya başladım, zevk aldım."
Ö59: "Fen derslerini pek öğrenemiyorum, zihnim almıyor, verdiğiniz kâğıtlardan da bir şey anlamadım, hocanın söylediklerini almaya çalışsam da olmuyor. Bu ağaç iyi bir şey de ama herkesin sürekli düşünmesini sağlayamazsınız ki…zihinde yoksa insanın çizeceğini düşünmüyorum, zaten bazı arkadaşlarım biraz sıkıldı…"
Ö60: "Bilmediğim problemleri grup arkadaşlarımla beraber cevapladık. Bu hoşuma gitti yani. Grup arkadaşlarımdan çok şeyler öğrendim. Daha sonra her birimiz kendimize ait ağaçlarımızı çizdik ve ilgili kavramları birbirine bağladık, eksiklerimizi fark ettik, çok güzeldi."
Ö71: "Dersin başlarında az şey bildiğimiz konular ortaya kondu, hakkında sorular soruldu. Çalışma kâğıtları dağıtıldı, anlam veremediğim her bir dalı başka dallarla bağlamak çok güzeldi, sonuçta bütünlüğü ortaya koyduğumu gördüm, yanlışlarımı düzelttim, ağacım aynı tadda meyve verdi, anlam veremediğim kısım kalmadı, bu konuları öğrenmek güzel bir şeydi. Etkinlikleri grup halinde yaptık hepsini anlayarak. Genelde bazen günlük olay falan anlatıldı, sorular soruldu. Hayattan örnekler verildi."

Not: A:Araştırmacı, Ö:Öğretmen adayı

SONUÇ ve TARTIŞMA

Eleştirel Düşünme: Çalışmada deneysel işlemlere başlamadan önce sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, 51 maddelik ölçme aracı dikkate alınarak 510 toplam puan üzerinden incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler 204.52'de, kontrol grubundaki öğrenciler ise 196.28'de kalmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme düzeyinin tüm öğretmen adayları için % 50'nin altında kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat eleştirel düşünme becerilerini oluşturan analitiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında bu durum genel düzeyin üstünde iken, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarında ise daha alt düzeyde kalmıştır. Başka bir deyişle, son 3 alt boyut uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyini düşüren alt boyutlar olarak öne çıkmıştır. Buna göre öğrencilerde sorunlar karşısında sistematik yol izleme, öz-güven ve olaylara karşı merak etme duygusu oldukça düşüktür. Bu çalışmada ön-testle elde edilen sonuçlar, Hamurcu ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırma hariç literatürle büyük oranda tutarlılık göstermiştir. Yine bazı araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 2005; Saçlı ve Demirhan, 2008; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Şen, 2009). Buna karşın literatürde yükseköğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde düşük olduğu yönünde ortaya konulan bulgular daha çoğunluktadır. Tümkaya'nın (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının analitiklik alt ölçeğinden en yüksek puanı aldığı görülürken, Tural ve Seçgin'in (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları en düşük puanı sistematiklik alt ölçeğinden ve Zayif 'in (2008) yaptığı araştırmada ise meraklılık alt ölçeğinden almışlardır. Dutoğlu ve Tuncel'in (2008) çalışmasında aday öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt ölçeklerinde ortalama olarak "katılıyorum"; kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde ise "kısmen katılıyorum" seçeneğine eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Genç (2008) ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak düşük düzeyde bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yeterli düzeyde olmadığı, özellikle sistematiklik, doğruyu arama, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarında ortalamanın da altında puanlara sahip oldukları düşüncesi belirmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının düşük düzeylerde olan eleştirel düşünme becerisinin üst düzeye getirilip getirilmeyeceği ele alınmıştır. Deney grubunda porphyrios ağacına dayalı aktiviteler, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlere bağlı dersler tamamlandığında uygulanan eleştirel düşünme testine göre öğretmen adaylarının düşünme eğilimlerinin hangi yönde değiştiğine bakılmıştır. Deneysel işlemler tamamlandığında kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri 261.15'e; deney grubundaki öğretmen adaylarının ise 293.31'e çıkmıştır. Bu değerler deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zira porphyrios ağacına dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu anlamlı fark; açık fikirlilik, analitiklik, doğruyu arama, kendine güven, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarından kaynaklanmıştır. Buna rağmen deney grubunda kendine güven, meraklılık ve analitiklik alt boyutlarının puanları; kontrol grubunda ise doğruyu arama, meraklılık ve açık fikirlilik alt boyut puanları genel düzeyin altında belirlenmiştir. Bir başka deyişle porphyrios ağacı özellikle açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları üzerinde daha olumlu etkide bulunurken kendine güven ve meraklılık alt boyutlarındaki olumlu etkisi diğer boyutlara göre daha az olmaktadır. Buna karşın kontrol grubunda ise yürütülen dersler, eleştirel düşünmeye ilişkin açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarını olumsuz düzeyde etkilemektedir. Buna göre elde edilen sonuç geleneksel yönteme göre işlenen derslerin öğretmen adaylarının sorgulamasını önlediği, ayrıca öğrencilerin bilgiyi değişmez gerçeklerden ibaret bir bütün olarak gördükleri, bu yüzden doğruyu arama amacında bulunmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Buna ek olarak Bektaş, Dinçer ve Ayvaz (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun

öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kısmen kazandırdığı ortaya konulmuştur. Sonuç, bu çalışmada ileri sürülen çıkarsama ile ilişkilendirilebilir. Zira öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde öğretmenin en önemli rolü, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları yapılandırmaktır. Buna karşın çalışmada uygulama öncesinde geleceğin öğretmenleri olarak düşünülen sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Öğrenme ortamında uygulanan yöntem ve teknikler ile sosyal çevrede gelişen doğal öğrenmeler de dâhil olmak üzere eleştirel düşünme düzeyini düşüren pek çok eğitsel neden sıralanabilir. Eleştirel düşünme düzeyi düşük olan bir öğretmenin de bu beceriyi öğrenen bireylere kazandırması güç ve zor olabilmektedir. Yu Chu'ya (1997) göre, öğretmenler eleştirel düşünme yeteneği bulunan öğrencilerin yetişmesinde önemli bir görev üstlenmektedirler. Eleştirel düşünmeyi etkin şekilde öğretebilmek amacıyla öğretmenler, eleştirel düşünme yapısını öğretmenin etkili olabilen aşamalarını iyi anlamak durumundadırlar.

Yaratıcı Düşünme: Araştırmada ön-test puanlarına göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği ve grupların birbirine denk gruplar oldukları bulunmuştur. Buna karşın son-test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Bu farklılığın son-test lehine olduğu tespit edilmiştir. Porphyrios ağacına dayalı etkinliklerin uygulanması sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilendiği belirlenmiştir. Buna karşın geleneksel öğretim anlayışı ile öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri anlamlı düzeyde ilerleme göstermemiştir. Ayrıca yapılan iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ön-test ve son-test ayrımı yapılmadığında, kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve sınıf içinde kullanılan yöntemlerin öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini % 95 güven aralığında anlamlı biçimde değiştirdiği bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu ayrımı yapılmadığında ise öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik uygulama öncesi ve sonrası puanlarının da anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun dışında uygulama sonunda porphyrios ağacına dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği gruptaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerindeki ilerleme, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine yönelik gelişimden daha fazladır. Buna göre, porphyrios ağacı destekli öğrenme-öğretme anlayışının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde geleneksel öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer biçimde Birişçi ve Karal'ın (2011) yaptıkları çalışmada işbirlikli grup çalışmaları öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini önemli düzeyde artırmıştır. Yaman ve Yalçın (2005) tarafından yapılan çalışmada da probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin geleneksel anlayışın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği bulunmuştur. Bunun yanında İşleyen ve Küçük'ün (2013) yaptığı araştırmada Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar, öğrenme ortamında uygulanan çeşitli yöntemler, kullanılan araç-gereçler, bireylerin geçmiş eğitsel yaşantıları ve yaratıcı düşünmenin gelişmesinde etkili olan başka öğelerle ilişkilendirilebilir. Zira öğrencilerin işbirlikli gruplar içerisinde çalışması ve aktif biçimde rutin olmayan bir problemin çözümüne odaklanması, problemle ilgili araştırmalar yürütmesi ve çıkarsamalarda bulunması yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olabilmektedir.

Mantıksal Düşünme: Bu araştırmada porphyrios ağacına dayalı uygulamalar, öğrencilerin üst düzeyde mantıksal düşünme becerisini artırmış ve ölçeğin alt boyutları (birleştirici muhakeme, değişkenleri kontrol edebilme, hacim, korunum-kütle, orantısal muhakeme ve uzunluk) bakımından birçok mantık yürütme sürecini kazanmalarını sağlamıştır. Porphyrios ağacı ile öğrenme süreci

öğrencileri çok yönlü düşünme işlemleri uygulamaya yönelttiğinden öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri gözle görülebilir biçimde olumlu yönde etkilenmiştir. Çünkü porphyrios ağacına dayalı uygulamaların her aşaması öğrencinin öğrendiklerini sorgulamasını, çıkarsamalarda bulunmasını ve yorumlamasını, öğrenilen bilgilere dayanarak sonuca ulaşmalarını, önceki ve sonraki öğrenmeler arasında anlamlı korelasyonlar kurmasını ve günlük yaşamda fenle ilgili örneklere kolaylıkla ulaşmasını sağlamaya yönelik hazırlanmaktadır. Buna karşın öğretmen merkezli sınıflarda ise uygulanan geleneksel metotlar, öğrencileri birer pasif izleyici birey haline getirdiğinden mantıksal düşünme becerilerinin ilerlemesine pek etki etmemektedir. Buna göre çalışmada geleneksel öğretme anlayışının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin mantıksal düşünme puanları istatistiksel olarak anlamlı değişim göstermemiştir. Bu sonuç, geleneksel öğretmeye dayalı anlayışın üst düzeyde düşünme becerilerini dikkate almayan bir süreç yapılanmasından, dolayısıyla öğrenciyi basit düzeyde düşünmeye yöneltmesinden ve pasif bir birey haline getirmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla beraber öğretim süreci boyunca yer verilen materyallerin ilgi ve dikkati toplayıcı, motivasyonu artırıcı ve dersi eğlenceli hale getirici kapsamda bulunmaması da öğrenen bireyi çok sıkmaktadır. Bu durum derse ve süreç boyunca gelişecek öğrenmelere ilişkin olumsuz bakış açılarının oluşmasını sağlamakta ve tutumların zamanla daha negatif bir yapıya değişmesine neden olmaktadır. Zira öğretmen merkezli sınıflarda düz anlatım, klasik soru-cevap ve öğrenenlerin sorgulamasına ve eleştirmesine açık olmayan tartışma gibi öğretim metotları sıkça uygulanmaktadır. Çeşitli duyu organlarına hitap eden eğitsel materyallere gereğince ve yeterince yer verilmemektedir. Bu nedenle, öğrenciden çok öğretmeni merkeze alan geleneksel sınıfların öğreneni pasif birey haline getirdiğinden ve öğrendiğini sorgulamaktan çok dersi izlemeye ve mevcut bilgiyi almaya yönlendirdiğinden düşünme becerilerinin gelişimi açısından pek uygulanmaması gerektiği belirtilebilir. Sonucun bu şekilde çıkmasının başka eğitsel nedenleri söz konusu olabilir. Örneğin; deney grubu öğrencilerine ölçeklere verdikleri cevapların bilimsel çalışma açısından hassas olduğuna sıkça yer verilmesine karşın kontrol grubu öğrencilerine çok sık bilgilendirme yapılmamıştır. Kontrol grubu öğretmen adayları önceki derslerini yürüttükleri sınıf ortamında etkinliklerini uygularken ve sıklıkla öğretmenleri tarafından aktiviteler demonstre edilirken; deney grubu öğretmen adayları ise aktiviteleri porphyrios ağacının uygulanması için hazırlanan kılavuzdaki basamakları izleyerek ve geçeceği her basamağı merak ederek, tartışarak, sorgulayarak, öğretmenin direktiflerini göz önünde bulundurarak ve kendisine yöneltilen sorular üzerinde düşünme süreçleri geliştirerek bizzat kendileri tamamlamışlardır. Kaptan ve Korkmaz (2001), Akdeniz ve Kurt (2002), Ev (2003), Ünal, Bayram ve Sökmen (2004) ve Bozdoğan (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenen merkezli çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması ile bireylerin mantıksal düşünme becerilerinin ve problem çözme yeteneklerinin değiştiği ve geliştiği ileri sürülmüştür. Bunun yanında araştırmalar, mantıksal düşünme yeteneği ile akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon bulunduğunu (Johnson ve Lawson, 1998) ve mantıksal düşünme yeteneğinin fen dersi başarısındaki varyansın önemli bir bölümünü açıkladığını (Bitner, 1991) ortaya koymuştur.

Yansıtıcı Düşünme: Deneysel işlemler öncesinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarında, yansıtıcı düşünme bakımından kontrol ve deney gruplarının ön-test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu bağlamda denk gruplar oldukları bulunmuştur. Bununla beraber ön-testte alınan puanlara bakılırsa sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin aksine yansıtıcı düşünme eğilimleri oldukça yüksek bulunmuştur. Buna karşın literatür incelendiğinde Rodgers (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı ileri sürülmüştür. Rodgers (2002) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme üzerine yaptıklarıyla bağlantılı belirgin bir betimleme öneremediklerini ve aktivitelere yansıtıcı düşünme becerilerini transfer etmelerinde problemler olduğundan bahsetmiştir. Ön-testle elde edilen sonuçların literatürle farklılık göstermesinin nedeni, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeye yönelik bilinçli farkındalıklarının olmasına bağlanabileceği gibi çalışma grubunun

dâhil olduğu alanda mevcut eğitim uygulamalarının etkinlik ağırlıklı olması ve süreci irdelemeye yönelik çalışmaların yoğun biçimde gerçekleşmesi ile ilişkilendirilebilir.

Bunun yanında porphyrios ağacına dayalı uygulamalarla desteklenmiş Genel Biyoloji dersini alan deney grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Fark, son-test lehine olduğundan porphyrios ağacına dayalı dersler öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesine etki etmiştir. Bununla beraber öğretmen merkezli geleneksel anlayışla derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de yansıtıcı düşünme testinden aldıkları puanlar son-test lehine anlamlı bulunmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda geleneksel yöntemlerin de öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde olumlu biçimde etki ettiği belirtilebilir. Buna karşın deney ve kontrol gruplarının son-test puanları karşılaştırıldığında porphyrios ağacına dayalı uygulamaların içerisinde yer alan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme puanları diğer gruba göre daha anlamlı biçimde gelişme göstermiştir. Diğer deyişle, Genel Biyoloji dersleri porphyrios ağacı adı verilen öğretimsel materyallerle desteklendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri daha olumlu düzeyde ilerleme kaydetmiştir.

Porphyrios Ağacına Dayalı Uygulamalarla İlgili Görüşler:

Bu araştırmada nicel verilerin yanında öğretmen adaylarının porphyrios ağacına dayalı uygulamalar hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Görüşme verilerine bağlı olarak öğretmen adaylarının önceki dersler ile bu uygulamaya ilişkin dersler arasında kesin bir sınır çizdiği, bu bağlamda porphyrios ağacına dayalı uygulamaların kendileri açısından son derece anlamlı, bağımsız biçimde fikirlerini ifade ettikleri, sorguladıkları, düşünsel süreçlere yönlendirildikleri ilgi çekici ve eğlenceli bir ders şeklinde geçtiğini öne sürdükleri bulunmuştur. Bu bulgular porphyrios ağacı açısından oldukça önemlidir. Zira Yangın'ın (2013) çalışmasında da porphyrios ağacının öğrencilerin bitkilerin sınıflandırılması konusunda sahip oldukları yanılgıları büyük oranda giderdiği ileri sürülmüştür. Bu çalışmada ise porphyrios ağacı sınıf öğretmeni adaylarının üst düzeyde düşünme becerilerinin gelişimine anlamlı biçimde katkıda bulunduğu gibi bu öğretimsel materyalle desteklenerek işlenen Genel Biyoloji derslerinin geleneksel anlayışla yürütülen derslere göre daha fazla ilgi ve dikkat çektiği bulunmuştur.

ÖNERİLER

Elde edilen çalışma sonuçları doğrultusunda şu önerilere gidilebilir: Çalışmada Sınıf Öğretmeni adaylarının üst düzeyde düşünme becerileri ele alınmıştır. Buna ek olarak üniversitelerde öğrenme ortamlarının hazırlanmasında etkin rol oynayan öğretim elemanlarının da eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi önemli bir boyutu oluşturacaktır. Bu durum öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelişimine de katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın bir sınırlılığı örneklemin sadece bir üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından ibaret olmasıdır. Elde edilen sonuçların sadece bir yerdeki özel durumu yansıtmasına bağlı olarak genellenememe durumu söz konusu olabilir. Ulaşılan puanların genellenebilmesi amacıyla değişik üniversitelerden, farklı programlardan veya çeşitli düzeylerden de yakın değerler alınması gerekmektedir. Ayrıca porphyrios ağacının gerek fenle ilgili başka kavramlarda gerekse farklı eğitim kademelerinde uygulanarak düşünme becerileri dışında çeşitli bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiği de tespit edilmelidir. Bunun yanında fen dışındaki diğer derslerde de porphyrios ağacına dayalı uygulamaları içeren araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

ADSOY, Ş. (2012). Porphyrios ve İbn Sina Mantığında Tümeller. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt: XIV, 25, 279-284.

AKDENİZ, A.R. ve KURT, Ş. (2002). *Fizik Öğretiminde Enerji Konusunda Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulanması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

APAYDIN, Z. ve TAŞ, E. (2010). Farklı Etkinlik Tiplerinin Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(4), p. 172-188.

AYBEK, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

BAKI, A., GÜÇ, F. A. ve ÖZMEN, Z. M. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(3), p. 59-72.

BAŞOL, G. ve GENCEL, İ. E. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), p. 929-946.

BAYSAL, Z. N. ve DEMIRBAŞ, B. (2012). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilinçli Farkındalıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(4), p. 12-20.

BEKTAŞ, M., DINÇER, Ş. ve AYVAZ, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 5*(7), p. 163-175.

BELL, B. F. ve BARKER, M. (1982). Towards A Scientific Concept of 'Animal'. *Journal of Biological Education, 16*(3), p. 197-200.

BİRİŞÇİ, S. ve KARAL, H. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Ortamda Materyal Tasarlarken İşbirlikli Çalışmalarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), p. 203-219.

BITNER, B. L. (1991). Formal Operational Reasoning Modes: Predictors of Critical Thinking Abilities and Grades Assigned by Teachers in Science and Mathematics for Students in Grades Nine Through Twelve. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(3), p. 265-274.

BOZDOĞAN, A. (2007). *Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Adana.

ÇELİKKAYA, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 5*(5), p. 57-74.

ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), p. 93-108.

DİKMENLİ, M., ÇARDAK, O. ve TÜRKMEN, L. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin "Hayvanlar Alemi ve Sınıflandırılması" Kavramlarıyla İlgili Alternatif Görüşleri.* V. Ulusal Fen

Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, p. 69-73, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

DUTOĞLU, G ve TUNCEL, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1).

EV, E. (2003). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrenci ve Öğretmenlerin Derse İlişkin Görüşleri ve Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

FACIONE, P. A., FACIONE, N. C. ve GIANCARLO, C. A. F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory.* California: Academic Pres.

GEBAN, Ö., AŞKAR, P. ve ÖZKAN, İ. (1992). Effects Of Computer Simulations and Problem Solving Approaches on High School Students. *Journal of Educational Research, 86,* 5–10.

GENÇ, S. Z. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(1), p. 89-116.

GEORGE, D. ve MALLERY, P. (2003). *SPSS For Windows, Step by Step, A Simple Guide and Reference.* Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.

GILBERT, J. K., OSBORNE, R. J. ve FENSHAM, P. J. (1982). Children's Science and Its Concequences For Teaching. *Science Education, 66,* 623-633.

GÜLEÇ, H. Ç. (2010). Okulöncesi Öğretmen Adayları ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), p. 3-14.

GÜRGEN, E. T. ve BİLEN, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), p. 325-338.

HAMURCU, H., AKAMCA, G. Ö. ve GÜNAY, Y. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* p. 12-25.

İŞLEYEN, T. ve KÜÇÜK, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), p. 199-208.

JOHNSON, M. A. ve LAWSON, A. E. (1998). What Are The Relative Effects of Reasoning Ability and Prior Knowledge on Biology Achievement in Expository and Inquiry Classes? *Journal of Research in Science Teaching, 35*(1), p. 89-103.

KAPTAN, F. ve KORKMAZ, H. (2001). *İlköğretimde Fen Öğretimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KARAKUYU, Y. ve TORTOP, H. S. (2009). Düşünce Deneyleriyle İlgili Problem Çözme Etkinliğinin Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerileri ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisinin Araştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(19), p. 42-58.

KARATAŞ, S. ve ÖZCAN, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), p. 225-243.

KARTAL, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(2), p. 279-297.

KILIÇ, D. ve SAĞLAM, N. (2009). Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(10), p. 23-381.

KINCAL, R. Y. ve YAZGAN, A. D. (2010). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Formal Operasyonel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), p. 723-733.

KORKMAZ, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KORKMAZ, O. ve YEŞİL, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(2), p. 19-29.

KÖKDEMİR, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

LAIUS, A. ve RANNIKMAE, M. (2005). *The Influence of STL Teaching on Students' Creative Thinking. Cresils Contributions of Research to Enhancing Students' Interest in Learning Science.* Barcelona, Esera. http://na-serv.did.gu.se/ESERA05/cd/ esera.htm adresinden 10.06.2013 tarihinde erişilmiştir.

LINCOLN, Y. S. ve GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Newburry Park, CA: Sage.

MATUD, M. P., RODRIGUEZ, C. ve GRANDE, J. (2007). *Gender Differences In Creative Thinking.* Tenerife, Espagne: Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara. http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18957305 adresinden 06.07.2013 tarihinde erişilmiştir.

MCMILLAN, J. H. (2000). *Educational Research.* Fundamentals for the Consumer.

MERAL, E. ve SEMERCİ, Ç. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmeleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları,* p. 50-54.

MILES, M. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

ÖZDEMİR, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), p. 1-17.

RODGERS, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record, 104*(4), p. 842-866.

SAÇLI, F. ve DEMİRHAN, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi, 19*(2), p. 92-110.

SEMERCİ, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), p. 1353-1377.

ŞEN, Ü. (2009). An Evaluation About Turkish Teacher Candidates' Critical Thinking Attitudes in terms of Difference Variable. *Journal of World of Turks, 1*(2).

ŞENLİK, N. Z., BALKAN, Ö. ve AYCAN, Ş. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 7*(1), p. 67–76.

TEKBIYIK, A. ve İPEK, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ve Mantıksal Düşünme Becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, IV*(I), p. 102-117.

TEMEL, S. ve MORGİL, İ. (2007). Kimya Eğitiminde Laboratuvarda Problem Çözme Uygulamasının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Mantıksal Düşünme Yeteneklerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* p. 89-97.

TOBIN, K. ve COPIE, W. (1981). The Development and Validation of a Group Test of Logical Thinking. *Educational an Psychological Measurement, 41*(2), p. 413-423.

TURAL, A. ve SEÇGİN, F. (2012). Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *E-International Journal of Educational Research, 3*(1), p. 63-77.

TÜMKAYA, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), p. 215-234.

ÜNAL, H., BAYRAM, H. ve SÖKMEN, N. (1988). *Fen Bilgisi Dersinde Temel Kimya Kavramlarının Kavramsal Olarak Öğretilmesinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin ve Öğretim Yönteminin Etkisi.* www.fedu.metu.edu.tr adresinden 10.08.2012 tarihinde erişilmiştir.

WILLIAMS, R. L. (1989). *A Comparative Study of Logical Thinking Skills: West German Data.* Report-Research, ERIC: ED305249.

WONG, W. Y., TAM, K. H. ve FONG, C. W. (1994). The Logical Thinking of Graduate Masters-Mistresses in Hong Kong. *Education Journal, 22*(2), p. 255-266.

YAMAN, S. ve YALÇIN, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim-Online, 4*(1), p. 42-52.

YAMAN, S. ve KARAMUSTAFAOĞLU, S. (2006). Öğretmen Adaylarının Mantıksal Düşünme Becerileri ve Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), p. 91-106.

YANGIN, S. (2013). Pre-service Classroom Teachers' Mislearnings of Classification of The Plant Kingdom and The Effect of Porphyrios Tree on Removing Them'. *Journal of Baltic Science Education (JBSE), 12*(2), p. 178-190.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YU CHU, Y. (1997). *Teacher Training for Critical Thinking Instruction Via a Computer Simulation.* The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.

ZAYİF, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri.* Yayınlanmamış 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 9/2 Winter 2014, p. 1621-1627, ANKARA-TURKEY

SANAT YAPITINDA PSİKOLOJİK OBJE*

*Mehmet YAPICI***
*Gülbin Zeren NALİNCİ***

ÖZET

Sanat, uygar ve modern dünyanın görülmeyen temel yapı taşıdır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik sanatsal yaratıcılığıdır. Sanat eğitimi, bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip, bilinçlendirilme etkinliğidir. Teorik ve uygulamalı çalışmalarla verilen sanat eğitimi kimi zaman sadece plastik sanatları, kimi zaman da diğer sanat dallarını da içerisine alır. Sanat eğitimi süreci uygulamalı çalışmaları da içerdiğinden dolayı yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir. Çok yönlü verilen bir sanat eğitimi ile dış dünyayı algılaması değişen bireyin, daha yaratıcı, kendine güvenen, üretici, çevresini olumlu yönde değiştirmeye ve yeni biçimler vermeye çalışan biri olacağı düşünülmektedir. İnsan için sanatın ürün olarak ortaya çıkmasını sağlayan itici güç sanatçının psikolojik objeleridir. Psikolojik obje sanatçının ontolojik gizil kaynağıdır. Bir sanatçının yapıtının merkezinde doğrudan ya da dolayı olarak, psikolojik obje yer alır. Psikolojik obje çoğunlukla sanatçının eserinde ortaya çıkan ve bilinçaltı süreçler yoluyla geçmişten gelen olumlu ya da olumsuz yaşantıları temsil eden bir şeydir.

Sanatçının psikolojik objesi her şey olabilir. Bir insan, bir nesne, bir düşünce, bir inanış, bir duygu, kısaca sanatçının yapıtlarına yansıyan ve merkezinde yer alan şey psikolojik objedir. Bu çalışmada, bir sanat yapıtının üretilme sürecinde psikolojik obje olgusu analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanatçı, Sanat Yapıtı, Psikolojik Obje

---

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

** Öğr. Gör. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: myapici69@gmail.com
** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: gulbinzeren.nalinci@amasya.edu.tr

PSYCHOLOGICAL OBJECT IN THE WORK OF ART

ABSTRACT

Art is the unseen basic building block of the modern and civilized world. The most prominent feature that distinguishes human beings from other creatures is artistic creativity. Art education can be called as "the effort of having people to grow up and make them conscious of art and culture". Art education is there for raise awarness indivudually both in theoretical and practical ways, includes plastic arts and sometimes other areas of art. Art education also includes practical works, it is known that it has a huge effect on creativity. It is thought that, as the human being changes his perceptions on the external world by the help of art education; he/she becomes more creative, more self-confident, productive and willing to have positive effect upon his social environment. For people driving force behind the emergence of art as a product of the artist are psychological objects. Psychological object is ontological potential sources for artist. At the heart of an artist's work as due directly or psychological objects are located. Psychological objects, mostly occurs in the artist's work. Subconscious processes through positive or negative experiences from the past is something that represents.

Artist's psychological object can be anything. A human being, an object, a thought, a belief, a feeling, briefly reflected in the works of artists and objects situated in the center is a psychological thing. In this study, a work of art produced in the process of analyzing the psychological phenomenon of objects being studied.

Key Words: Art, Artist, Artwork, Psychological object

Giriş

Sanat, bir duygunun, bir tasarının bir güzelliğin ortaya konulmasında kullanılan yöntemin tümü ve yaratıcılık olarak (İslimyeli, 1976) betimlenmektedir. Rodin, sanatı dünyayı anlamak ve anlatmak isteyen bir düşünce çabası olarak tanımlar (Erinç, 1998). Tolstoy için sanat, insanın bir zaman duymuş olduğu bir duyguyu kendinde canlandırdıktan sonra aynı duyguyu başkalarının da duyabilmesi için hareket, çizgi, renk, ses ya da sözcüklerde belirlenmiş biçimler aracılığı ile onlara aktarmasıdır (Doğan, 1998). Platon'un sanatçıyı "Tanrılar tarafından kutsal bir çılgınlık verilen kişi" (Sontag, 1991) olarak betimlediği günden bugüne kadar sanat ve sanatsal yaratının ne olup olmadığı tartışılmaktadır. Bu tartışmaların biteceğine dair en küçük bir işaret bulunmamaktadır ve bu sanatın ve insanlığın geleceği açısından iyiye işaret olarak düşünülmektedir.

Duygu durum olarak betimlenmesi zor ve ortak bir yaklaşımda buluşmanın zorluğu, sanatı bir yandan tartışmalı ve ve öznel bir alana taşırken bir yandan da özgürleştirmektedir. Sanatın özgürleşmesi ise insanın özgürleşmesi demektir. Sanat ve sanatçının ontolojik özne ve nesne ilişkisi gündelik yaşama ve insanın özgürlük karşısındaki özbilincine yansımaktadır. Sanat, bilişsel ve duyuşsal sınırları zorlayarak, evreni ve içindeki insanı anlamlandırma ve anlamlı kılma çabasında, bilim ve teknolojiden hatta felsefeden bile rol çalmaktadır. Bazen basit bir melodi, sıradan bir çizim, gündelik bir heykel; toplumsal bilinç oluşturmada, felsefi ya da siyasal bir kuramdan, ilkeden, kişiden çok daha fazla etkili olabilmektedir.

Sanat, üzerinde konuşulduğunda, düşünüldüğünde, duyumsandığında tükenmek yerine çoğalan, insan olmaklığın en güzel yansımalarından biridir. Bu yansımada, sanat ve sanatçının duruşu ile estetik ve estetik kaygının ontolojik doğası ayrı ayrı okunması gereken olgulardır. Sanat ve sanatçı denildiğinde bir tamlanmışlığı mı anlamak gerekir yoksa bir kopuşu mu anlamak gerekir? Buna somut ve net bir cevap verilmesi olanaklı değildir. Yerine göre her ikisi de doğru ya da yanlış olabilir. Bunu anlamanın yolu; estetik ve estetik kaygının nerede ve nasıl konumlandırıldığı ile yakından ilişkilidir. Estetik; duyumsanan coşku ile anlamlandırıldığında, estetik kaygı yaratı sürecindeki yaşanan her türlü duygu durum değişkenliğidir. Bu süreç, acıdan mutluluğa ulaşan geniş bir yelpazedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde; estetik, hoş duygular yaratan duygusal bir atmosferi ifade ederken, estetik kaygı; sanatçının yapıtına yansıyan duygu durumunun a priori bir izdüşümüdür. Dolayısıyla, sanatçının kaygısı, izleyicinin/tüketicinin estetik hazzının kaynağı olabilmektedir. Bu durumda, sanat ve sanatçının bulunduğu bağlam, nereden ve nasıl baktığınıza göre değişebilmektedir.

Bir sanat yapıtının mantığı hem sanatçıya hem de çağa özgüdür (Edman, 1977). Bu nedenle, bir sanatçıyı ve yapıtını matematiksel bir ilişki içinde bir denklemi çözer gibi çözmek söz konusu bile olamaz. Bir sanatçıyı ve yapıtını anlamaya çalışırsınız. Bu anlamlandırma süreci öznel bir süreçtir. Bu öznel süreç, anlamak isteyenin niyetine, bilişsel ve duyuşsal geçmişine, entellektüel birikimine ve bireysel değer yargılarının oluşma biçimine kadar bir çok değişken tarafından yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma, aklın ve mantığın değil daha çok duyumlarımızın belirlediği uyarıcıların bir sonucudur. Benzer şekilde, sanatçının sanat yapıtındaki bir özne olarak durumu da doğası gereği bilinçaltı süreçlerin bir yansıması olarak duyuşsal ve öznel bir sürecin yansımasıdır.

Sanatçı, yaratı sürecinde çoğunlukla sanatsal bir etkinlik içinde olmaz daha çok değişken bir duygu durum aşkınlığı yaşar. Kısaca doğurmakla yani acı çekmekle, yani estetik kaygının yansımaları ile doludur. Ortaya çıkan yaratının, başkaları üzerinde yarattığı duygu durumu ise estetik haz ile ilişkilidir. Bu bağlamda, sanat, sanatçı ve estetik üçgeni üzerinden ortak bir bağlam bulmak bir zorunluluk olarak ortaya çıkar. Ve bu öyle bir şey olmalı ki, hem her şeyin merkezinde yer alıp olgu ve olayları birbirine bağlayarak, kavramsal bütünlüğü sağlamalı hem de var olmadığında görülmediğinde düşünülmediğinde sorun yaratmaktan uzak olmalıdır. Bu idea, sanatsal yaratı sürecinin üzerine inşa edildiği "psikoloji obje"dir. Psikolojik obje; sanatçı, sanatçının yaratısı ile estetik haz peşindeki tüketici/izleyicinin ortak paydasıdır. Onları bir araya getiren şey yapıttaki psikolojik objenin nasıl yansıtıldığı ve nasıl alımlandığıdır.

Sanatçının yaratı sürecindeki tutumu onun yapıtının odağında yer alan psikolojik obje ile yansıtılır. Bu anlamda, psikolojik obje sanatçının soyut sanatsal tutumunun yapıtına yansımasını sağlayan şeydir. Öyle ise tutum nedir? Sanatçının tutumu nasıl betimlenebilir.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968). Tanımdan da anlaşıldığı gibi, tutum ile psikolojik obje arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin tutumundan bahsedildiğinde soyut ve gözlemlenemeyen bir şeyden bahsedilmektedir. Bu gözlemlenemeyen ve somut olarak betimlenemeyen duygu ve düşüncenin somut olarak anlaşılması için bakılması gereken şey psikolojik objedir. Psikolojik obje tutumun somut yansımasıdır. Bu bağlamda, sanatçının geçmişten gelen sanatsal birikiminin yansıdığı sanatsal yaratısının yorumlanmasında başvurulan psikolojik objelerin betimlenmesi sanatçının sanatsal tutumunun anlaşılmasını da bir nebze olsun somutlaştırabilir. Sanatçı, yapıtı ile yaşamdan bir kesiti sanatsal tutumunun bir yansıması olarak bize iletmektedir. Kuşkusuz sanatçı yapıtı ile kendince bir şey anlatmaktadır. Anlatısını, sanatçının duygu ve düşünce bağlamından anlamamız tam olarak olanaklı değildir. Yapıtta kullanılan psikolojik obje/objeler, yorumlamada anlamlandırmada gereksindiğimiz temel ölçütler olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada, sanat yapıtının yorumlanmasında, psikolojik objelerin nasıl ortaya çıkarılabileceği ve yapıtın nasıl yorumlanabileceği analiz edilmektedir.

Psikolojik Obje Kavramı Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve

Psikolojik obje; birey için anlam taşıyan bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir (Kağıtçıbaşı, 2005). Bir birey için her şey psikolojik obje olabilir. Örneğin, sevdiği ve nefret ettiği kimseler, eşyalar, olaylar, kurumlar, fikirler, politik ideolojiler, dinler gibi (Tavşancıl, 2005). Bir şeyin psikolojik olarak bir değer ve anlam kazanabilmesi için, onun insan açısından uzay-zamandan bağımsız bir bağla ilişkilendirilmesi ve birey üzerinde duygu durum değişikliği yaratması beklenir. Anlık olarak beğendiğiniz ya da nefret ettiğiniz bir şey psikolojik obje değildir. Psikolojik obje yaşamda bir süreklilik ve tutarlılık gerektirir. Örneğin aşık olduğunuz insandan aldığınız ve uzun yıllar muhafaza ettiğiniz bir nesne sizin için psikolojik objedir. Annenizden kalan ve özenle koruduğunuz ve zaman zaman çıkarıp baktığınız bir saç tokası sizin için bir psikolojik objedir.

Bir birey için psikolojik obje olan şey bir başkası için olmayabilir. Öğretmenin sınıfta başarı açısından ilk üçe giren öğrencilerine hediye ettiği kitaplar, öğrencilerden biri için yaşamının büyük bir kısmında özenle koruduğu ve hatırladığı bir psikolojik objeye dönüşürken diğerleri için psikolojik objeye dönüşmeyebilir. Bu nedenle, yaşamın içinde neyin psikolojik obje olduğunu belirleyen şey objenin kendisi değil, objeye bireyin yüklediği anlamdır.

Sanatçılar da bütün insanlar gibi yaşamları boyunca yaşam ve insan biriktirirken bir çok şeyden etkilenirler. Bu etkilenmeleri onların yaşamında belli belirsiz izler bırakır ve niteliğine göre sanatsal tutumlarına yansır. Doğal olarak, sanatçıların da yaratılarında kullandıkları psikolojik objeleri vardır. Bu psikolojik objelerin neler olduğunun bilinmesi sanatçıyı ve yapıtını anlamayı kolaylaştıran bir kılavuza dönüşebilir.

Bir sanatçının yaratı sürecinde, yapıtında yer verdiği psikolojik objenin ne olduğu ve ona yüklediği anlam, yapıtın diğer insanlar üzerinde yarattığı etki ile yakından ilişkilidir. Ancak temelde, sanatçının yapıtında kullandığı şey öncelikle onun için ne anlam ifade etmektedir. Bunu bilmek bazen imkansızdır. Örneğin Vincent van Gogh için "sarı" bir psikolojik objedir. Bu psikolojik objenin sanatçı açısından tam olarak gerçek anlamını bilmemiz mümkün değildir. Çünkü "O" bu konuda konuşmamaktadır. Ama eserleri ortadır ve biz onlar üzerinde konuşabiliriz. Yani psikolojik obje olduğu yerde durmaktadır. Ancak anlam farklılaşmış, farklılaşmakta ve farklılaşmaya devam etmektedir. Psikolojik obje, sanatsal bir yaratıda, sanatsal formun oluşmasındaki ruhtur, bu ruhu görmek, algılamak ve yorumlamak, sanatçının yaratı sürecinden izleyici/tüketicinin alımlaması sürecine kadar kendi içinde değişir ve gelişir. Öyle ki, bazen yaratının sahibi bile yaratısına yabancılaşabilir. Çünkü, sanatçı açısından sanat yapıtının üretim sürecinde psikolojik obje olan şey daha sonra bu anlamını yitirebilir. Çünkü, zamanla psikolojik obje değerini ve anlamını kaybedebilir ya da tam tersine çok daha güçlü hale gelebilir. İnsanın yaşamı boyunca, dönemsel olarak değişen psikolojik objeleri olabilir. İnsan yaşamı boyunca sayılamayacak kadar çok psikolojik obje kullanabilir. Bu yaşamı ve insanı anlamlandırmanın yollarından biridir.

Yapıt veren bir sanatçı; yapıtını gören/izleyen/alılmayan bireylerin bilgi sahibi olması ya da öğrenmesi gibi bir kaygı duymayabilir. Aslında gerçekte bu konuda hiçbir kaygı duymaz hatta onun belki beğenilmek gibi bir kaygısı bile olmayabilir. Ama kesinlikle etkilemek ister, çünkü etkilemek psikolojik bir süreçtir ve sanatçının psikolojik objelerinin yaşama yansımasıdır.

Yapıtı üreten sanatçı, psikolojik obje olarak neyi kullanmıştır. Ne tür bir anlam yüklemiştir. Bu anlam, zamandan zamana göre değişmekte midir? Aynı şekilde yapıtı izleyen/tüketen birey, yapıtta psikolojik objeye ne anlam yüklemektedir? Bu soruların yanıtları sanata yüklenen anlamdan

bireysel estetik hazza kadar bir çok değer yüklemeler içermektedir. Bu değer yüklemelerin sosyo-politik ve psikolojik değişkenlerden bireysel farklılıklara kadar bir çok değişkeni içeren yapısal düşündürtücüleri vardır. Bunlar, basit olarak eğitim düzeyinden refah düzeyine kadar bir çok maddi ve maddi olmayan uyarıcı ile ilişkili görünmektedir. Fakir bir insan için pahalı bir eşya örneğin altın bir saat psikolojik obje olurken, zengin bir insan için sağlık sorunları yüzünden tüketemediği sıradan basit ve sıradan bir "mantı yemeği" psikolojik obje olabilir. Çünkü mantı yemeği fakir geçen çocukluğu ile çilekeş annesi arasındaki güçlü bir bağı ifade ediyor olabilir. Bu durumda, psikolojik objenin ne olduğundan ziyade ona yüklenen anlam önemlidir.

Psikolojik obje, ona yüklenen anlamla birlikte bir şey ifade eder denildiğinde; psikolojik objeye kimin anlam yüklediği de psikolojik obje analizinde farklı bir yer tutar. Sanatçının psikolojik objesinin farkında olması ve ona yüklediği anlam ile sanat yapıtı tüketicisinin psikolojik objenin farkındalığında olup olmaması ve ona yüklediği anlam birbirinden tamamen farklı ontolojik sorunlar olarak düşünülmelidir. Sanatçının psikolojik objesine yüklediği anlam sanatçının bilinç ve bilinçaltı süreçler yoluyla yüklediği anlamlar şeklinde iki farklı yolla analiz edilebilir. Bilinç analizi, sanatçının kendi yapıtına ilişkin sanki tüketici/izleyiciymiş gibi yaptığı yorumlamadır. Bilinçaltı süreçler yoluyla yapılan çözümlemeler ise sanatçının kendi içine yaptığı bir yolculuktur. Sırdır ve gizemlidir. Onu bilmemiz söylemediği konuşmadığı sürece olanaklı değildir.

Tüketici/izleyicinin bir sanat yapıtındaki psikolojik objeye yönelik analizi ise tamamen farklı ve öznel bir sorun alanıdır. Erinç'e göre (1998); bir sanat yapıtına 3 temel noktada yaklaşılmaktadır; birincisi diğer insanların yapıta ilişkin söylemleri, ikincisi sanat yapıtının kendisinden doğrudan elde edilen psikolojik izlenimler ve üçüncüsü yapıtı üreten sanatçı ile kurulan ilişkiden elde edilen psikolojik izlenimler. Üçüncü kaynaktan elde edilen izlenimler her zaman olanaklı olmadığı düşünüldüğünde, çoğunlukla birinci ve ikincinin toplamı bir yapıta ilişkin ileri sürülen duygu ve düşüncelerin temel kaynağını oluşturmaktadır.

Bununla ilgili Vincent van Gogh üzerinden bir çözümleme yapıldığında mesele daha kolaylıkla anlaşılabilecektir. Gogh (30 Mart 1853-29 temmuz 1890), denildiğinde ilk akla gelen şeylerden biri kulağını kesen deli ressam ve resimlerinde baskın olarak kullandığı sarı renktir. Bu bağlamda, Gogh denildiğinde akla ilk gelen temalardan biri olan sarı, bu durumda psikolojik obje olmak durumundadır. Bu psikolojik objenin anlamı ve değeri nedir denildiğinde ilk akla gelen, renkle ilişkili olarak; sonbahar, hüzün ve içsel bir yaşama sevinci olabilir. Ama bunun dışında anlamlar yüklenebilir mi?

Sarı renk; iyimserlik parlaklık, neşe, heyecan, hırs, özgürlük, açık görüşlülük, ilham, bilgelik, entelektüel bir bakış, yöneticilik duygularını yansıtır (Bakırcıoğlu, 2012; Andrews, 1995). Bu tanımlama açısından bakıldığında, Gogh resimlerinde bir şey bulabilmek mümkün görünmemektedir. Çünkü, onun resimlerinde doğal bir hüzün ve melankoli hissedilmektedir (Frank, 1985).

Sonuç

Sanatsal çalışmaların bir çok yönden analizi yapılabilir. Bu analizlerin hemen hemen hepsi dışarıdan yapılan niyet okumalardan öteye geçmemektedir. Bir ressamın resmi, bir heykeltraşın heykeli, bir bestekarın notaları nihayetinde dinleyici/izleyici üzerinde bıraktığı etkiye, hatta gün ve saatine, ruh haline bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle de, sanatçı ve yapıtına ilişkin değerlendirme ve analizler çok büyük oranda öznel ve tartışmalı kalabilmektedir. Kuşkusuz sanat ve sanat yapıtı değerlendirme ve analizlerinde öznellik kaçınılmaz oranda bulunmaktadır. Ancak, bu değerlendirme ve analizlere bir parça nesnellik katılabileceği düşünülmektedir. Bu nesnelliği

sağlamanın yolu ise, psikolojik obje kavramı üzerinden yapılacak psikolojik süreçlerle ilgili değerlendirmelerde yatmaktadır.

Psikolojik obje, birey açısından bir anlam ve değer içeren, bireyin yaşamı açısından etkileyici olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğuran şeylerdir. Bu şeyler, herhangi bir şey olabilir. Bir insan da bir nesne de birey açısından psikolojik obje olabilir. Örneğin aşık olduğunuz insandan aldığınız ve uzun yıllar muhafaza ettiğiniz bir nesne sizin için psikolojik objedir. Annenizden kalan ve özenle koruduğunuz ve zaman zaman çıkarıp baktığınız bir saç tokası sizin için bir psikolojik objedir.

Bu bağlamda, duygu durum zenginliği yaşamada ortalama insana göre daha fazla duyarlı olan sanatçıların, yaşamları boyunca sahip olduğu, nitel ve nicel psikolojik objelerin onların yapıtlarına yansımaması da düşünülemez. Sanatçıların, kişisel yaşantılarından yapıtlarına kadar psikolojik objelerin ve izlerinin görülmesi doğal karşılanmalıdır. Bir sanatçının psikolojik objelerinin neler olduğu bilindiğinde, yapıtına ilişkin değerlendirmelerin nesnelliğinin de bir parça artacağı düşünülmektedir.

Sanatçının psikolojik objelerinin betimlenmesi, psikolojik süreçlerin insan yaratıcılığı üzerindeki etkiliğinin betimlenmesi açısından yararlı sonuçlar verebileceği gibi, ne tür psikolojik objelerin yapıtlarda vurgulandığı bilindiğinde, özellikle çocuklar açısından geleceğe yönelik sanatsal çıkarsamalar da yapılabileceği düşünülmektedir. Örneğin, Vincent Van Gogh için resim sarı, sarı da resimdir. Doğal olarak, Gogh için tartışmaya açık olmayacak bir şekilde sarı onun temel psikolojik objesi olarak düşünülebilir. Bir yaz günü sıcak öğlen saatlerinde sarı renkli Auvers tarlalarının ortasında intihar ettiğinde ölüm onun için korkutucu değil, muhtemelen güler yüzlüydü.

Benzer şekilde, Auguste Rodin; Fransız heykelcisidir (Paris 1840- Meudon 1917). Rodin'in heykellerinde anatomik yapının yoğunluğuna rağmen, yapıtlarında ruhsal bir dünya hemen kendini belli eder. Onun heykellerine bir "içe kapanış hali" yansımaktadır (Turani, 2003). Rodin yapıtlarında, "karamsarlık" göze çarpan temel psikolojik objedir. Rodin bütün yaşamı boyunca statüko ile ters düşmüş ve bu onu bir çok sanatçı gibi ortalama yaşamdan yalıtmış yalnızlaştırmıştır. Ortalama toplumsal ilişkilerden uzaklaşmanın insan üzerinde yarattığı içsel baskı insan yaşamına, dolayısı ile yaratısına yansımaktadır. Bu yalıtma, yalıtılmışlık yapıtlarında karamsarlık ve içe dönüklük olarak karşımıza çıkmaktadır. Rodin heykellerine bakıldığında yalnızlık ve karamsarlık baskın olarak hissedilen bir duygudur.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere, psikolojik objeler sanatçının sadece yapıtlarında değil, yaşamlarında da etkileyici izler bırakmaktadır. Psikolojik objeler üzerinden bir sanat yapıtının çözümlenerek anlamlandırılması, sanat yapıtı eleştirilerine bir nesnellik katabilir ve genel kabul görmüş yorumların oluşmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

ANDREWS, T. (1995). *Renklerle Tedavi*, (Çev: Tuğrul Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi.

BAKIRCIOĞLU, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık

DOĞAN, M. H. (1998). *Estetik*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

EDMAN, I. (1977). *Sanat Ve İnsan*, (Çev. T. Oğuzkan), İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

ERİNÇ, S. M. (1998) *Sanat Psikolojisine Giriş*, Ankara: Ayraç Yayınları

FRANK, H. (1985). *Van Gogh*, İstanbul: Alan Yayıncılık.

İSLİMYELİ, N. (1976). *Sanat Terimleri Ansiklopedisi*, Cilt: 2, Ankara: Sanat Yayınları.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

SMITH, M.B. (1968). "Attitude Change" *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Crowell and Mac Millan.

SONTAG, S . (1991). *Sanatçı: Örnek Bir Çilekeş*, (Çev.: Y Salman-MG Sökmen) İstanbul: Metis Yayınları,

TAVŞANCIL, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi SPSS Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.

TURANİ, A. (2003). *Çağdaş Sanat Felsefesi*, 4. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.

YILDIRIM, A. Ve H. ŞİMŞEK (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1629-1642, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMEN ADAYLARININ RENK TERCİHLERİ VE ÖĞRETMENLİK RENKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

*Gülbin Zeren NALİNCİ***

*Şenay YAPICI****

ÖZET

Yaşamımız renklerle kuşatılmıştır. Bu kuşatılmışlık o kadar güçlüdür ki renkler çoğunlukla sorgulanması gerekmeyen olgulara dönüşmektedir. Bütün yaşam, renklerin ve onların sorgulanmayan anlamları üzerine inşa edilmektedir. Duygu ve düşüncelerin bir yansıtıcısı olarak renklerin öğretmenler açısından öneminin bilinmesi oldukça önemlidir. Renklerden olumlu etkilenen bir öğretmenin, sevdiği renklerin içinde daha başarılı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin renginin belirlendiği bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4.sınıf öğrencilerinin renk dünyalarını tanımak ve renklere ilişkin sahip oldukları algıları, ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "görüşme" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfında okuyan 101 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından, öğretmen adayları ile ön görüşme yapılmış, araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisi verilmiştir. Gönüllülük esasının arandığı belirtilerek, gönüllü olan öğretmen adaylarından randevu alınmıştır. Randevu alınan gönüllü deneklerle, 16 Aralık 2013 - 31 Aralık 2013 tarihinde, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, not alma suretiyle kayda geçirilmiş, görüşme sonunda deneğe gösterilerek son onayı da alınmıştır.

Çalışmada öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri renkler, mavi ve beyaz olarak sıralanmaktadır. Her iki renk de huzur, mutluluk, iyimserlik gibi olumlu duygu ve yaşantıları temsil etmektedir. Daha sonra çok renklilik tercih edilirken, onu kırmızı ve siyah takip etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğin rengi olarak da en çok saflık, temizlik ve yeni başlangıçlar anlamında beyazı tercih ettikleri görülmektedir.

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: gulbinzeren.nalinci@amasya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları Ve Öğretim ABD, El-mek:senayyapici@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Renk, Tercih, Eğitim, Öğretmen

COLOUR PREFERENCES OF TEACHERS IN TRAINING AND THEIR OPINIONS ABOUT TEACHING COLOURS

ABSTRACT

Human life is an environment surrounded with colors. This siege is very strong. Therefore, the colors are converted to an unquestioned habit. Life is based on this sense. However, colors affect all our decisions from birth to death. As a reflection of the thoughts and feelings, the importance of colors must be known by the teachers. When a teacher is positively affected by the colors he/she loves, he/she becomes more successful. In this context, this study is very important as colors determine his/her teaching life.

This research's aim is to reveal the students perceptions about colors who attend 4th grade in Amasya University Faculty of Education. In this study, data were collected with an "interview" approach. 101 students (4th Graders) of the Amasya University Faculty of Education were the participants of this study.

The interviews were performed by the researchers with the volunteered teachers from 16 December to 31 December 2013. Notes were taken during the interviews and they were shown to the interviewers in order to receive their confirmation at the end of the each interview. Interview forms were then read and investigated individually by the researchers and categorized with respect to similarities of expressions. Consequently, categorized expressions were compared by the researchers and finalized accordingly.

In the study, the most prefered colors by the prospective teachers are blue and white in rank. Both colors symbolize peace, happiness, optimism, positive emotions and experiences as represented. Then colorfulness is preferred, they are followed by red and black colors. Teacher nominees mostly prefer to see white as it stands as the color of the purity, cleanliness and new beginings.

Key Words: Pre-service Teacher, Color, Choice, Education, Teacher

Giriş

Öğretmen; rol davranış ve tutumlarını yaşantıya dökerken aldığı öğretmenlik eğitimi, kişilik özellikleri, öğretmenlik statüsünün yasal çerçevesi ve sahip olduğu ekonomik ölçütlerin bir sentezini yansıtır. Bunların hangisinin rol davranış ve tutumlarının oluşmasında daha çok etkili olduğu, öğretmen davranış ve tutumlarının somut yaşantılar olarak analizi ile mümkün olabilir. Örneğin ölçme-değerlendirmede gösterilen davranış ve tutumlar, öncelikle bununla ilgili yasa ve yönetmeliklerin nasıl uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili iken, öğretmenin öğrenciye gösterdiği ilgi ve şefkat, öğretmenin kişilik özellikleri ile daha çok ilgilidir. Ya da öğretmenin öğrencinin bilişsel-

duyuşsal düzeyine uygun eğitim-öğretim yapabilmesi aldığı öğretmenlik eğitiminin niteliği ile daha çok ilgilidir (Yapıcı Ve Yapıcı, 2013). Bütün bunlara bir de öğretmenin kendisini eklemek gerekir. O kendisini nasıl görmektedir? Varlığını nereye, nelere dayandırmaktadır?

Öğretmenin ideal niteliklerinin neler olduğu ile ilgili akademik çalışmalara bakıldığında; çalışmaların daha çok sınıf içi ve dışı öğretmen nitelik ve rollerde yoğunlaştığı görülmektedir (Açıkgöz, 2007). Yani daha çok öğretmenlik eğitiminin yansımaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf içi ya da dışı öğretmen davranış ve tutumlarının neler olduğunu ise öğretmenin kişilik özellikleri (Yapıcı, 2001) ve ekonomik koşulların belirlediği görülmektedir.

Alan yazına bakıldığında öğretmenin değişik tanımları yapılmaktadır. Tom (1980), etkili öğretmeni şöyle tanımlamaktadır " Öğretmenlik davranışlarını anlamış, belirli hedefler doğrultusunda belli bir öğretme durumunu yapılandırabilen, durumun gerektirdiği öğretme yaklaşımlarını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedeflere göre gözden geçirebilen ve bu doğrultuda hedefleri, öğrenme öğretme ortamını yeniden yapılandırabilen kişidir". Bilen (1982) ise öğretmeni istendik davranışları kazandıracak nitelikte öğretim yapan kişi olarak tanımlamaktadır. Açıkgöz (2007)'e göre öğretmen yaşam biçimi, ilgileri, giyimi, konuşması, insan ilişkileri gibi özellikler bakımından ideal bir özelliğe sahip olmalıdır. Kuzgun (1991) ise başarılı öğretmenlerin, öğrencisinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişimlerinden sorumluluk payı çıkaran kimseler olduklarını ifade etmektedir. Öğretmen, konusuna hakim, derste konu ile ilgili çalışmalara yönelik olan, aktif ve bilgili bir kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmalar sınırsız bir külliyat oluşturmaktadır. Öyle ki her seferinde acaba yapılacak söylenecek bir şey kalmış olabilir mi diye düşünüldüğü anda bile karşımıza çalışılacak bir konu çıkabilmektedir.

Öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çok araştırma bulgusu yaklaşık 100 yıla yakındır düşünülmekte ve paylaşılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adayının kendine ait duygu ve düşünceleri, renkler üzerinden analiz edilmeye çalışılmaktadır. Neden renkler diye sorulabilir? Kuşkusuz bu soruya matematiksel bir kesinlikle yanıt vermek oldukça zordur. Çünkü işin içine düşüncelerin bir yansıması olan duygular girmektedir. Bu duyguları düşünceden yalıtmak, onu insandan yalıtmak gibi olur. Bu nedenle oldukça dolaylı bir yoldan renkler üzerinden öğretmen adayının gerçek duygu ve düşüncelerine yönelik derinlemesine bir analiz yapılmaktadır. Çünkü renklerin insan üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri, modern dünyada bilinmekte ve kabul edilmektedir. Günlük yaşamın düzenlenmesinden, formal ortamların tasarlanmasına kadar renkler yaşamımızın içinde bilinçli bir şekilde yer almaktadır. Bireyin estetik bilinç düzeyinin oluşmasında, eğitim ve öğretim ortamlarında renklerin doğru ve yerinde kullanımı üzerinde özenle durulması gereken bir konudur.

Renklerin insan üzerindeki etkileri yüzyıllardır özellikle bilim adamlarının ilgisini çekmektedir. Sağlık, psikoloji, tüketim eğilimleri, üretim, zihinsel ve fiziksel performans, siyaset, akademik başarı gibi farklı alanlarda renklerin etkilerinden yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde de kuşkusuz doğrudan veya dolaylı olarak renklerle etkileşim içinde olunması kaçınılmazdır. Okul binasından, kullanılan kırtasiye malzemesine, öğretmenin giysilerindeki renklerden kitap kapaklarına kadar ilgi çekici ya da itici bulduğumuz renkten bir dünyada yaşıyoruz. Öyle ise renk öğretmen adayı için ne ifade etmektedir? Bunun yolu doğrudan bu soruyu onlara sormaktı, bu çalışmada da o yapıldı. Öğretmene doğrudan renklerle olan duygusal bağını bulmaya yönelik sorular soruldu. Konu o kadar duygusal ve yoruma açıktır ki bir kişinin renkle ilgili bir soruya verdiği cevabın aynısını bir saat sonrasında da aynı şekilde cevaplayıp cevaplayamayacağı bile kuşkuludur.

Sıradan ortalama insan için renk, oldukça spekülatif bir alan oluştururken; bir sanatçı için renk, bir anahtar ve özel bir dildir. Sanatçının bir yankı yapmasına yardımcı olur. Bazen bir gölge,

bazen bir form elamanı olarak ifade gücünü yükseltir ve salt anlatım unsuru olarak eserde rol alır. Sanatçı onun dilinden anlar ve ne yapması gerektiğini bilir (Gökaydın, 1990). Kuşkusuz bir öğretmenden bir sanatçının duyarlılığını beklemek abartılı olur. Ama en azından renklerin temel anlamlarının bilinmesinin eğitim-öğretim sürecinde verimliliği etkileyen bir yönü olduğunun da bilinmesi gerekir. Bu çalışmada, renklerin öğretmen adayları ve öğretmenliğin kendisi açısından ne anlama geldiği analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu, literatürden (Yıldırım Ve Şimşek, 2013; Miles ve Huberman, 1994) yararlanarak geliştirilmiştir. Görüşme formu ek'te yer almaktadır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, dikkatlice yazılmış ve sıraya konmuş sorular, her bir bireye aynı tarzda sorulmaktadır. Böylece, birden fazla araştırmacı tarafından yürütülen görüşmelerde standart bir görüşme ortamı sağlanabilmektedir (Yıldırım Ve Şimşek, 2013). Görüşmenin amacı, kişilerin bakış açılarını, duygularını, deneyimlerini, düşüncelerini, beklentilerini, amaçlarını, algılamalarını ve değerlendirmelerini anlamaktır (Patton, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmanın grubunu 2013-2014 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri (49 kız, 52 erkek toplam 101 öğrenci) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı anlatılarak, katılımın zorunlu olmadığı ve kimlik bilgilerinin özellikle yazılmaması gerektiği söylenerek uygulamaya geçilmiştir Çalışma grubu, tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma grubunun bölümlere göre dağılımı

Bölüm	Kız	Erkek
Beden Eğitimi	6	2
Sınıf Öğretmenliği	11	13
Fen Bilgisi Öğretmenliği	10	16
Türkçe Öğretmenliği	12	12
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	10	9
Toplam	49	52

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından, öğretmen adayları ile ön görüşme yapılmış, araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisi verilmiştir. Gönüllülük esasının arandığı belirtilerek, gönüllü olan öğretmen adaylarından randevu alınmıştır. Randevu alınan gönüllü deneklerle, 16 Aralık 2013 - 31 Aralık 2013 tarihinde, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, not alma suretiyle kayda geçirilmiş, görüşme sonunda deneğe gösterilerek son onayı da alınmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler kategorilere dönüştürülerek yorumlanmaktadır.

Çalışmada, araştırma bütün süreçleri ile adım adım anlatılarak geçerliliği sağlanmıştır. Sınıflandırmaların güvenilirliğini artırmak için çalışma, önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı sınıflandırılmış ve karşılaştırılarak son şekli verilmiştir. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması Miles&Huberman (1994), Uyuşum Yüzdesi Formülü [P = (Na / Na + Nd) x 100] (P: Uyuşum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı) kullanılarak saptanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın uyuşum yüzdesi % 92 olarak bulunmuştur.

Araştırma, çalışma grubundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Bulgular Ve Yorum

Öğretmen adayları kendilerini toplam 15 renk ile ifade ederken, öğretmenlik mesleğini 12 renk ile ifade etmektedirler. Bulgular öğretmen adaylarının kendilerini ifade ettikleri renklere göre kategorileştirilerek analiz edilmektedir. Tablolar oluşturulurken, şu yol izlenmiştir, öğretmen adayının rengi ve buna ilişkin gerekçesi belirlendikten hemen sonra karşısına öğretmenlik rengi gerekçesi konulmuştur. Böylece tek tek her bir öğretmen adayının kendine ilişkin rengi ile öğretmenlik rengi eşleştirilmektedir. Kendisini ya da öğretmenliği birden fazla renkle ifade eden öğretmen adaylarının rengi "çok renklilik" olarak kategorileştirilmiştir. Tablolar en çok tercih edilen renkten en aza doğru sıralanmaktadır.

Tablo 2. Kendisini Mavi Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Sonsuzluğun içinde kaybolmaktır	Beyaz	Farklılıkları olduğu kabullenecek kadar saf olmalı
Bulutlar kadar yukarıda ve özgür olmaktır	Beyaz	Her rengi içerip yansıtmalıdır
Temizlik ve iyi olmanın özgürlüğüdür.	Beyaz	Yeni bir başlangıç yapmaktır.
Sakin ve huzurludur.	Beyaz	Bütün renkler içindedir.
Özgürlüktür	Beyaz	Aydınlatmaktır.
Her şeye olumlu bakmaktır	Beyaz	Bilgili eleştiriye açık bir eğitim istiyorum.
Mutluluk ve olumlu olmaktır	Beyaz	Sadelik ve inceliktir
Özgürlük ve umuttur	Beyaz	Her şeyi içine almalı
Özgürce kendini ifade etmektir	Beyaz	Her rengi içinde barındırmalı
Gökyüzüne merdivenle zorlu bir tırmanıştır	Beyaz	Neye istersen ona boyarsın, sana kalmış
Kendini bulmaktır	Beyaz	Kutsaldır her şeyi içine almalı
Denizdir, deniz umuttur	Çok renkli	Gökkuşağı gibi olmalı, her şeyi içinde topladığında daha güzeldir.
Genelde sakinim ama gerekirse karadeniz gibi hırçın olurum	Çok renkli	Bir renkle ifade edilemez, bütün renklerin güzelliklerini toplamalı.
Huzur ve dinginliktir	Çok renkli	Yaratıcılık ve çok yönlülüktür.
Şeffafım, herkes beni görebilsin isterim	Yeşil	Çalışmak ve tohum ekmektir.
Gökyüzünde dolaşan hayallerim var.	Yeşil	Yeşil tahta önündeki saflık temizlik ve içtenliktir.
Gökyüzünün dokunulmazlığı vardır	Mavi	Uçsuz bucaksız huzurdur
Canlı olmaktır bütün derinliğiyle	Mavi	Çocuklara yardım etmek ve sevmektir.
Güven ve samimiyet	Kırmızı	Eğitim hareketli ve dinamik olmaktır

Sonsuzluk ve huzurdur.	Kırmızı	İlgi çekici ve göz alıcıdır.
İyisi ile kötüsü ile hayatın kendisidir	Sarı	İyimserlik canlılık ve enerjidir
Karadeniz gibi olmaktır, hem hırçın hem sakin	Gri	Öğretmenlik beyazdır ne yazık ki siyahla kirletiyorlar onu.

Mavi renk; özgürlüğü, huzuru, sakinliği, güveni, sadakati, yeteneği, güzelliği, barışı, sevgiyi, derin ruh dünyasını, şifayı ve görev bilincini sembolize eder. Mavi rengi sevenler düzenli, sabırlı kişilerdir ve paylaşıma açıktırlar (Koca ve Koç, 2008). 22 öğretmen adayı kendisini mavi olarak nitelemektedir. Bu sayı çalışma grubunun % 22'sini oluşturmaktadır. Kendisini mavi olarak niteleyen öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak öğretmenlik renklerini de beyaz ile niteledikleri görülmektedir. Bu iki rengin birbiri ile uyumlu olduğu düşünülmektedir. Her iki renk de ulaşılmak istenen bir ideali, soyut hedefleri ifade etmektedir.

Kendilerini mavi ile niteleyen öğretmen adaylarının gerekçelerine bakıldığında "sonsuzluk ve huzur" temasının baskın olduğu ve öğretmen adaylarının mevcut yaşantılarından memnun olmadıkları izlenimi oluşmaktadır. Aynı şekilde, öğretmenlik rengini beyaz olarak nitelerken üretilen gerekçelere bakıldığında mevcut eğitim sisteminden memnun olmayışın bir yansıması olarak beyaz rengin seçildiği görülmektedir. Beyaz renk üzerinden, eğitim sisteminin kirlerinden sıkıntılarından arındırılması fikrinin vurgulandığı düşünülmektedir. Öğretmenliğin anlamını diğer renklerle ifade eden öğretmen adaylarının gerekçelerine bakıldığında, beyazdakine benzer gerekçelerin üretildiği görülmektedir. Saflık, temizlik, sevgi ve iyimserliğe vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Kendisini Beyaz Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Temizlik ve saflıktır, ben de beyaz gibiyim.	Beyaz	Her şeyi kabul eder.
Temizlik ve saflıktır.	Beyaz	Her şeyi içine alır.
İçimde her rengi barındırırım.	Beyaz	Çok yönlü olmaktır.
Bütün renklerin kaynağıdır.	Beyaz	Bütün renkler içindedir.
Tüm renkleri içerir	Beyaz	Mükemmele ulaşmaktır.
Tüm renkleri kapsar	Beyaz	Kusursuz olabilmektir
Kötülükleri yok eden saflık ve temizliktir.	Beyaz	Kötülükten uzak durmalı, saf ve temiz olmalı
Güzel ve temiz bir gelecek demektir.	Beyaz	Saflığın ve temizliğin varlığını öğretmen öğretebilir.
Her renkle umut edebilmektir	Siyah	Eğitimde değerler sıfırlanmış, güzel olan her şeyin üstü örtülmüş.
Her şeyden biraz bilmek isterim	Siyah	Hiç bir şeyi ayırmaz, içine alır, soğurur.
Dostluktur, dost her şeyden önce gelir.	Yeşil	Çocuk bir tohum gibi özenli büyütülmelidir.
Dürüst ve temiz kalpliyim.	Yeşil	Yeni nesillerin yetiştirilmesidir.
Temiz sade ve doğal olmaktır.	Sarı	Güneş gibi ışık saçmaktır.
Saflık ve temizliktir	Mavi	Eğitim sonsuzluktur
Temizlik, saflık ve tarafsızlıktır	Çok renkli	İyisi ile kötüsü ile içinde her şey var.

Beyaz renk, saflığı ve temizliği temsil etmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Bir şeye karşı olan en seçkin ve kutsal sayılabilecek duygu ve düşünceleri ifade ederken beyazın tercih edilmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Kendilerini beyaz ile ifade edenlerin oranı çalışma grubunun % 15'ini oluşturmaktadır. Kendisini beyaz olarak ifade eden 15 öğretmen adayının gerekçelerine bakıldığında iki temel vurgunun öne çıktığı görülmektedir. Birincisi temizlik ve saflık vurgusu,

ikincisi de diğer renkleri de içeren zengin uyarıcı çevre vurgusudur. Nasıl dile getirilmiş olursa olsun, beyaz ile ulaşılmak istenen ideal bir yaşam teması ağırlıklı tema olarak göze çarpmaktadır.

Kendisini beyaz olarak niteleyen öğretmen adaylarının öğretmenlik renklerine bakıldığında, burada da beyazın ağırlıkta olduğu görülmektedir. Gerekçelere bakıldığında öğretmenliğin bütün renkleri, güzellikleri kapsayan, ayrımcı olmaması gerektiğine ilişkin gizil bir vurgunun dile getirildiği ileri sürülebilir.

Tablo 4. Kendisini Çok Renkli Olarak İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Kararsızlık ve çelişkili ifadeler	Beyaz	Bütün renkleri içinde barındırır, öğretmenlikte her şeyi içinde barındırır.
Değişken bir ruh halim var	Beyaz	Saf ve temiz bir meslektir.
Bir birini destekleyen soyut ifadeler	Beyaz	İçinde saflık anlamında beyaz, huzur verici olduğu için mavi, tohum ekmeye benzediği için yeşildir.
Renklerin anlamına ilişkin betimleme yapılmış	Beyaz	Dürüstlük ve uyumluluktur.
Mavi güven ve mutluluk, beyaz saflıktır.	Beyaz	Yeni bir başlangıçtır.
Mavi yaşama tutunmak, kırmızı kötümserliktir, ikisinin arasındayım	Beyaz	Bütün renkleri içerecek kadar olumlu ve sevecen olmalı
Siyah ciddiyet beyaz ise doğallıktır	Çok renkli	Siyah gibi ciddi, beyaz gibi doğal olmalı öğretmen.
Beyaz ve yeşilin sadeliği dinginliğidir.	Çok renkli	Yeşil gibi üretken kırmızı gibi hareketli olmalı.
Mavi yeşil pembe ve mor çünkü pozitifim	Çok renkli	Yeşil, mavi ve mor ile huzur bulmaktır.
İçimde her şeye yer var.	Yeşil	Zorluklardan yeniden doğmaktır.
Mavi huzur sarı iyimserliktir.	Yeşil	Yenilikçi olmak yeniliklere açık olmaktır
Tek bir renk dar gelir.	Mavi	Uzun ve dolu bir yolculuktur.

12 öğretmen adayının kendini birden fazla renkle ifade etmeyi tercih ettiği görülmektedir. Bu sayı çalışma grubunun % 12'sini oluşturmaktadır. Gerekçelere bakıldığında bu öğretmen adaylarının çoklu uyarıcı ortamlardan haz aldıkları, renklere pozitif anlamlar yükledikleri görülmektedir. Renklerin onlar açısından yaşamın güzelleştirilmesinde değerli bir imge olduğu izlenimi uyanmaktadır. Aynı şekilde burada da öğretmenlik rengi olarak beyazın tercih edildiği görülmektedir. Beyazın tercih edilme gerekçelerine bakıldığında, diğerlerinden farklı olarak ağırlık olarak tek temanın olmadığı burada da değişik farklı gerekçeler üretildiği görülmektedir. Dürüstlük, saflık ve temizlik, yeni başlangıçlar dikkat çeken temalardır.

Tablo 5. Kendisini Kırmızı Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Ben bir bayanım aşkı sevgiyi her şeyin üzerinde tutarım.	Beyaz	Beyaz gibi tertemiz olmalı ki nesiller de öyle yetişsin.
Varlığını her yerde göstermektir.	Beyaz	Doldurulması olanaksız boşluktur.
Sevgidir	Beyaz	Saflık ve temiz nesiller yetiştirmektir
Bağımsızlık ve ülkedir	Beyaz	Kötülükten arınmış saf ve kutsal değerlerdir.
Ben buradayım diye bağırmaktır.	Mavi	Huzur verir, dinlendirir.
Sıcak ve kararlı olmaktır	Mavi	Gelecek güzel günlerdir

Mutluluk ve özgürlüktür	Mavi	Gökyüzü gibi olmaktır.
Yerine göre acı yerine sevgidir.	Çok renkli	İşini iyi yaparsan beyaz kötü yaparsan siyahtır.
Canlılık verir.	Kırmızı	Kendini güçlü bir şekilde ifade etmektir.
Hırçın ve sinirli, nerede ne yapacağı belli olmaz.	Turkuaz	Dikkat çekicidir, unutulmaz
Canlılık ve dinamizmdir	Turuncu	Dinamik ve eğlenceli olmalı

Kırmızı renk; tutkulu ve tehlikeli insanların rengidir (Sampson, 1995). 11 öğretmen adayının kendisini kırmızı olarak nitelediği görülmektedir. Bu sayı çalışma grubunun % 11'ini oluşturmaktadır. Gerekçelere bakıldığında birbirinden farklı anlamlar taşıyan sevgi temasının baskın olduğu görülmekle birlikte, genelde gerekçelerin birbirinden farklı bağlamlara sahip olduğu görülmektedir. Aşk temasından vatan sevgisine uzanan bir yelpaze dikkat çekmektedir. Bayrak renginde yer alan ve eğitim sistemimizde sıkça vurgu yapılan kırmızının diğer renklerle kıyaslandığında daha çok ideolojik bir değer ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğretmenlik rengi olarak beyazın sıklığı burada da görülmektedir. Gerekçelere bakıldığında bayrak olgusunun eksik kalan halkasının burada tamamlandığı görülmektedir. Kısaca burada yer alan beyaz gerekçelerinin de gizil bir ideolojik değerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Tablo 6. Kendisini Siyah Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Çok hata yaptım karamsarım	Beyaz	Tüm renkleri içinde barındırmalı.
İçimden taşan umutsuzluk	Beyaz	Öğrencilerin her biri bir renktir.
hakimiyettir	Beyaz	Öğrenci saf ve temizdir ya kirletirsiniz ya da güzel bir resme dönüştürürsün.
Tüm renkleri emer.	Beyaz	Öğretmen beyazdır, siz ona hangi renkte çarptınız önemli olan odur.
Siyah renksiz olmaktır, benim rengim yok	Beyaz	Her rengin beyaza ihtiyacı vardır.
Yaşam mücadele etmektir.	Beyaz	Gökyüzü gibi berrak olmaktır.
Toplumda asli unsur olmaktır	Beyaz	Karşılıksız sevgi, saflıktır.
Siyah güçtür ve statü benim için önemlidir.	Siyah	Güçlü ve onurlu bir meslektir.

Siyah renk; hüznün, ölümün, ağırlığın, ciddiyetin, karamsarlığın rengi olarak bilinmesinin yanı sıra gücü, soyluluğu, ağırbaşlılığı, otoriteyi,gücü, gizemi de temsil etmektedir. Bu renk, kararların daha kolay alındığı bir renktir çünkü aydınlık insanların dikkatinin dağılmasına ve düşüncelerini toparlayamamasına neden olmaktadır (Kaşıkçı, 2006). 8 öğretmen adayının kendisini siyah olarak betimlediği görülmektedir. Bu sayı çalışma grubunun % 8'ini oluşturmaktadır. Gerekçelere bakıldığında örtük bir umutsuzluk ve mutsuzluğun baskın olduğu izlenimi oluşmaktadır. Bu yorumun doğruluğunu düşündürten en önemli nokta da öğretmenlik renginin neredeyse tamamen beyazla ifade edilmesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlik rengi olarak umut, sevgi, yenilenme temalarını içeren bir bağlama vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 7. Kendisini Yeşil Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Yakınlık ve samimiyettir, mutluluk saçmaktır	Beyaz	Saf ve temiz bir gelecek kurmaktır
Huzur ve mutluluktur	Beyaz	Tertemiz bir sayfada yön verebilmektir.
Yeniden doğmak ve mutluluktur	Çok renkli	Bütün renklerin güzelliklerini sunmalı
Sakin ve huzurlu bir yaşamdır	Çok renkli	Bütün güzellikleri içermeli
Doğal bir insanım.	Sarı	Güneş gibi ısıtıp aydınlatmaktır.
İsminin yeşim olması ve yeşille karıştırılması	Kahverengi	Toprak gibi olmaktır.
Yaratıcı ve yenilikçi olmaktır	Mavi	İyi ve kötünün ne olduğunu bilerek en uygun olanı bulmaktır.

Yeşil, tabiata egemen olan, insana huzur veren, rahatlatan, iç açan bir renktir. Uyum ve güven verici etkiye sahiptir (Kaşıkçı, 2006). 7 öğretmen adayının kendisini yeşil ile nitelediği görülmektedir. Doğallık ve yenilik temasının baskın olduğu yeşilde, öğretmenliğin rengine bakıldığında çeşitlilik olduğu görülmektedir. Gerekçelere bakıldığında, güzellik ve iyilik vurgusunun öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 8. Kendisini Pembe Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Yaşamı olumlu yönleri ile görmek istiyorum	Beyaz	Tarafsız olmalı, açık ve net olmalı
Gerekçe belirtilmemiş!	Beyaz	Her öğrencisini ayrı ayrı görmeli ve içinde birleştirmeli.
Güler yüzlü, enerjik ve pozitifim.	Mavi	Derinliği sonsuzluğu ifade eder.
Farklı olmaktır	Ela	Her telden çalabilmektir, karışık olabilmektir.
Yaşamın acı ve kötü taraflarını görmüyorum.	Yeşil	Huzur vermektir.
Kırmızı ve beyazın dengesidir.	Sarı	Güneş gibi aydınlatmalı

Pembe rengin insanlar üzerinde güven yarattığı bu yüzden de insanların pembe renk giyen kasiyerlere daha rahat ödeme yaptığı tespit edilmiştir (Sarıkaya ve Sütütemiz, 2010). Bu renk sonsuzluğun ve otoritenin rengidir (Fidan, 2009). Kendisini pembe olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 6'sını oluşturmaktadır. Kendisini pembe ile niteleyen 6 öğretmen adayının gerekçelerine bakıldığında, iyimserlik ve denge arayışının olduğu görülmektedir. Öğretmenlik rengine bakıldığında bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Gerekçelere bakıldığında ise, kucaklayıcı ve kapsayıcı bir vurgunun olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Kendisini Mor Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Melankolik bir kişiliğe sahibim.	Sarı	İkisi de aydınlatıcı renkler, öğretmen aydınlatır, ışık saçar
Sorumluluk ve statü göstergesidir.	Kırmızı	Çıkarsız sevginin ifadesidir.
İçimde bir çok kişilik var.	Beyaz	En küçük lekeyi belli eder, özen göstermek gerekir.

Mor, mavi ve kırmızı rengin karışımıdır ve asilliği, zenginliği, lüksü, ihtişamı, hayal gücünü, konsantrasyonu arttırmayı ve kendine güveni simgeler. Mor renk; duyarlı, hayalci, iyi dinleyicilerin rengidir (Sampson, 1995.) Kendisini mor olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 3'ünü oluşturmaktadır. Kendisinin mor ile ifade eden 3 öğretmen adayının gerekçeleri ilişkili görünmemektedir. Aynı şekilde öğretmenlik rengine bakıldığında da aynı dağınıklığın nispeten hem renk tercihinde hem de gerekçelerde devam ettiği görülmektedir. Mor rengin yorumlanması zor ve iddialı bir renk olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 10. Kendisini Turuncu Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Göz alıcı, dikkat çekici ve fark edilmekten hoşlanmaktır.	Sarı	Mum gibi etrafını aydınlatır
Canlılık ve hareketliliktir	Yeşil	Üretkenlik ve yaratıcılıktır.
Sıcaklık ve güzelliktir	Turkuaz	Serinlik ve ferahlık verir, mutluluktur.

Turuncu renk heyecan, mutluluk verici, dinamik, dikkat çekici, çarpıcı, iç açıcı, canlılık, cesaret, güven verici ve yapıcı bir renktir (Sharma, 2007). Kendisini turuncu olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 3'ünü oluşturmaktadır. Kendisini turuncu ile ifade eden 3 öğretmen adayının gerekçeleri birbirinden farklı olmasına rağmen birbirini tamamlayan bir iç tutarlılığa sahip görünmektedir. İlginç bir şekilde öğretmenlik değişmesine rağmen gerekçelerde yine aynı tamamlayıcı iç tutarlılığın olduğu görülmektedir. Turuncunun özenli kullanılması gereken hassas bir renk olduğu, uygun yer, durum ve zamanlarda insan üzerinde olumlu etkiler oluşturacağı ileri sürülebilir.

Tablo 11. Kendisini Lacivert Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Yaşamın rutin mavisine kattığım karamsarlığımdır	Beyaz	Her öğrenci boş bir sayfa gibidir.
Asalettir	Beyaz	Saflık ve temizliktir
Sadelik ve asalettir	Pembe	Sevecen, içten ve güzel görünmektir.

Kendisini lacivert olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 3'ünü oluşturmaktadır. Kendisini lacivert olarak gören öğretmen adaylarının sadelik ve rutin anlamında ifade ettikleri görülmektedir. Kendilerini bu şekilde betimleyen öğretmen adayları, öğretmenliği ise beyaz ve pembe olarak görmektedirler. Onlara göre, beyazlık boş levha gibi saf olmayı, pembe ise içtenlik ve sevecenlik anlamındadır.

Tablo 12. Kendisini Turkuaz Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Yeterince mutlu da değilim arada olmaktır	Çok renkli	Sürekli araştıran soran olmaktır
Canlılık ve tazeliği ile güzelliği anlatır	Kahverengi	Yeterince karanlık ve aynı zamanda açık olabilmeli
Huzurlu ve sakin olmaktır	Beyaz	Hayaller sınırsızdır

Kendisini turkuaz olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 3'ünü oluşturmaktadır. Kendisini turkuaz olarak gören öğretmen adaylarının gerekçelerine bakıldığında huzur, güzellik ve mutluluk betimlemesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenliğin rengi ise tutarlı olmayan bir dağılım göstermektedir. Çok renkli, kahverengi ve beyaz gibi dağınık bir betimleme turkuaz rengin yansıması gibi görülmektedir.

Tablo 13. Kendisini Gri Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Siyah gibi umutsuz beyaz kadar saf ve asil.	Mavi	Öğretmen okyanus gibi olmalı
Değişken bir ruh halim var kimi zaman iyi kimi zaman kötü	Kırmızı	Sevginin çağrışımıdır.

Siyah ve beyazın yarı yarıya karışımından (Artut, 2007) oluşan gri rengin olumsuz gerekçelerle betimlendiği görülmektedir. Öğretmenlik rengi ise mavi ve kırmızı gibi iki güçlü ana renkle olumlu anlamda kullanılmaktadır. Bu durum, bireysel yaşantılardaki güçlü olumsuz yaşantıların renk seçimini etkilediğini göstermektedir. Kendisini gri olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 2'ini oluşturmaktadır.

Tablo 14. Kendisini Sarı Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Canlı şirin ve deli dolu olmaktır.	Yeşil	Öğretmen yeşil gibi canlı olmalı.
Pozitif enerji yaymaktır	Yeşil	Yeniliklere açık olmaktır.

Sarı renk; parlaklık, neşe, heyecan, hırs, özgürlük, açık görüşlülük, ilham, bilgelik, entelektüel bir bakış, yöneticilik duygularını yansıtır (Andrews, 1995). Aynı zamanda, başıboşluk, hastalık ve kıskançlık sembolü olarak da görülmektedir (Artut, 2007). Kendisini sarı renk ile ifade eden öğretmen adaylarının sarıyı iyimserlik canlılık, enerji anlamında kullandıkları görülmektedir. Öğretmenliğin ise yeşil olarak adlandırıldığı ve yenilik ve canlılık anlamında kullanıldığı görülmektedir. Kendisini sarı olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 2'ini oluşturmaktadır.

Tablo 15. Kendisini Kahverengi Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Bana ve tenime yakışıyor, ben bir esmerim ve kahverengi yakışıyor.	Çok renkli	Doğa gibidir, her rengi içinde taşımalı.
Mutluluk ve enerjidir	Pembe	Canlılık ve tazeliktir

Turuncu ve mor rengin karışımı olan kahverengi öğretmen adayları için olumlu bir yansıtıcı olarak kullanılırken, aynı şekilde kahverengiyi tercih edenlerin öğretmenlik rengi olarak çok renkliliği ve pembeyi seçerek tutarlı gerekçeler ileri sürdükleri görülmektedir. Kendisini kahverengi olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 2'ini oluşturmaktadır.

Tablo 16. Kendisini Bordo Renk İle İfade Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Renklerinin Dağılımı

Öğretmen Adayının Kendi Rengine İlişkin Gerekçesi	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengi**	**Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Rengin Gerekçesi**
Ne kırmızı kadar canlı ne de siyah kadar kapalı	Pembe	Sevgi demektir, sevgi sunmaktır.

Kırmızı ve siyahın karışımından elde edilen bordo; arada olmayı ifade etmektedir. Öğretmen adayının gerekçesi de bununla tutarlıdır. Öğretmenlik rengi olarak da sevgi anlamında pembenin kullanıldığı görülmektedir. Kendisini bordo olarak niteleyenlerin oranı çalışma grubunun % 1'ini oluşturmaktadır.

Sonuç

Çalışmada öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri renkler, mavi ve beyaz olarak sıralanmaktadır. Her iki renk de huzur, mutluluk, iyimserlik gibi olumlu duygu ve yaşantıları temsil etmektedir. Daha sonra çok renklilik tercih edilirken, onu kırmızı ve siyah takip etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğin rengi olarak da en çok saflık, temizlik ve yeni başlangıçlar anlamında beyazı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin renk algıları ile öğretmenliği hangi renkle ilişkilendirdiklerine dair yapılan bu araştırmaya bir bütün olarak bakıldığında şu genel sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir;

1)Renklerin insan yaşamında tartışmasız bir etkisi bulunmakta ve doğru zamanda doğru yerde doğru şekilde kullanılmasının bireylerin verimlilik ve etkililiğini arttıracağı ileri sürülmektedir.

2)Eğitim ortamlarında beyaz rengin kullanım alanlarının artırılmasının (özellikle bina tasarımında) eğitim kalitesi üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

3)Eğitim ortamlarında eğitim materyallerinden giysilere kadar çok renkliliğe özen gösterilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

4)Renklerin insan yaşamı üzerindeki yoğun etkileri göz önüne alındığında ve okul gibi hayatımızda önemli bir yer tutan kurumun, mimari yapısının ve tasarımın gerçekleştirilmesinde içmimarlardan, ressamlardan, grafikerlerden, psikologlardan yardım alınmasının olumlu sonuçlar doğuracağı ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Ü. K. (2007). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*, 7. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

ANDREWS, T. (1995). *Renklerle Tedavi*, (Çev: Tuğrul Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi.

ARTUT, K. (2007). *Sanat Eğitimi*, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

BAKIRCIOĞLU, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.

BİLEN, M. (1982). *Başarılı Öğretim İçin Teknikler*, Ankara: Ankara Basım Sanayii.

FİDAN, M. (2009). *İletişim Kurmak İstiyorum*, Konya: Tablet Yayınevi.

GÖKAYDIN, N. (1990). *Eğitimde Tasarım Ve Görsel Algı*, Ankara: Sedir Yayınevi.

KAŞIKÇI, E. (2006). *İmaj İletişim& Beden Dili*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

KOCA, E. ve KOÇ, F. (2008). "Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri", http://www.esosder.org, Erişim Tarihi: 05.01.2014.

KUZGUN, Y. (1991). "Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri ve Gözledikleri Davranışlar", *Eğitimde Nitelik Geliştirme/ Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu* 13-14 Nisan 1991, İstanbul: Kültür Koleji Yay.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods***,** Third Edition, London: Sage Publication.

SAMPSON, E. (2005). *İmaj Faktörü*, (Çev: Hakan İlgün), İstanbul: Rota Yayınları.

SARIKAYA, N. Ve SÜTÜTEMİZ, N. (2006). "Tüketicilerin Satın Alma Davranışı Ve Yaşam Tarzı Üzerinde Renklerin Etkisine Yönelik Bir Araştırma" http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/05-03.pdf, Erişim Tarihi:10.01.2014.

SHARMA, R. (2007). *Renklerle Tedavi*, (Çev: Elçin Kafalı), İstanbul: Nokta Kitap.

TOM, A. R. (1980). "Reform of Teacher Education Through researsch: A Futile Quest," *Teacher College Record.* 82: 1 Fall.

YAPICI, Ş. (2001). "Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Profilleri", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt III, Sayı:1, s:213-225.

YAPICI, Ş. Ve M. YAPICI (2013). "Öğretmen Rolleri" *abece Eğitim Ve Ekin Dergisi*, Kasım 2013, Sayı: 327, s.:5-11.

EK: Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Öğretmen adaylarının renk tercihleri ve renklere yükledikleri anlamlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Tarih ve Saat_____ Görüşmeci_____

GİRİŞ

Merhaba, biz ..... ve ....., ... Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarıyız. Öğretmen adaylarının renk tercihleri hakkında araştırma yapıyoruz ve sizinle renklere yüklediğiniz anlamlar ve tercihlerinizle ilgili görüşmek istiyoruz. Bu görüşmede amacımız öğretmenlik mesleğinin renkler açısından bir analizini yapmaya çalışmaktır.

• Bize görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağız.

• Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır.

• Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

• Görüşmeyi izin verirseniz yazılı olarak kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

• İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1.Kendinizi hangi renkle ifade etmek istersiniz? Neden?

2.Öğretmenliğin sizin için anlamını hangi renkle ifade edersiniz? Neden?

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1643-1663, ANKARA-TURKEY

BOZCAADA'NIN SU SPORLARINDAN RÜZGAR SÖRFÜ (WINDSURFING) VE UÇURTMA SÖRFÜ (KITESURFING) POTANSİYELİNİN COĞRAFİ TEMELLERİ*

*Okan YAŞAR***

ÖZET

Bu çalışma, Bozcaada'nın su sporlarından rüzgar sörfü ve uçurtma sörfü potansiyelinin coğrafi temellerini çeşitli boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bozcaada'da rüzgar sörfü ve uçurtma sörfünün gelişimini belirleyen coğrafi etkenler, bu su sporların yapıldığı mevkiler ile su sporlarının gelişim süreci ve sorunları incelenmektedir. Araştırma için gerekli veriler 2013 yılı yaz aylarında rüzgar sörfü okulu yöneticisi ve eğitmenleri ile yapılan görüşmelerin sıra arazi çalışmalarıyla toplanmıştır. Bozcaada'nın kuzeyinde Çayır Koyu, güneybatısında ise Ayazma Plajı sırasıyla uçurtma sörfü ve rüzgar sörfü parkurlarıdır. Her iki kıyı kesiminde 5 m izobatı kıyının bir hayli açığından geçmektedir. Dolayısıyla kıyı kesiminde deniz sığdır. Rüzgar sörfünde sezonu rüzgar özellikleri, hava ve deniz suyu sıcaklıkları belirlemektedir. Bozcaada'da Mayıs-Ekim döneminde sörf parkurlarında kuzey sektörden esen rüzgar, yeterli rüzgar ile birlikte dalga oluşturur. Adada coğrafi çevre tüm bileşenleriyle (kıyı jeomorfolojisi ve rüzgar karakteristikleri) rüzgar ve uçurtma sörfünün yapılabilmesine imkan yaratmaktadır.

Gökçeada'da 2000'li yılların başlarında Bulgaristan kökenli sörfçüler tarafından başlatılan sörf sporları, 2008 yılından itibaren ivme kazanmıştır. Bu süreç Bozcaada'ya da sıçrama göstererek özellikle 2010 yılından itibaren adada su sporlarının yapılmasına yol açmıştır. Bozcaada her geçen yıl daha fazla sörf meraklısını kendine çekmektedir. Ancak adada sörf yapanların miktarı henüz Gökçeada rakamlarının gerisindedir. Ada'da su sporları ile ilgili yaşanan en önemli sorunlar arasında; ulaşım, konaklama, tanıtım yetersizliğiyle birlikte, Ayazma Plajı'nda kıyı turizmi ile rüzgar sörfü ve dalış yapanların aynı kıyıyı paylaşması gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: Rüzgar Sörfü (Windsurfing), Uçurtma Sörfü (Kitesurfing), Su Sporları, Spor Turizmi, Bozcaada

---

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

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü El-mek: okany@comu.edu.tr

THE GEOGRAPHICAL BASICS OF WINDSURFING AND KITESURFING POTENTIAL OF BOZCAADA

ABSTRACT

This study aims to examine the geographical basics of windsurfing and kite surfing (which are among water sports) potential with various dimensions. The geographical factors that determine the development of windsurfing and kitesurfing in Bozcaada, the locations where these water sports are performed, the development course of water sports and their problems are examined. The necessary data for the research was collected by surveys and interviews performed with windsurfing school director and trainers in 2013 summer and also field studies. Çayır bay to the north of and Ayazma beach to the south west of Bozcada are kitesurfing and windsurfing racing courses respectively. Kitesurfing is performed in Çayır bay and windsurfing is performed in Ayazma beach. In both coastal areas, 5m isobath is quite far away from the coast. Therefore the sea is shallow in coastal areas. In windsurfing season is determined by wind properties, air and sea water temperatures. In Bozcaada, the wind blowing from Norther sector between May and October creates sufficient wind and wave. In the island the geographical environment with all its components (coastal geomorphology and wind characteristics) is available for wind and kite surfing.

Surfing sports which were initiated in Gökçeada by Bulgarian originated surfers starting from 2000's, gained acceleration as of 2008. This course jumped to Bozcaada as well and caused water sports to be performed in the island especially after 2010. Bozcaada attracts even more surf fanciers every year. However the quantity of surfers in the island is still less than Gökçeada figures. The most important problems faced in the island related with water sports are transportation, accommodation, lack of introduction and also sharing of beach tourism, windsurfing and scuba diving activities in Ayazma beach.

Key Words: Windsurfing, Kitesurfing, Water Sports, Sports Tourism, Bozcaada

1. Giriş

Bozcaada'nın rüzgar sörfü (windsurfing) ve uçurtma sörfü (kitesurfing) potansiyelinin coğrafi temellerine geçmeden önce, söz konusu su sporlarının gelişimi üzerinde kısaca durulması gerekmektedir.

Rüzgar sörfü uçurtma sörfüne göre daha önce gelişen bir su sporudur. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya Eyaleti'nde ortaya çıkmıştır. 1968 yılında Jim Drake ve Hoyle Schweitzer yelkenli ve sörf sporlarını harmanlayarak yeni bir spor dalı olan "Windsurfing"i geliştirirler. Bir denizci olan Jim ve bir sörfçü olan Hoyle bu spor dalına "windsurfing" yani rüzgar sörfü adını verdiler. 1970'lerin sonlarında başta Avrupalılar olmak üzere, bireysel spor meraklıları sörfü en popüler spor dallarından biri haline getirmişlerdir. Bu da windsurfing endüstrisini tetikleyerek, windsurfing ekipmanlarında değişimi, kaliteyi ve profesyonelliği beraberinde getirmiştir. 1980'lerde bu spor; uluslararası kabul görerek, 1984 Los Angeles Olimpiyat

Oyunları'nda olimpik bir spor dalı olarak kabul edildi. Dünyada her geçen yıl daha da yaygınlaşmakta ve meraklılarının sayısı artmaktadır (Gerzile 2002; Aksu ve Kayabalı 2007, 92-93).

Rüzgar sörfü bir kitle sporudur. Her yaş çocuktan, belirli sağlık kriterlerine sahip yetmişli yaşlara kadar herkes rüzgar sörfü öğrenebilir. Rüzgar sörfü doğayla çok uyumlu bir işbirliği gerektirmektedir. Bu uyum ve iş birliği, belirli fizik kurallarının lehimize kullanılmasından geçmektedir. Burada kilit noktalarını; sörf sporunun öğrenileceği yer, sörf malzemeleri ve deneyimli bir eğitmen oluşturmaktadır (www.surfgokceada.com/wind-surf; 02.02.2014; www.ruzgarsorfu.net/nedir;15.12.2013). Rüzgar sörfü, bir yelkeni olan uzun tahtanın yardımıyla dalgaların üzerinde kayarak yapılan oldukça yaygın bir spor dalıdır. Rüzgar sörfünde, sörf tahtasına takılan yelken üç ana bölümden oluşur: Bunlar yelken direği, yelken ve tutma çatalıdır (www.ruzgarsorfu.net/nedir; 15.12.2013).

1980'lerin başında gelişmeye başlayan su sporlarından biri de, uçurtma sörfü (kitesurfing)'dür. "Uçurtma Sörfü" kavramını spor tarihine kazandıran Oregon'lu Cory Roeseler olmuştur. Roeseler rüzgar sörfü yaparken dalgaların üzerinde sıçrayıp tekrar suya konarken defalarca düşmüş ve daha yumuşak konuşlar yapabilmek için yelken yerine uçurtma kullanma fikrini ortaya atmıştır. Bu amaçla kendisine onu sörf yaparken havaya kaldırabilecek ve tekrar su üzerine kondurabilecek uçurtmasını yapmasıyla rüzgar sörfü ile paraşüt karışımı olan sporun ilk temelleri atılmıştır. Böylelikle uçurtma sörfü, dünyada en hızlı gelişen ve büyüyen *ekstrem spor* dalları arasında lider konuma gelmiştir (Demirkan vd. 2006, 31-33). Kitesurfing (kiteboarding); yelken-paraşüt karışımı bir uçurtma, buna bağlı bir kontrol barı, ipler ve bir board'dan oluşan parçalara sahiptir. Paraşütü andıran uçurtmanın kontrolü, bar adı verilen kontrol çubuğuyla sağlanırken, board su üzerinde kaymaya ve yönlendirmeye yaramaktadır. Kontrollü bir seyir ve enerji tasarrufu sağlamak için uçurtma bele takılan trapeze sabitlenmektedir (Demirkan vd., 2006:31-33).

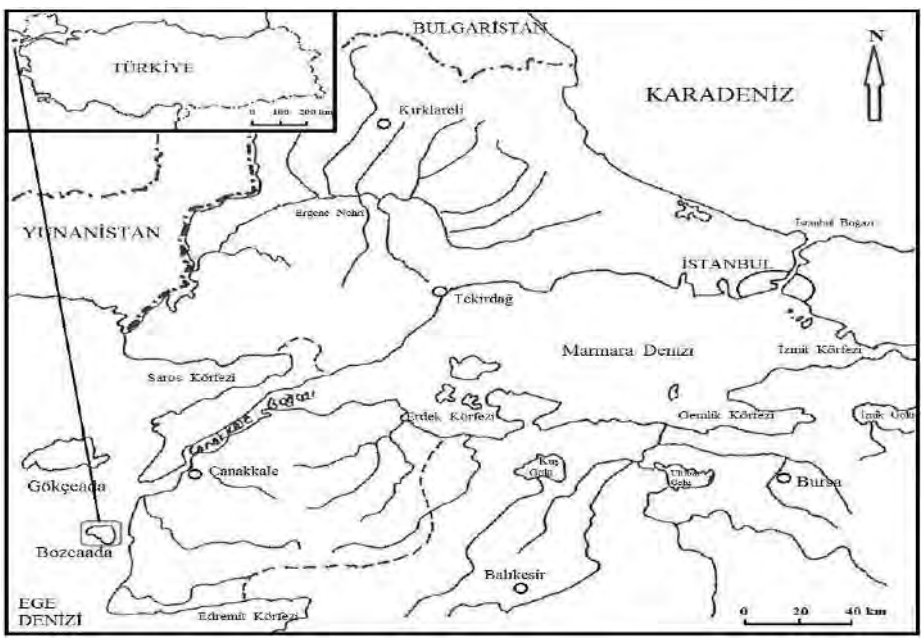
Dünya'da rüzgar sörfü ve uçurtma sörfü oldukça yaygın bir şekilde yapılan su sporlarıdır. Akdeniz Havzası ülkeleri yanında Doğu ve Güneydoğu Asya ülkeleri, ABD, Avustralya ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde oldukça yaygın su sporlarıdır ve uluslararası müsabakalar da gerçekleştirilmektedir. Bu su sporları Türkiye'de de giderek yaygınlaşmakta, bazı kıyı kesimleri rüzgar ve uçurtma sörfünün yapıldığı parkurlar olarak ulusal ve uluslararası tanınırlık elde etmeye başlamıştır. Türkiye'de rüzgar sörfü yapılan kıyılar arasında; Zonguldak İli Karadeniz Ereğlisi kıyıları, İstanbul İli Ataköy ve Büyükçekmece kıyıları, Edirne İli Keşan (Erikli) kıyıları, Çanakkale İli Merkez ilçe Güzelyalı, Bozcaada ve Gökçeada kıyıları, İzmir İli Çeşme (Alaçatı) ve Urla (Çeşmealtı) kıyıları, Muğla İli Datça ve Bodrum (Yalıkavak) kıyıları sayılabilir. Alaçatı, Avrupa'nın sörf bölgeleri arasında önde gelen ve en donanımlılarından biridir. Türkiye'de uçurtma sörfü yapılan kıyılar ise İstanbul İli Kilyos Burç Beach mevki ve Kuruçeşme kıyıları, Çanakkale İli Gökçeada Kefalos Koyu kıyıları; İzmir İli Çeşme (Alaçatı) kıyıları, Muğla İli Bodrum (Yalıkavak), Marmaris ve Gökova Körfezi (Akyaka) kıyılarıdır. Türkiye'nin potansiyel arz eden su sporları parkurlarından biri de Bozcaada olmakla birlikte henüz yeterince tanınırlık sağlayamamıştır.

2. Çalışmanın Amacı ve Yöntem

Bu çalışma, Bozcaada'nın su sporlarından rüzgar sörfü ve uçurtma sörfü potansiyelinin coğrafi temellerini ve bu su sporlarının gelişimini çeşitli boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Ada'da rüzgar sörfü ve uçurtma sörfünün gelişimini belirleyen coğrafi etkenler, çekicilik yaratan unsurlar, bu sporların yapıldığı mevkiler ve bu mevkilerde yaşanan sorunlar mercek altına alınmaktadır. Türkiye'de rüzgar ve uçurtma sörfü konulu akademik araştırmaların sınırlılığı ve bu alanda literatüre katkı sağlama düşüncesi bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Araştırma için gerekli veriler 2013 yılı yaz aylarında rüzgar sörfü ve uçurtma sörfü okulu yöneticisi ve eğitmenleriyle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler yanı sıra arazi çalışmalarıyla toplanmıştır.

3. Araştırma Alanının Lokasyon Özellikleri

Bozcaada, Ege Denizi'nin kuzeydoğusunda, Çanakkale Boğazı'nın güneybatısında yer almaktadır (Şekil 1). Bozcaada, ülkemizin üçüncü, Çanakkale İli sınırları içinde ise ikinci büyük adadır. Bozcaada, 39.90 km²'lik bir yüzölçüme[1] ve 27.8 km'yi bulan kıyı uzunluğuna sahiptir. Biga Yarımadası'nın 6 km açıklarında yer alan Bozcaada, üçgen şeklinde bir adadır. Eski adı Tenedos olan adanın en yüksek noktalarını Göztepe (191 m.) ve Yenikale Tepe (115 m.) teşkil eder. Ada'daki tek yerleşme merkezi, adanın kuzeydoğu kıyılarında küçük bir koyun gerisinde yer almaktadır. Bozcaada'da daimi akışlı bir akarsu yer almamaktadır ve ada su kaynakları bakımından fakirdir. Bozcaada halen kalkınmada öncelikli yörelerden biridir.



Şekil 1: Araştırma alanı lokasyon haritası

4. Bozcaada'da Su Sporlarından Rüzgar Sörfü (Windsurfing) ve Uçurtma Sörfü (Kitesurfing)'nün Yapılmasını Sağlayan Coğrafi Etkenler

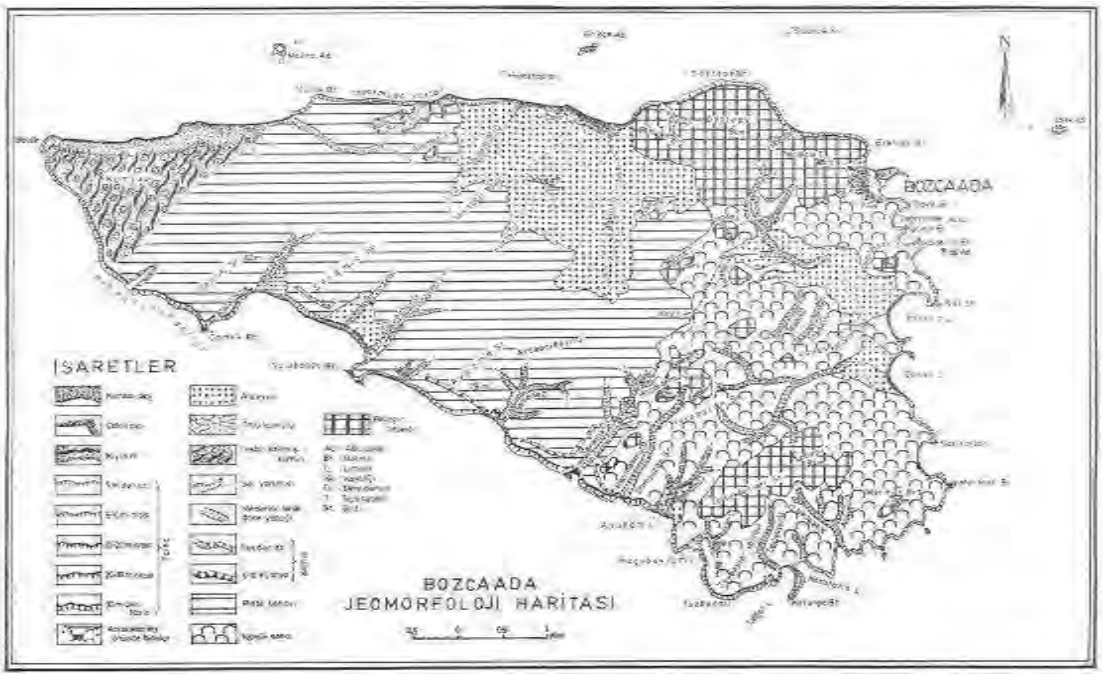
4.1. Kıyı Jeomorfolojisi

Bozcaada kıyıları, jeomorfolojik ve iklim özellikleriyle su sporlarına elverişlilik açısından yüksek bir potansiyele sahiptir. Adanın kuzey, doğu ve güneybatı kıyıları jeomorfolojik açıdan spor turizmine imkan tanımaktadır. Bu bağlamda ada kıyılarının jeomorfolojik özellikleri üzerinde kısaca durulması gerekmektedir.

Biga Yarımadası'nın batı kenarında yer alan Bozcaada, onunla birlikte Hersinyen ve Alp orojenezini geçirmiştir. Adada en eski tektonik ünite metamorfik seriye ait kayaların meydana getirdiği seridir. Bölge, Permiyen'de yeniden deniz istilasına uğramıştır. Ancak devrin sonlarına doğru yeniden su üstüne çıkmıştır. Mesozoik formasyonun olmadığı bu bölgede, Permiyen'in üzerine denizsel Eosen gelir. Eosen'den sonra Alpin Hareketler sırasında deniz bölgeden tamamen çekilmiş, Oligosen'de Alpin hareketlerin son şiddetli safhası meydana gelmiştir. Miyosen-Pliyosen

[1] Bozcaada, çevresindeki irili ufaklı adalarla yüzölçümü 42 km²'ye ulaşmaktadır. Bu adalar ise Tavşan, Piresa, Orak, Fener, Yılan, Taş, Kaşık, Gökçe ve Sınacık adasıdır.

esnasında bölgede alçalma ve yükselmelere yol açan hareketler meydana gelmiş, Pliyosen-Pleistosen esnasındaki hareketler sonucu bölge biraz daha yükselerek bugünkü seviyesine ulaşmıştır. Nitekim günümüzden 10.000 yıl kadar önce ada, henüz Biga Yarımadası'nın bir parçasıdır. Günümüzden 7000-6000 yıl önceki klimatik optimum devresinde deniz seviyesinin +2 metreye yükselmesiyle Biga Yarımadası'ndan ayrılarak ada halini alır. Bu tarihten sonra adanın kuzey ve doğusundaki sığ koy ve körfezler Kuaterner çökelleriyle dolmaya başlamıştır. Bu arada deniz seviyesinin de alçalarak 3.250 yıl önce bugünkü seviyesine çekilmesi, kıyı çizgisinin aşağı yukarı bugünkü görünümüne ulaşmasına yol açmıştır (Kalafatçıoğlu 1963, 60-69; Hocaoğlu 1985, 179-181).



Şekil 2a*:* Bozcaada jeomorfoloji haritası (Kaynak: Hocaoğlu 1985, 178)

Bozcaada'nın yapısını stratigrafik ve litolojik bakımdan farklı özellikte kayaların meydana getirmesi, yer yer farklı morfolojik görünümlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bozcaada'nın doğu tarafında relief arızalı ve tepelik bir görünümde iken, batı tarafı alçak bir platodur. Kabaca Fakı Tepe-Kaptan Tepe- Hacımahmut Dere arasında çizilecek bir hat (Şekil 2a), doğudaki daha arızalı tepelik saha ile batıdaki daha alçak ve arızasız sahayı birbirinden ayırmaktadır.



Şekil 2b: Bozcaada'nın uydu görüntüsü (http://maps.google.com/maps; 15.12.2013)

Bu hattın doğusu tepelik bir saha görünümündedir. Burada topografya daha arızalı ve çeşitlidir; plato sahasındaki gibi devamlı düzlükler görülmez. Yüzeyde görülen aşınım sathı, plato bölgesinde görülen Postpleistosen aşınım sathının devamıdır. Adanın en önemli yükseklikelerine burada rastlanılır. Andezitik kayaların oluşturduğu Göztepe (191 m) ve Yenikale Tepe (115 m) en yüksek noktaları meydana getirir. Bu sahanın güneyinde Palakar Tepe (45 m) ile yeniden başlayan andezitik arazi Yerebatan sırtına kadar uzanır. Kütlevi yapı arz eden bu bölgede de Hacımahmut Tepe (92 m.), Çardak Tepe ve Serenlik Tepe önemli kabartıları meydana getirir (Hocaoğlu 1985, 181-182) (Şekil 2a ve b). Bu sahada en önemli düzlük, Poyraz Limanı gerisinde dar ve uzunlamasına uzanım gösteren alüviyal düzlüktür.

Bozcaada kıyıları büyük ölçüde yüksek kıyı görünümündedir. Yüksek kıyıların önleri kayalık ve falezler ise dik görünümlüdür. Yükseltinin azaldığı alanlarda alçak kıyılar ve mevsimlik akış özelliği gösteren dere ağızlarında ise uzunluk ve genişlikleri değişen plajlar yer alır. Ada kıyılarını kıyı jeomorfolojisi açısından ele alarak, su sporları açısından ne denli elverişlilik gösterdiğini yakından tanımanın faydalı olacağı açıktır.

Bozcaada'da Erenler Burnu ile Tuzburnu arasında uzanan doğu kıyıları stratigrafik ve litolojik farklılıklara bağlı olarak son derece farklı kıyı şekilleri gösterir. Sert kayaçların (andezit, serpantin ve kalker) bulunduğu kesimler burunları (Tabya Burnu, İğdelik Burnu, Katranlık Burnu, Nar Burnu), dirençsiz kayaçların bulunduğu kesimler ise koy ve körfezleri (Değirmenler Koyu, Poyraz Limanı ve Çanak "Çapraz" Limanı) oluşturmaktadır (Şekil 2a ve b). Ancak koy ve körfezlerin gerisinde boyları 50-500 m. arasında değişen kumlu dar plajlar yer alır. Koy ve körfezleri çevreleyen burunlar ise falezli kıyılar görünümündedir. Bozcaada'nın Doğu kıyılarında 10-30 metre arasında değişen yüksekliğe sahip ve önü kayalık falezlerle karşılaşılır. Adanın doğu

kıyılarında başlıca plajları ise Poyraz Limanı, Çanak (Çapraz) Limanı, Tuzburnu Plajı ve Kocatarla Limanı Plajı teşkil etmektedir. Bunlardan Poyraz Limanı Plajı ile Çanak Limanı Plajı yaklaşık 500 m boyunda ve azami 5 m eni olan kumlu plajlardır (Yaşar 2005, 218-219). Bozcaada'nın doğu kıyıları gerek kıyı ve yat turizmi ve gerekse su sporları kapsamında çeşitli rekreasyonel faaliyetlere (yelken, dalış) sahne olmaktadır.

Erenler Burnu ile Batı Burnu arasında uzanan kuzey kıyıları litolojik ve stratigrafik farklar sebebiyle yüksek ve alçak kıyıların birbirini takip ettiği bir kıyı görünümündedir. Yenikale Tepe ile Göztepe önlerinde son derece yüksek falezler (10-20 m. arasında değişir) yer alır. Yenikale T. ve Göztepe eteklerinde falezlerin yüksekliği 10 ila 20 m'yi bulur. Fakı Tepe önlerinden itibaren Seramit Tepe eteklerine kadar önünde kumlu plajların uzandığı alçak bir kıyı göze çarpar. Burada kıyı bölgesi de çok geniştir. Kıyı boyunca uzanan kumsal plaj şeridinin gerisinde, üzeri üzüm bağlarıyla kaplı alüviyal bir düzlük uzanır (Şekil 2a ve Foto 1a ve 2c). Bu düzlük Fakı Dere ve Velidamları Dere'nin getirdiği alüvyonlarla oluşmuştur (Hocaoğlu 1985, 184). Fakı Tepe ile Çayır Tepe arasında kalan Çayır Koyu su sporlarından rüzgar sörfü ve uçurtma sörfü için iyi bir parkur özelliği göstermektedir (Foto 1a).

Seramit Tepe ile Killik Tepe önlerinde kıyı dik ve dardır. Killik Burnu'na kadar kıyı kesimi yüksekliği yer yer 10 m'yi aşan falezler ve bunların gerisinde de yüksekliği 20 m'yi bulan ve Hacımusa yarları olarak bilinen diklikler göze çarpmaktadır. Ancak Seramit sırtı önlerindeki falezler Neojen formasyonlarından meydana geldiği için, falezlerin gerileme süreci devam etmektedir. Killik Burnu'ndan itibaren Batı Burnu'na doğru falezler giderek yükselti kaybeder ve yerini plajlara bırakmaktadır.


a

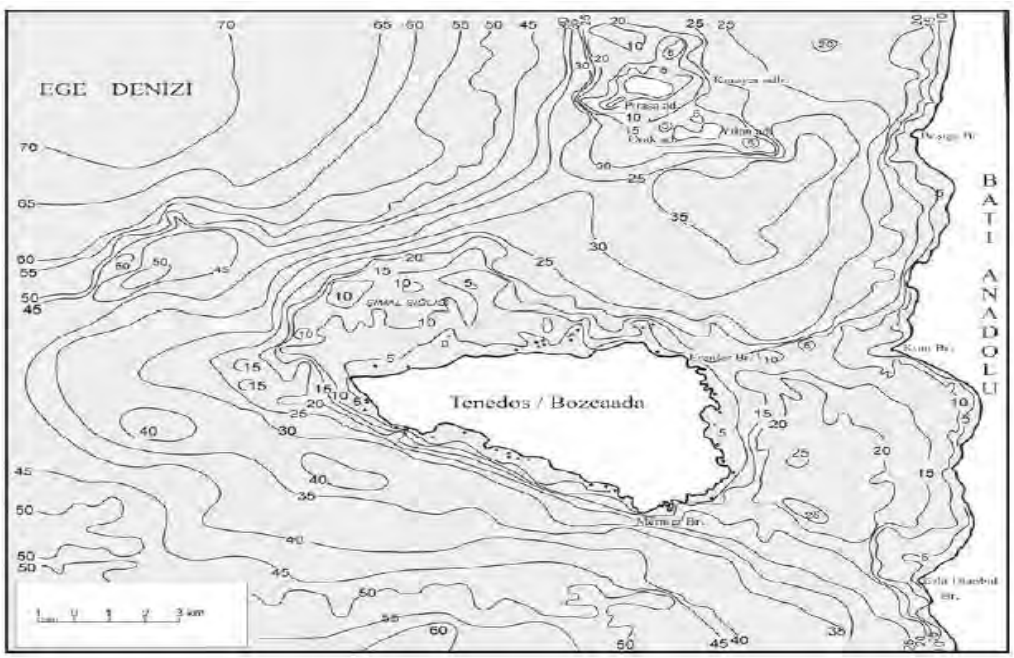

b

Foto 1*a:* Bozcaada Çayır mevki uçurtma sörfü parkuru, ***b.*** Ayazma Plajı rüzgar sörfü parkuru

Bozcaada'da Tuzburnu ile Batı Burnu arasındaki güney-güneybatı kıyıları güneydoğu-kuzeybatı istikametli bir uzanım göstermektedir. Çamlık Burnu ile Batı Burnu arasındaki kıyılar, falezli kıyılar özelliği göstermektedir. Çamlık Burnu'nda 25 m'yi bulan falezlerin yüksekliği Batı Burnu'na yaklaştığımızda 3 m'ye kadar alçalmaktadır. Bu kıyılarda falezlerin önleri kaya bloklarıyla çevrilidir. Ayrıca abrazyon platformunun da kayalık olduğu gözden kaçmaz.

Hacıbayram Limanı batısından itibaren kıyı tamamıyla Sarmasyen arazisinde uzanır. Hafif dalgalı veya yatay tabakalardan meydana gelmiş bu arazi, kıyıyı teşkil eden falezlerin şekli üzerinde önemli rol oynamıştır. Falez diklikleri yer yer 80-90 dereceyi bulur. Seramit sırtı, Ayazma

sırtı ve Somana Dere doğusunda olduğu gibi bazı sırtların önlerinde, yükseklikleri 10 ila 40 metreler arasında değişen ve eski abrazyon platformlarını hatırlatan ancak göçmelerin eseri olan düzlükler göze çarpmaktadır (Hocaoğlu 1985, 185). Bu düzlükler, gerisindeki kalker dikliklerle sınırlanır. Bu kıyılarda Çamlık Burnu ile Sulubahçe Burnu arasında Habbele Plajı ve Sulubahçe Plajı yer alır. Ayazma sırtları önünde Ayazma Plajı uzanır. Bu plajlar içinde Ayazma Plajı'nın ayrı bir yeri bulunmaktadır (Şekil 9a ve Foto 1b). Bozcaada ile özdeşleşmiş olan Ayazma plajı aynı zamanda adanın genişliği ve uzunluğu en fazla olan kumlu plajlarından biridir. Bu plaj kıyı turizmi yanında su sporlarından rüzgar sörfü ve açıkları ise keşif amaçlı dalışlarına sahne olmaktadır (Foto 1b, 2a ve 3d).



Şekil 3: Bozcaada kıyıları derinlik haritası (Kaynak: Bamyacı 2006, 17)

Biga Yarımadası'na oldukça yakın bir yerde yer alan Bozcaada'nın etrafındaki şelf sahası oldukça sığdır ve derinlik hiçbir yerde 40 m'yi geçmemektedir (Şekil 3). En derin nokta; Bozcaada ile Tavşan adaları arasında kalan derinliğin 37 metreyi geçmediği çukurluk alandır. Bozcaada, Biga Yarımadası'ndan dar bir boğaz sahası ile ayrılmıştır. Bu boğaz sahasının en derin noktası 25 m'yi geçmez (Bamyacı 2006, 15). Bu çukurluk alan, derinliği 18-20 m arasında değişen sığ bir eşik ile güneyde Mermer Burnu ile Eski İstanbul Burnu'nu birbirine bağlar. Bu kesimde derinlik Edremit Körfezi'ne doğru artar. Ancak adanın kuzeydoğu kesiminde yer alan Erenler Burnu ile Biga Yarımadası'nda yer alan Kum Burnu arasında derinliği 12-14 m arasında değişen sığ bir başka eşiği kuzeyden sınırlamaktadır (Hocaoğlu, 1984). Adanın Erenler Burnu'ndan Göztepe batısına kadar kuzey kıyılarda derinliğin arttığı, Göztepe batısından itibaren derinliğin sığlaştığı görülmektedir. Şimal sığlığı olarak adlandırılan bölgede derinlik 15 m'yi geçmemektedir. Bozcaada'nın güney, doğu ve kuzey kesiminde kıyı derinliği tedrici bir şekilde artmaya başlarken, adanın kuzeybatı kıyılarında ise birden artış göstermektedir (Bamyacı, 2006:15-16).

Adanın güney kıyılarında deniz birden derinlik kazanmaz. Ayazma plajı yaklaşık 0.8 km'dir. Sulubahçe Burnu ile Ayazma plajından ayrılan Sulubahçe ve Habbele plajları ise toplam 1.5 km'lik uzunluk göstermektedir. Bu kıyılarda, kıyı çizgisi gerisinde kumsalın genişliği 2-10 m arasında değişmektedir. 5 m izobatı kıyının bir hayli açığından (400-500 m) geçmektedir. Ayazma

Plajı kıyıları su sporlarından rüzgar sörfü için oldukça elverişlidir. Özellikle derinlik durumu bu sporu başlangıç seviyesinde yapanlara güven içinde seyretmelerine imkan tanır. Adanın kuzeyinde Fakı Tepe batısında yer alan Çayır Koyu kıyıları Şimal Sığlığı olarak adlandırılan kıyı kesiminin bir parçasıdır. Çayır Koyu kıyılarının hemen açıklarında Gökçe Ada yer alır. 5 m. izobatı kıyının hayli (500 m-1 km) açığından geçmektedir (Şekil 3). Kuzey rüzgarlarına sahne olan Çayır Koyu'nda denizden karaya doğru esen rüzgarlarla birlikte uygun derinlik şartları ve kumlu plajlar uçurtma sörfüne oldukça elverişli bir ortam oluştururlar.

4.2. İklim

Bozcaada, suptropikal Akdeniz iklim kuşağının hemen kuzey sınırına yakın bir yerde yer alır. Bu sebeple yazlar sıcak ve bir hayli kurak geçer; kışlar ise oldukça ılık ve yağışlıdır. Kış aylarında don olayı görülebilir. Yağışlar ekseriya yağmur şeklinde olup, kar halinde yağış ve karla örtülü gün sayısı pek önemli değildir (Hocaoğlu 1985, 186-187). Bozcaada'da yükseklik iklim şartları üzerinde pek etkili olmaz. Bozcaada'da yılın büyük bir bölümünde kuzey sektörlü rüzgarlar esmektedir. Bozcaada, Akdeniz iklim özelliklerinin hissedilir değişmelere maruz kaldığı bir sınır bölgesinde bulunduğumuz fikrini ilham etmektedir (Yücel 1966, 69). Bozcaada'da en az dört ayın sıcaklığının 20 ºC'nin üzerinde olması; sıcaklık rejimi bakımından makro Akdeniz karakteri taşımaktadır (Akkan 2004, 27).

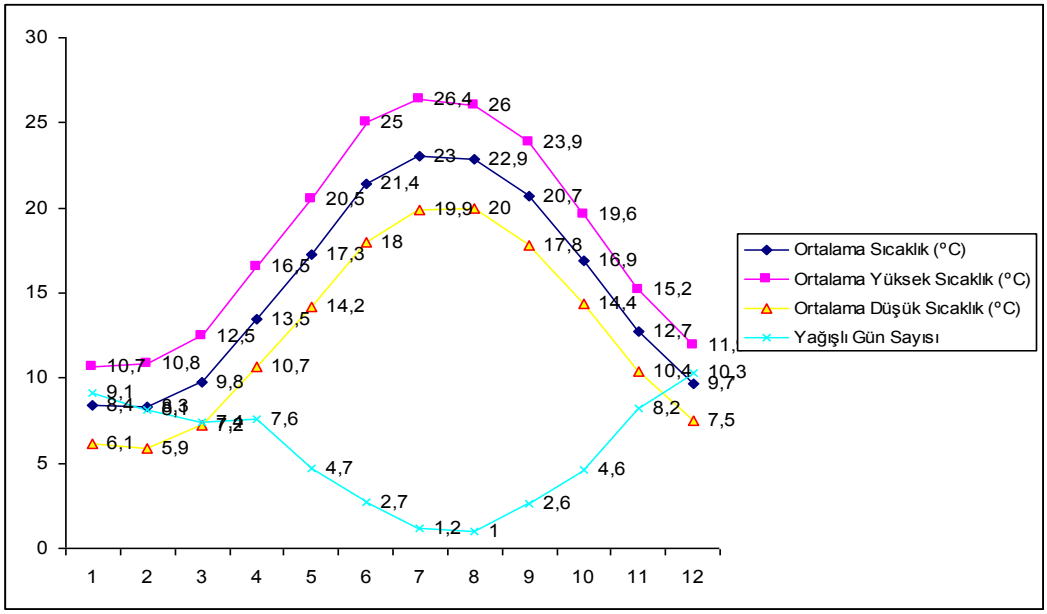
Ada iklimi Bozcaada Meteoroloji İstasyonu iklim elemanları verilerine göre incelenirse (Tablo 1); Haziran-Eylül dönemi ortalama en yüksek sıcaklıkların gerçekleştiği aylardır. Buna ilaveten Haziran-Eylül döneminde aylık ortalama düşük sıcaklılar 17.8 ºC'nin altına düşmez (Şekil 4). Söz konusu dönemde aylık ortalama sıcaklıkların 25 ºC'yi aşmaması ve bağıl nemin % 72-74 seviyesinde kalmasına yol açmaktadır. Bağıl nem, hava sıcaklığının 30 ºC'yi aştığı günlerde bunaltıcı olabilmektedir. Turizm aktivitesinin önem kazandığı Haziran-Eylül aylarında sıcaklıkların 20 ºC'nin üzerinde olması, turizm sezonunun güney Ege kıyılarına göre kısalmasına neden olmaktadır. Bozcaada'nın aldığı yıllık yağış miktarı 462.5 mm. iken, Marmara yağış rejimi etkisinde bulunan Florya'da 643.9 mm. ve Akdeniz yağış rejimi etkisinde yer alan Ayvalıkta 639.5 mm'dir. Bozcaada'da yağışların yıl içine dağılımına göz attığımızda yağışların % 40'nın sonbahar, % 36.9'nun kış, % 16.5'nin ilkbahar ve % 6.6'sının yaz mevsiminde düşmesi nedeniyle Akdeniz iklimi yağış rejimi etkisinde bulunduğu kanısını kuvvetlendirmektedir (Yaşar 2005, 213-214). Ada'da su sporları sezonunda yağışlı günler sayısı Temmuz ve Ağustos aylarında 1 gün iken, Mayıs ve Eylül aylarında ise 3-4 gün seviyesindedir (Şekil 4).

Tablo 1: *Bozcaada İstasyonu iklim verileri (1975-2003)*

BOZCAADA	0	Ş	M	N	M	H	T	A	E	Ek	K	A	Yıllık
Ortalama Sıcaklık (ºC)	8.4	8.3	9.8	13.5	17.3	21.4	23.0	22.9	20.7	16.9	12.7	9.7	15.4
Ortalama Yüksek Sıcaklık (ºC)	10.7	10.8	12.5	16.5	20.5	25.0	26.4	26.0	23.9	19.6	15.2	11.9	18.3
Ortalama Düşük Sıcaklık (ºC)	6.1	5.9	7.2	10.7	14.2	18.0	19.9	20.0	17.8	14.4	10.4	7.5	12.7
Mutlak Maksimum Sıcaklıklar (ºC)	19.6	20.9	25.9	26.3	31.4	35.3	35.4	36.3	32.4	31.2	26.0	20.4	36.3
Mutlak Minimum Sıcaklıklar (ºC)	-4.9	-7.0	-4.7	2.0	6.2	9.2	14.3	15.0	12.0	4.6	-1.4	-4.0	-7.0
Yağışlı Gün Sayısı	9.1	8.1	7.4	7.6	4.7	2.7	1.2	1.0	2.6	4.6	8.2	10.3	67.5
Ortalama Bağıl Nem(%)	77	75	76	75	75	72	73	74	74	77	78	80	76
Açık Gün Sayısı	4.2	4.6	6.9	7.8	11.0	17.9	24.3	24.4	18.1	11.2	5.3	3.2	18.9
Saat 07'deki Ortalama Rüzgar Hızı (m/s)	7.1	7.2	6.2	4.9	4.2	4.0	4.9	5.5	4.8	5.7	6.1	7.1	5.6
Saat 14'deki Ortalama Rüzgar Hızı (m/s)	7.7	8.0	8.0	8.9	6.7	6.9	8.0	8.6	7.8	7.8	7.1	7.7	7.6
Saat 21'deki Ortalama Rüzgar Hızı (m/s)	8.9	6.8	6.0	4.6	4.0	3.7	4.5	4.7	4.2	5.4	5.9	7.1	5.3
Ortalama Rüzgar Hızı (m/sn)	7.2	7.3	6.8	5.5	5.0	4.8	5.8	6.3	5.6	6.3	6.4	7.3	8.2
En Hızlı Esen Rüzgar Yönü	NNE	N	NNW	SSW	N	WNW	NNW	SSW	NNW	NW	SSE	NNE	NNE
En Hızlı Esen Rüzgarın Hızı (m/sn)	43.3	39.9	39.9	34.6	31.7	29.0	33.9	28.0	35.2	38.5	38.6	40.0	43.3

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü

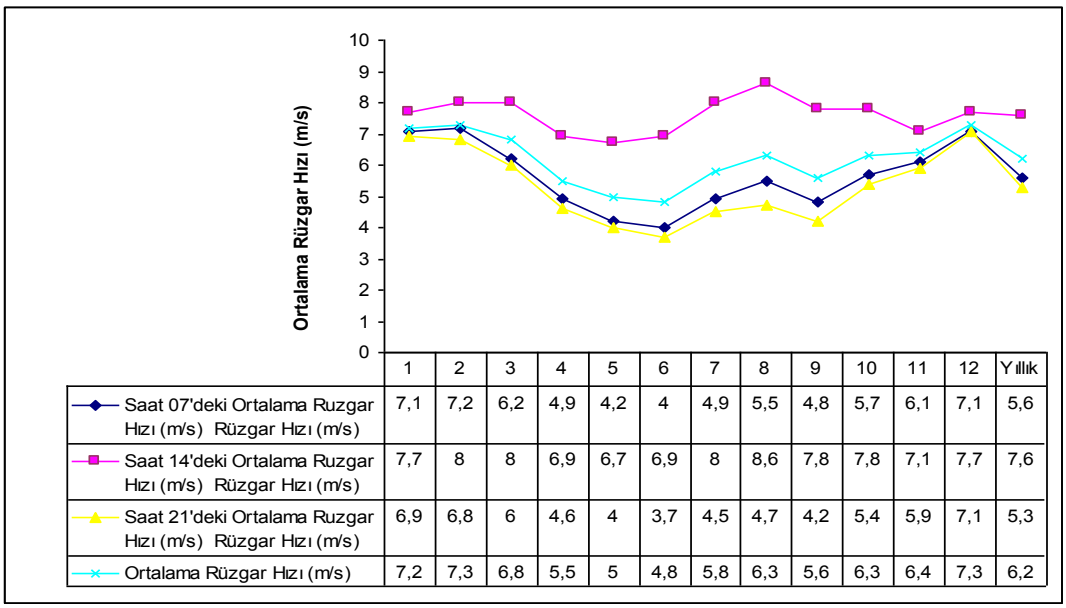
İklimin su sporlarını etkileyen niteliklerinden biri de açık günler sayısıdır. Çünkü açık günler sayısı rekreasyonel faaliyetler açısından büyük önem taşımaktadır. Bozcaada'da açık günler sayısı yıllık 138.9 gündür. Su sporlarının yapıldığı Mayıs-Eylül dönemi boyunca 95.7 gündür. Bozcaada Meteoroloji İstasyonu'nun ortalama güneşlenme süresine ilişkin rasatı bulunmadığından, Gökçeada Meteoroloji İstasyonu'nun söz konusu rasatlarından hareketle bir değerlendirme yapıldı. Gökçeada'da ortalama güneşlenme süresi 7 saat 21 dakika/gün seviyesindedir. Buna karşılık su sporlarının yoğunlaştığı Haziran-Eylül devresinde 12 saat 19 dakika/gün'e ulaşmakta ve söz konusu dönemde ortalama 11 saat 21 dakika/gün'lük bir değer göstermektedir. Bu nedenle Gökçeada'ya çok yakın bir konumda bulunan Bozcaada'nın da benzer ortalama güneşlenme süresine sahip olduğu düşünülebilir. Bozcaada'da güneşlenme süresinin 11 saatin üzerinde bulunması, su sporları açısından elverişlilik sağlamaktadır. Bozcaada'nın Çanakkale Boğazı'na yakınlığı nedeniyle boğazdan gelen soğuksu akıntıları ada çevresinde deniz suyu ortalama sıcaklıklarını bir miktar düşürmektedir. Bozcaada kıyılarında Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında deniz suyu sıcaklıkları sırasıyla 20.6, 22.3 ve 21.1 ºC'dir. Bozcaada kıyılarında Mayıs-Ekim dönemi ortalama deniz suyu sıcaklıkları su sporları açısından elverişlidir.



Şekil 4: Bozcaada Meteoroloji İstasyonu'na ait ortalama yüksek, ortalama düşük, en yüksek sıcaklık değerleri ile yağışlı gün sayısı

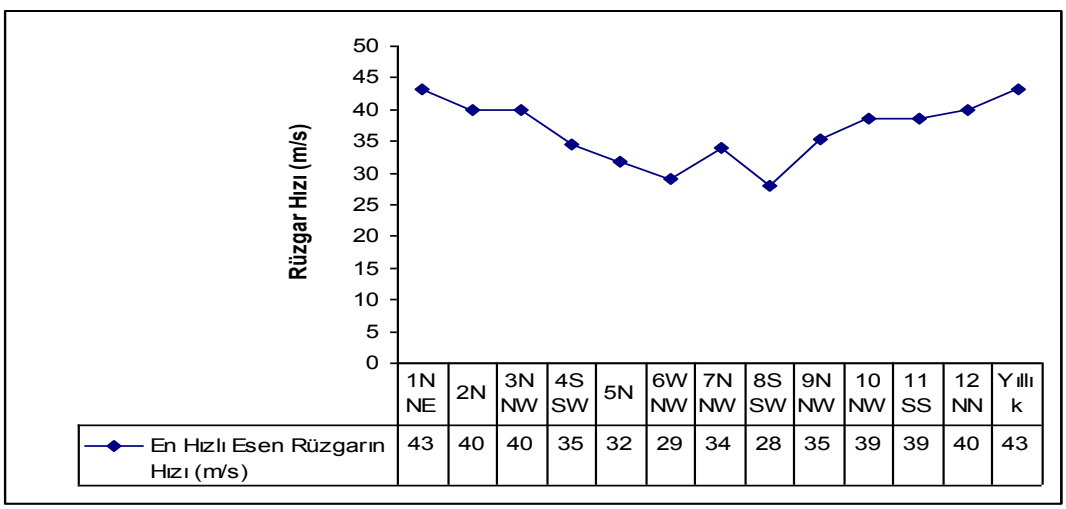
Bozcaada'da yıl içerisinde aylık ortalama rüzgar hızı gözden geçirildiğinde en düşük değerin Haziran ayına (4.8 m/sn), en yüksek değerlerin ise Şubat ve Aralık aylarına (7.3 m/sn) ait olduğu görülür (Şekil 5). Saat 14.00'deki tüm aylık ortalama rüzgar hızları, saat 07.00 ve 21.00'deki tüm aylık ortalama rüzgar hızı değerlerinden fazladır. Ortalama rüzgar hızı Nisan ayından itibaren giderek azalır ve Haziran ayında 4.8 m/sn'ye ye kadar düşer (Şekil 5). Ancak Temmuz ayından itibaren yıl sonuna kadar giderek yükselen bir değer gösterir. Yıllık bazda NNE yönünden esen hakim rüzgarın şiddetinin Ağustos ayında en düşük (28.0 m/sn) ve Ocak ayında en yüksek (43.3 m/sn) değerde olduğu saptanmıştır. Mayıs-Eylül döneminde rüzgar kuzey (3 ay), güney (1 ay) ve batı (1 ay) sektörlerden esmekle birlikte, bu dönemde en hızlı esen rüzgarın şiddeti Eylül ayında 35.2 m/sn'dir. Yönlerine göre ortalama rüzgar hızı incelendiğinde en yüksek değerin Şubat ayında N yönünde 7.3 m/sn ve Aralık ayında NNE yönünde 7.3 m/sn'dir. Yönlerine göre en hızlı esen rüzgarın şiddeti incelendiğinde en yüksek değerin Ocak ayında NNE yönünde 43.3 m/sn'dir (Şekil 6).

Ortalama rüzgar hızlarının 6 m/sn'den fazla olması durumunda su sporları yapılamamaktadır. Adada yılın beş ayında ortalama rüzgar hızı bu değerin altındadır. Su sporlarının yoğunlaştığı Mayıs-Eylül devresinde ortalama rüzgar hızının 6 m/sn'nin altında bulunması (Ağustos'ta bir miktar aşmaktadır.) rüzgar ve uçurtma sörfü için adanın çekiciliğini arttırmaktadır (Tablo 1 ve 2). Bozcaada'da Mayıs-Eylül aylarında en hızlı esen rüzgarın hızı da rüzgar ve uçurtma sörfünü yapılmasını engelleyecek düzeyde değildir (Şekil 6). Çünkü 45 m/sn'yi geçmeyen rüzgar hızları sörf yapılmasına engel teşkil etmemektedir.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Yıllık
Saat 07'deki Ortalama Ruzgar Hızı (m/s) Rüzgar Hızı (m/s)	7,1	7,2	6,2	4,9	4,2	4	4,9	5,5	4,8	5,7	6,1	7,1	5,6
Saat 14'deki Ortalama Ruzgar Hızı (m/s) Rüzgar Hızı (m/s)	7,7	8	8	6,9	6,7	6,9	8	8,6	7,8	7,8	7,1	7,7	7,6
Saat 21'deki Ortalama Ruzgar Hızı (m/s) Rüzgar Hızı (m/s)	6,9	6,8	6	4,6	4	3,7	4,5	4,7	4,2	5,4	5,9	7,1	5,3
Ortalama Rüzgar Hızı (m/s)	7,2	7,3	6,8	5,5	5	4,8	5,8	6,3	5,6	6,3	6,4	7,3	6,2

Şekil 5: Klima saatlerine göre ortalama rüzgar hızları (Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü)

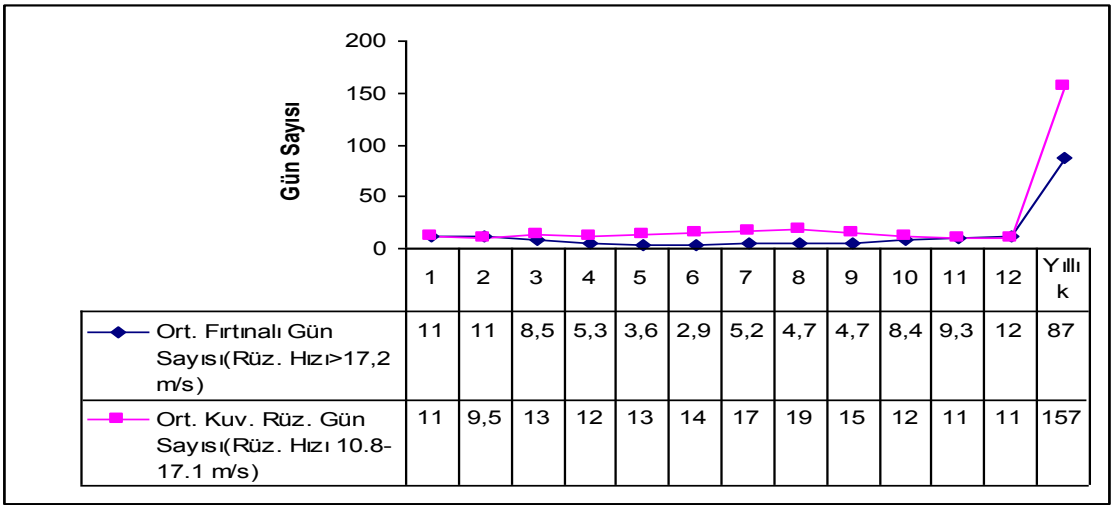


	1N NE	2N	3N NW	4S SW	5N	6W NW	7N NW	8S SW	9N NW	10 NW	11 SS	12 NN	Yıllık
En Hızlı Esen Rüzgarın Hızı (m/s)	43	40	40	35	32	29	34	28	35	39	39	40	43

Şekil 6: En hızlı esen rüzgarın yönü ve hızı (Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü)

Kayak merkezlerinde sezonu kar miktarı belirlerken, rüzgar sörfünde sezonu rüzgar ve hava sıcaklığı belirlemektedir. Bozcaada'da yıllık bazda rüzgar en fazla kuzey sektörden esmektedir. Başka bir ifade ile NNE esme frekansı bakımından hakim yöndür. Daha genel bir deyimle Bozcaada'da poyraz en çok esen rüzgar olup, bunu lodos izlemektedir. Rüzgarın bu şekilde esme nedeni, ada civarındaki atmosfer sirkülasyonuyla ilgilidir. Basınç alanlarının dağılımına bağlı olarak rüzgar, esas olarak Çanakkale Boğazı'ndan veya Vardar Vadisi'nden Ege Denizi'ne iner. Bozcaada, N ve NE'den gelen bu rüzgarların etkisi altındadır. Ancak bu dönemde bölgede siklonik faaliyetin fazla oluşu, güneybatıdan esen lodosun da fazla frekans göstermesine yol açmaktadır.

Yaz döneminde ise hava oldukça kararlıdır. Kuzey Ege'de, kuzey sektörden esen rüzgarlar gene çoğunluktadır. Eteziyen adı verilen bu rüzgarlar, Mayıs-Eylül döneminde etkin olurlar. Ancak bu dönemde Eteziyenin adada aynı yönden (N, NNE) kanalize olduğu, esme frekanslarından anlaşılmaktadır (Öztürk 1989, 191).



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Yıllık
Ort. Fırtınalı Gün Sayısı(Rüz. Hızı>17,2 m/s)	11	11	8,5	5,3	3,6	2,9	5,2	4,7	4,7	8,4	9,3	12	87
Ort. Kuv. Rüz. Gün Sayısı(Rüz. Hızı 10.8-17.1 m/s)	11	9,5	13	12	13	14	17	19	15	12	11	11	157

Şekil 7: Fırtınalı ve kuvvetli rüzgarlı gün sayısı (Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü)

Bozcaada'da Mayıs-Eylül döneminde ortalama fırtınalı gün sayısının 3.6-5.2 arasında değişmesi su sporları için çok fazla engel teşkil etmemektedir. Çünkü adanın kuzey ve güneyinde yer alan sörf parkurları rüzgar yönü ve şiddetine göre parkur seçme imkanı sunmaktadır. Bu dönemde ortalama kuvvetli rüzgarlı gün sayısının 13-19 gün arasında değişmesi (Şekil 7) fazla görünse de alternatifli parkur seçeneği bu olumsuzluğu telafi etmektedir.

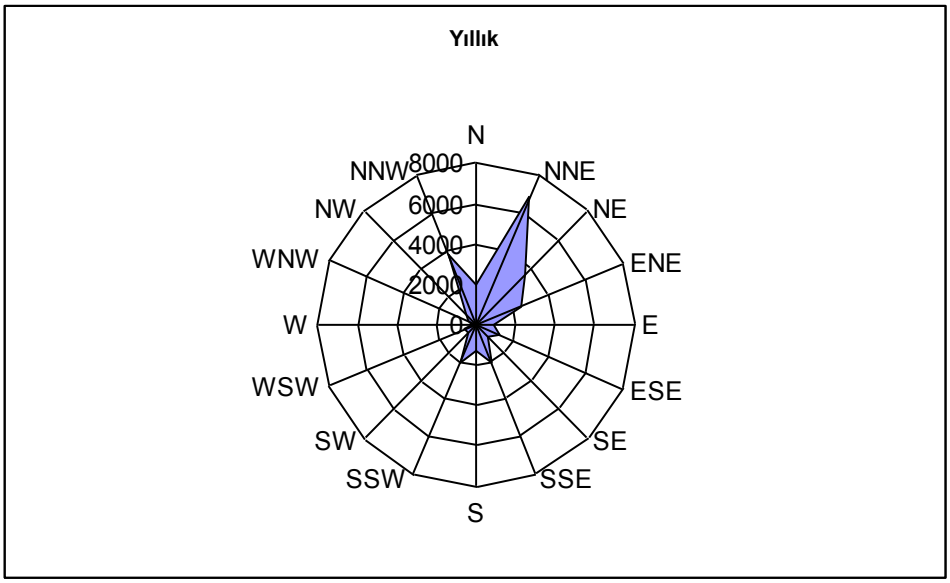
Bozcaada'da kuzey yönlü rüzgarlar adanın güney kıyılarına ulaştığında su sporları için yeterli rüzgar şartları oluşturmaktadır. Bu durum rüzgar sörfü için de elverişli bir ortam oluşturur. Çayır Koyu'nda kuzey yönlü rüzgarlar uçurtma sörfü için elverişlilik gösterir. Çünkü uçurtma sörfü yapılacak kıyılarda rüzgarın denizden karaya doğru esmesi gerekmektedir. Aynı şekilde Ayazma Plajı kıyıları da kuzeyden esen rüzgarlar nedeniyle rüzgar sörfü için elverişli bir parkur haline gelir. Çünkü rüzgar sörfü için rüzgarın karadan denize doğru esmesi gerekmektedir. Bu arada rüzgarın güney sektörden esmesi halinde Çayır Koyu'nda rüzgar sörfü yapılabilmektedir.

Yelken ve sörf gibi sporlar için rüzgar hızı kadar, rüzgarın frekansı da büyük önem taşır. Çünkü, çok sık hızı ve yönü değişen rüzgarlar, sörf ve yelken gibi sporlar için hiç de uygun değildir (Güner ve Koca 1999, 341). Bozcaada'da su sporlarının yapıldığı Mayıs-Eylül döneminde N sektörlü rüzgarlar % 42.1-64.9'luk frekansla hakim rüzgar yönünü teşkil etmektedir. N yönlü rüzgarları, % 24-31.3 arasında değişen frekanslarla W yönlü rüzgarlar izler (Tablo 2 ve Şekil 8). Sonuç itibariyle, araştırma alanının su sporları için uygun ve istikrarlı rüzgar şartlarına sahip olduğu görülür.

Tablo 2: *Bozcaada'da Mayıs-Eylül dönemi aylık ortalama rüzgar frekansı (esme sayısı) oranlarının yıl içindeki dağılımı*

AYLAR	M		H		T		A		E		YILLIK
Yönler	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	
N	180	6	187	5.7	311	7.1	286	6.8	188	7.1	1.972
NNE	505	6	527	5.5	804	6.5	907	7.1	644	7.1	6.897
NE	232	5.5	200	5.2	210	4.9	260	6.1	245	5.7	3.468
ENE	136	3.3	125	3	138	4	173	4.8	178	3.7	2.440
E	67	2.6	58	2.2	46	2.7	41	2.7	70	2.7	874
ESE	103	2.1	84	1.8	37	1.8	35	2	100	2	1.317
SE	62	2.4	56	2.4	46	1.4	21	1.8	49	2.1	783
SSE	170	5.2	116	3.7	50	3	39	2.6	69	4.5	2.081
S	97	5.7	45	4.7	13	2.6	18	3.8	61	5	1.251
SSW	184	5	155	4.7	56	3.6	74	4.4	140	4.6	2.051
SW	65	4.4	59	4.8	38	3.7	22	3.5	52	4.6	553
WSW	81	3.8	85	3.8	34	3.7	28	3.7	47	3.7	584
W	26	3.2	35	3.9	15	3.4	6	4.5	27	4.3	245
WNW	46	4.2	72	4.3	37	4.5	23	4.4	44	4.4	442
NW	101	4.9	114	5.4	94	5.6	55	6	111	5.6	730
NNW	445	5.3	537	5.8	667	6.6	518	7	389	6.7	3.778
Toplam	2.500	100	2.455	100	2.596	100	2.506	100	2.414	100	29.466

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü



Şekil 8: Bozcaada Meteoroloji İstasyonu yıllık rüzgar frekansları

Bozcaada İstasyonu'nun rüzgar yön özelliklerine göre, egemen rüzgar yönü yıllık ortalamada kuzey kuzeydoğudur (Şekil 8). Hemen hemen tüm aylarda hakim rüzgar yönünün NNE olmasıyla birlikte NNW yönlü rüzgarlarında rüzgar frekansında önemli bir oran tutması Bozcaada

İstasyonu'na ait rüzgar güllerinin bimodal rüzgar yön dağılımına sahip olmasına yol açmıştır. NNE yönlü rüzgarlar birçok ayda baskın konumda iken, Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında NNW ve NNE yönlü rüzgarların esme frekansı birbirine yakındır. Kasım ayından Nisan ayına kadar olan uzun dönemde kuzey sektörlü rüzgarlara ek olarak güney sektörlü rüzgarlarda (genel olarak SSW, S ve SSE) az da olsa etkili olur. Yaz döneminde ise güney yönlü rüzgarlar neredeyse tamamen ortadan kalkmakta ve kuzey sektörlü rüzgarlar egemen olmaktadır (Öztürk, Erginal ve Öztürk 2011, 59-60).

Bozcaada'da rüzgar genellikle kuzeyden, Haziran ayının ortalarından Eylül ayının ortalarına kadar 5-6 şiddetinde esmektedir. Adada yılın sekiz ayında kuzey, kuzeybatı ve kuzeydoğu yönlü rüzgarlar eser. Kuzey yönlü rüzgarlar, rüzgar sörfü yapan sörfçüleri kıyıya doğru sürüklemez. Akıntının da rüzgarla aynı yönde olması sörf yapanlara kolaylık sağlamaktadır. Bozcaada, bu su sporlarına yeni başlayanlar için iyi bir eğitim parkurudur. Hem amatörlere, hem de profesyonellere hitap eden önemli bir sörf merkezi olmaya adaydır. Ayazma Plajı kıyılarında sezonda açık deniz alanında deniz dalgasız denilebilecek kadar düz olur. Dolayısıyla Ayazma Plajı düz su parkuru olarak dikkat çekmektedir.

5. Bozcaada'da Su Sporlarından Rüzgar Sörfü (Windsurfing) ve Uçurtma Sörfü (Kitesurfing)'nün Gelişimi ve Mevcut Durum Analizi

Gökçeada'da 2000'li yılların başlarında Bulgar turistler tarafından başlatılan rüzgar sörfü, kısa sürede adanın rüzgar sörfüne elverişliliğinin tanınmasına ve bu spor tutkunlarının adaya yönelmesine yol açmıştır. Gerek Bulgar kökenli turistlerin yaptığı reklam ve gerekse yerli sermaye tarafından 2008 sonrasında kurulan sörf okulları ve Türkiye Yelken Federasyonu tarafından adanın windsurfing ligi programına alınması, adanın sörf potansiyelinin tanınmasında etkili olmuştur. Aydıncık Plajı kıyısında 2009 yılında Gökçeada Sörf Eğitim Merkezi'nin hizmete açılması rüzgar sörfünün kurumsallaşması adına önemli bir adımdır. Adada her geçen yıl rüzgar sörfüne artan talep, çok sayıda rüzgar sörfü okulunu faaliyete geçirmiştir (Yaşar 2013, 550).



a ***b***

Şekil 9*a*: Bozcaada Ayazma Plajı su sporları mevki uygu görüntüsü, ***b.*** Çayır Koyu sörf parkuru uydu görüntüsü (http://maps.google.com/maps; 15.12.2013)

Gökçeada'da su sporlarından rüzgar sörfü ve uçurtma sörfünün gelişimi Bozcaada'da bu su sporların gelişimini tetiklemiştir. Böylece 2007 yılından itibaren Bozcaada Ayazma Plajı kıyılarında rüzgar sörfü aktivite amaçlı olarak yapılmaya başlandı. Arkasından Ayazma Plajı kıyılarında bir rüzgar sörfü okulu faaliyete geçti ve başlangıç seviyesinde rüzgar sörfü eğitimi verilmeye başlandı. Aynı okul 2010 yılından itibaren adanın kuzeyinde yer alan Çayır Koyu'nda da eğitim vermeye başladı. Ancak yetersiz talep nedeniyle Çayır Koyu'ndaki faaliyeti 2012 sezonu sonunda sona erdi. 2013 sezonunda sadece Ayazma Plajı kıyısında yer alan şubesi faaliyetlerini sürdürmüştür. Ayazma Plajı kıyılarında başlangıç seviyesinde rüzgar sörfü eğitimi verilmektedir. Bununla birlikte Gökçeada'da uçurtma sörfü eğitimi veren Bulgar kökenli turistlerden bazıları Çayır Koyu'nun iyi bir uçurtma sörfü parkuru olarak tanıtımını yapmaya çalışmaktadırlar. Hatta bu koyda sınırlı da olsa kitesurfing eğitimi vermektedirler. Bununla birlikte Çayır Koyu profesyonel sörfçüler için mükemmele yakın bir sörf parkurudur (Şekil 9a ve b).

Bozcaada'da rüzgar sörfü Mayıs ortasından Ekim ayına kadar dönemde yapılmaktadır. Ayazma Plajı kıyısında faaliyet gösteren rüzgar sörfü okulu tarafından sezonda yaklaşık 500 kişiye başlangıç seviyesinde windsurfing eğitimi verilmektedir. Bununla birlikte daha önce rüzgar sörfü eğitimi almış olup windsurfing okulundan ekipman kiralayanların miktarı ise yaklaşık 300 kişi civarındadır. Genel toplam içinde yabancı turistlerin oranı ise oldukça azdır. Çayır Koyu'nda uçurtma sörfü yapanlar da oldukça sınırlıdır. Rekreasyonel amaçlarla rüzgar sörfü ve uçurtma sörfünü yapan ya da çeşitli seviyelerde kendini geliştirmek isteyen bireyler bu sporları yapmak üzere bilinçli bir şekilde Gökçeada'yı seçmektedirler. Ancak, Bozcaada'ya kıyı turizmi kapsamında gelenler adada bu su sporlarının yapıldığını öğrenince ya da görünce başlangıç seviyesinde rüzgar sörfünü öğrenme ya da aktivite olsun anlayışıyla bu sporu yapmaya çalışmaktadırlar.

Ayazma Plajı'nda rüzgar sörfü son üç yıldır ivme kazanmaktadır (Foto 2a ve b) . Rüzgar sörfü yapanlar genellikle İstanbul İli'nde ikamet etmektedir. Ayazma Plajı'nın rüzgar sörfü açısından bir diğer avantajı ise yılın beş ayında rüzgar şiddetinin pek değişmeden *homojen* olarak esmesidir. Çayır Koyu'nun kıyı jeomorfolojisi, rüzgar yönü ve frekansı açısından uçurtma sörfü potansiyeli yüksektir. Çayır Koyu'nun bu potansiyelinin yeni yeni Bulgar turistler tarafından keşfedilmiş olması, ilerleyen yıllarda Gökçeada'da sağlanan gelişmeleri Bozcaada'ya da taşıyabilir (Foto 2c ve d). Bu yönüyle Bozcaada; spor turizmi açısından önemli bir merkez olmaya aday bir destinasyondur.

Bozcaada'da yılın yaklaşık beş ayında rüzgar ve uçurtma sörfüne elverişli rüzgar şartları oluşmaktadır. Bu iki su sporu, çok özel koşulların aynı anda ve aynı yerde bulunması halinde yapılabilmektedir. Bu nedenle adanın potansiyeli yüksektir. Rüzgar ve uçurtma sörfü pahalı su sporlarıdır. Ada bu bağlamda spor turizmine açılabilirse, daha fazla harcama kabiliyeti olan yüksek gelir gruplarını çekebilir. Bu da konaklama, yeme-içme ve ağırlama hizmetlerinde kalite ve konfor arayışlarını beraberinde getirecektir. Ayrıca turizm sezonunun uzamasına ve hizmet sektörünün daha uzun bir periyotta çalışmasına imkan tanıyacaktır.


a


b


c


d

Foto 2*a* *ve* ***b***: Ayazma Plajı kıyıları ideal bir rüzgar sörfü parkurudur.*,* ***c*** ve ***d*****-** Çayır Koyu pek bilinmeyen fakat zamanla tanınacak bir uçurtma sörfü parkurudur

Bozcaada başta Alaçatı, Datça, Gökova Körfezi (Akyaka) ve Gökçeada olmak üzere Türkiye'nin önde gelen sörf merkezlerine alternatif bir sörf destinasyonudur. Öncelikle sörf parkurları her türlü niteliklere sahip, kıyıya paralel ve oldukça uzundur. Ayazma Plajı ve Çayır Koyu az sayıda sörf tutkununa ev sahipliği yapmaktadır. Başka bir ifade ile kalabalık değildir. Parkurların kalabalık olmaması önemli bir çekicilik yaratmaktadır. Ayazma Plajı kıyılarında faaliyet gösteren sörf okulundan her türlü eğitim ve ekipmanı temin etmek ya da kiralamak mümkündür. Bozcaada kıyılarında sörf meraklısına başlangıç seviyesinde verilen eğitimler zamanla adanın rüzgar sörfü potansiyelinin tanınmasına ve böylece alternatif sörf destinasyonlardan biri haline gelmesine yol açacaktır. Ayrıca bu su sporları, rekreasyonel faaliyetlerin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bozcaada'da yeni sörf okullarının açılması, sörf destinasyonlarından biri haline gelmesi aynı zamanda adanın spor turizmi kapsamında tanınırlığını her geçen yıl arttıracaktır. Bozcaada'ya sörf okullarının getireceği sörf tutkunlarından elde edilecek ekonomik gelirin ada ekonomisini olumlu yönde etkileyeceği açıktır.

6. Yaşanan Sorunlar

Ayazma Plajı'nın kıyı turizmi kapsamında kullanılacak kesimi ile rüzgar sörfü ve sualtı dalış turizmi kapsamında kullanılacak kesimi birbirinden ayrılmıştır. Plajın batısı ve kıyının açıkları rüzgar sörfü ve sualtı dalış turizmine ayrılmıştır. Ancak Ayazma Plajı kıyılarının kıyı turizmi ve rüzgar sörfü yapanlarca kullanımı iç içe geçmektedir (Foto 3a, b ve c). Bu da ilerleyen yıllarda Ayazma Plajı kıyılarında rüzgar sörf yapan kişi sayısının artışına bağlı olarak potansiyel kaza

riskini arttırabilir. Haziran-Eylül döneminde zaman zaman plajda denize girenler ile rüzgar sörfü yapanların iç içe olduğu tablolar yaşanmaktadır.



Foto 3: Aydıncık Plajı kıyıları kıyı turizmi (***a***), rüzgar sörfü (***a*** ve ***b***) ve sualtı dalış turizmi kapsamında kullanılmaktadır (***c*** ve ***d)***

Ayazma Plajı kıyılarında Kıyı Kanunu'na göre kıyı kenar çizgisinden itibaren ilk 50 m. içerisinde hiçbir tesis bulunmaması gerekirken, barakaların ve malzeme depolama alanlarının plaj kumullarını işgal ettiği ve görsel bir kirlilik yarattığı görülmektedir. Bu birimlerin kıyı kenar çizgisinden itibaren ilk 50 m gerisine çekilmesi gerekmektedir.

7. Sonuç ve Öneriler

Bozcaada'nın kuzey (Çayır Koyu) ve güneybatı kıyıları (Ayazma Plajı) hem kıyı jeomorfolojisi hem de rüzgar şartları açısından rüzgar ve uçurtma sörfü için ideal özelliklere sahip olup, potansiyeli yüksek sörf parkurları niteliği taşımaktadırlar. Çayır Koyu homojen bir şekilde kuzey rüzgarlarına maruz kalmaktadır. Rüzgarın denizden karaya doğru esmesi bu parkurun niteliğini arttırmaktadır. Ayazma Plajı, adanın güneybatısında yer almasına rağmen kuzey sektörden esen rüzgarları net bir şekilde almaktadır. Çünkü adada ortalama yükselti son derece azdır. Kuzey sektörlü rüzgarlar ada üzerinden geçerek güneye doğru yönelir. Bu da Ayazma Plajı'nda rüzgar sörfü yapılmasına imkan tanır. Ayazma Plajı kıyılarında rüzgar; sörf için ideal, rüzgarlı, ancak dalgasız bir deniz oluşturmaktadır.

Rüzgar güney sektörden estiğinde (özellikle lodos) sörf yapmak isteyenler için bu defa Çayır Koyu alternatif bir parkur olarak devreye girmektedir. Ayazma Plajı başlangıç seviyesinde sörf

tutkunlarının, buna karşılık Çayır Koyu profesyonel sörfçülerin beklentilerini karşılayabilecek niteliklere sahiptir. Bozcaada, ülkemizin önemli bir rüzgar sörfü merkezi olmaya aday su sporları destinasyonudur. Sörf sezonu başladığında çok kalabalık olmaması en önemli tercih sebebidir.

Ayazma Plajı kıyıları ve hemen kuzeyindeki Çayır Koyu farklı sektörden rüzgarın esme durumuna göre tercih edilebilmektedir. Ada'da yılın 150 gününde sörf için elverişli rüzgar olur. Ayazma Plajı kıyılarında rüzgarın ağırlıklı olarak kuzey sektörden esmesi nedeniyle dalga boyu (en fazla 70 cm.) her seviyedeki sörfçüye sörf yapma olanağı sağlar. Bu dalga boyuna sahip sulara, sörf literatüründe "*düz su*" denir. Ayazma Plajı bir "düz su" sörf sporu parkurudur. Ayrıca Çayır Koyu kıyısından 500-600 m açıklara kadar denizin oldukça sığ olması uçurtma sörfüne yeni başlayanlar için güven veren bir parkur özelliği kazanmasına yol açar.

Bozcaada'da rüzgar ve uçurtma sörfü turizminin daha fazla gelişmesi için getirdiğimiz öneriler şunlardır:

1. Ayazma Plajı ile Sulubahçe ve Habbele Plajı kıyıları imara açılmamalı ve yapılaşmadan uzak tutulmalıdır. Aksi halde yapılaşma kuzeyden güneye yönelen rüzgarın kesilmesine yol açar ki, bu da adanın güneybatı kıyılarında rüzgar sörfü için yeterli rüzgarın bulunamamasına yol açar.
2. Ayazma Plajı kıyılarının hem halk plajı, hem de rüzgar sörfü, eğitim ve keşif amaçlı sualtı dalışlarına sahne olması potansiyel tehlike yaratmaktadır. Bu nedenle Ayazma Plajı'nın halk plajı olarak kullanılmasına son verilerek, bu kıyı kesiminde sadece Sulubahçe ve Habbele plajlarının halk plajı olarak kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.
3. Turizm sezonunda adaya artan talebi karşılama adına ek arabalı vapur seferlerine ihtiyaç bulunmaktadır.
4. Bozcaada'da turizm işletme belgeli konaklama tesislerinin sayısı ve yatak kapasitesinin arttırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.
5. Bozcaada'nın rüzgar ve uçurtma sörfü potansiyeli tanıtılmalı, ulusal ve uluslararası akademik araştırmalarla sörf potansiyeline dikkat çekilmelidir.

KAYNAKÇA

AKKAN, E.,(2004). *Geographical observations on Bozcaada*. II. National Aegean Islands Symposıum (2-3 July 2004), Gökçeada-Çanakkale.

AKSU, M. ve Kayabalı, Ç.,(2007). Rüzgar sörfü. *Standart: Ekonomik ve Teknik Dergi* 46(542):89-93.

ARGAN, M.,(2004). Spor ve turizm pazarlamasının kesişim noktası olarak spor turizmine kuramsal bir bakış. *Anatolia:Turizm Araştırmaları Dergisi*, 15(2):158-168.

BAMYACI, A. O.,(2006). *Antik dönem denizciliğinde Tenedos/Bozcaada: Kıyısal kullanım ve ticaret.* ÇOMU Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale.

DERE, K.G.,(2010). *İzmir İli Alaçatı Beldesi'nde sörf sporu örneğinde spor ve spor yerleri üzerine bir araştırma.* Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

DEMİRKAN, M. ve Diğerleri., (2006). *Spor Turizmi: Gökova Körfezi'nde su sporlarına uygun anların belirlenmesine yönelik bir çalışma.* 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt:1, Muğla.

DEVLET METEOROLOJİ İŞLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Bozcaada Meteoroloji İstasyonu Ortalama Bülteni (1975-2003). Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

ERGİNAL, A. E., (2008). *Coğrafya ve jeoloji laboratuarı Bozcaada: Keşfedilmemiş yerbilimsel değerler.* Bozcaada Değerleri Sempozyumu (25-26 Ağustos 2008, Bozcaada), ÇOMU Yayınları No:77, Çanakkale.

ÖZTÜRK, M.Z, Erginal, A. E. ve Öztürk, B.,(2011). Batı Burnu kumul sahasında (Bozcaada) rüzgar etkinliği ve kum taşınım ilişkileri. Türk Coğrafya Kurumu, *Türk Coğrafya Dergisi,* 56:55-64.

GERZİLE, G., (2002). Windsurf. *Varan'la Yol Boyunca* 74.

GIBSON, H.J.(2003). Sport tourism. *Journal of Sport Management*, 17(3):205-213.

GÜNER, İ. ve Koca, H.,(1999).Burnaz kıyılarının(Hatay) turizm potansiyeli. Türk Coğrafya Kurumu *Türk Coğrafya Dergisi* 34.

HOCAOĞLU, Ş.,(1984). *Bozcaada'nın Fiziki Coğrafyası*. (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

HOCAOĞLU, Ş.,(1985). Bozcaada'nın Fiziki Coğrafyası. *Ege Coğrafya Dergisi*, 3.

HINCH, T. & Higham, J.(2001). Sport tourism: A framework for research. *The International Journal of Tourism Research*, 3(1):45-58.

KALAFATÇIOĞLU, A.,(1963). Ezine civarının ve Bozcaada'nın jeolojisi, kalker ve serpatinlerin yaşı. *MTA Dergisi*, 60:60-69.

MCLERAY, N., (2007). Winsurfinging: The application of common GYM exercises to alternative sports. *Sportex Dynamics*, 13(Jul):15-18.

SEDLACZEK, P.,(2009). History, cultural context and terminology of winsurfing. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(1):115-123.

SCARROTT, M.,(1999). *Sport, leisure and tourism information sources, A guide for researchers*. Oxford:Reed Educational and Professional Publication Ltd.

SÖNMEZ, U.,(2006). *Rüzgar sörfünün yayılması açısından, sörf tüketicisinin profilinin belirlenmesi ve sörf okullarının önemi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), CBÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Bilim Dalı, Manisa.

ÖZDEMİR, G.,(2002). Gökçeada (Kuzey Ege) ve çevresinde 1990-2000 yılları arasında ölçülen meteorolojik parametrelerin bölgedeki balıkçılık, turizm ve ulaşım aktiviteleri üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi*, 14:1-19.

ÖZTÜRK, B.,(1989). Gökçeada'nın iklimi. İ.Ü. Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enst. *BÜLTEN*, 6(6):187-202.

WEED, M.,(2003). Why the two won't tango! explaining the lack of integrated policies for sport and tourism in the UK. *Journal of Sport Management*, 17(3):258-283.

YÜCEL, T.,(1966). İmroz'da coğrafya gözlemleri. Ankara Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi *Coğrafya Araştırma Dergisi* 1, Ankara.

YAŞAR, O., (2005). Bozcaada'nın turizm coğrafyası. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı* 3:209-244. ÇOMU Atatürk ve Çanakkale Savaşları Araştırma Merkezi Yayını.

YAŞAR, O.,(2013). *Gökçeada'da su sporlarından rüzgar sörfü (windsurfing) ve uçurtma sörfünün (kitesurfing) gelişiminin coğrafi temelleri ve yaşanan sorunlar*. Türkiye Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi (19-21 Haziran 2013), Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Yararlanılan İnternet Sayfaları:

1.http://maps.google.com/maps/ms?ie=UTF8&t=h&source=embed&oe=UTF8&msa=0&msid=106539294367981051532.000471e3b741893615f5f (Erişim tarihi:15.12.2013).

2. http://www.surfgokceada.com/wind-surf (Erişim tarihi: 02.02.2014)
3. http:// www.ruzgarsorfu.net/nedir (Erişim tarihi:15.12.2013).

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1665-1684, ANKARA-TURKEY

GAZETECİLİĞİN ETİK KURALLARI, İHLALLER VE OLASI ÖNLEMLER: GAZETECİLERİN ETİK ALGILAMASI, GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ- NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

*M. Murat YEŞİL***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı medya etik kurallarının ortaya çıkış nedenlerinin araştırılması, tarihi gelişim süreci içinde geçirdikleri evrelerin incelenmesi, gazetecilerin etik kuralları nasıl algıladıkları ve bu algılama sonucu ortaya çıkan sorunların analiz edilmesi ve çözüm yollarının araştırılması olarak belirlenmiştir. Her mesleğin kendine özgü çalışma kuralları vardır. Bu kurallar etik kurallar olarak adlandırılmaktadır. Mesleklerin tüm üyeleri bu kurallara uymakla yükümlüdür. Etik kurallarının amacı, profesyonel meslek sahibi olan kişilerin kendi mesleklerine halk nezdinde güven kazandırması, toplumun değerlerine saygılı olması, toplumun çıkarlarını gözetmesi ve dürüst bir çalışma sergilemesini amaç edinmektedir. Ülkelerin dördüncü büyük gücü olarak kabul edilen medya, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanılan büyük gelişmeler sonucu sadece bulunduğu ülkede değil aynı zamanda dünyanın her tarafında yaşayan insanları etkileyebilen bir kuvvet haline gelmiştir. Medyanın kitleler nezdinde etkinliğini ve güvenilirliğini koruyabilmesi, gazetecilerin etik kurallara azami ölçüde uyması ile mümkün olabilmektedir. Ancak gazetecilerin hepsi etik kurallara uymamaktadır. Gazetelerde çıkan haberler, bazı gazetecilerin etik kuralları çiğnediklerine işaret etmektedir. Gazeteciler, doğru habere, haberin kaynağına ulaşabilmek adına zaman zaman kural ihlali yapmak zorunda kaldıklarını söyleyerek kendilerini savunmaktadırlar. Gazetecilerin etik kuralları umursamaması, hem kendi mesleki kariyerleri hem de çalıştıkları medya kuruluşlarının geleceği açısından olumsuz sonuçlar doğurmakta, neticede sadece gazeteciler değil aynı zamanda gazetecilik mesleği de toplum nezdinde itibar kaybetmektedir. Gazetecilik eğitimi almamış, mesleki tecrübeden yoksun kişilere gazetecilik kadrolarında yer verilmesi, olayları takip için sahaya tecrübesiz gazetecilerin gönderilmesi, etik kurallar ve toplumun değer yargıları ile ilgili olarak gazetecilerin eğitilmesi gerektiği konusuna önem verilmemesi gibi faktörler bu olumsuz sonucun alınmasında başta gelen nedenlerdir denilebilir.

Anahtar Kelimeler: medya, etik kurallar, gazeteci, gazetecilik

---

*Bu makalenin31 Ekim– 02 Kasım 2013 tarihleri arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından Konya'da düzenlenen I. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi'nde "Medya çalışanlarının etik algılaması" konu başlığıyla sunumu yapılmıştır.

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

** Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Universitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi - Halkla İlişklier ve Reklamcılık Bölümü, El-mek: myesil@konya.edu.tr

THE ETHICAL CODES OF JOURNALISM, VIOLATIONS OF CODES AND POSSIBLE PREVENTIVE MEASURES: JOURNALISTS' ETHICAL PERCEPTIONS, COMMENTS AND SUGGESTIONS – A QUALITATIVE STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the reasons behind the emergence of the media ethical rules, to examine the stages passed during the historical development process, how journalists perceive the ethical rules and to analyze the problems originating from their perception and to try to find out probable solutions to these problems. Every profession has its own specific working rules. They are called ethical rules or codes. All members have to obey these rules while doing their professional work. All the ethical rules of professional occupations aim their members to bring in confidence to their professions before the public, to respect values of the society, to observe the public interest and to work honestly. Media, which is called the fourth estate, has become a power that can effect not only people of the country they originate from but people all over the world as a result of important developments in communication and transportation technologies. Media can only protect their effectiveness and reliability on the masses only when journalists fully observe the ethical rules. However, not all the journalists follow the ethical rules. Newspaper reports indicate that some journalists are violating ethical rules. The journalists are defending themselves by claiming that they have to violate the ethical rules from time to time just because to reach the right news source. Disregarding the rules of ethics of journalism has negative consequences for both journalists and the journalism and as a result not only the journalists but also the journalism profession lose credibility before the public. It can be said that the main reasons behind this negative outcome are: to employ persons who have no journalism educational background, to send inexperienced journalists to the field to cover events, and not to pay attention to the issue of to train the journalists on journalism ethics and values of the society.

Key Words: media, ethics, codes, ethical rules, journalist, journalism

1. Giriş

Günümüz dünyasında sosyal hayat düzeni belli kurallarla sağlanmaktadır. Bu kuralların takipçisi ve uygulayıcısı toplumun kendisidir. Yerine göre kanunlardan çok daha güçlü olabilen kurallar, toplumların kültürel özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Her toplumun kendi inanç, tarih, kültür, sosyal özelliklerine göre şekil alan bu kurallar dizisi, toplumların bir düzen içinde varlıklarını sürdürmelerini sağlar.

Toplumları canlı kılan, onların içlerinde barındırdıkları sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda faaliyet gösteren resmi, özel kurum ve kuruluşlardır. Bunların her birinin düzgün çalışması toplumların sağlıklı bir yapıda olduğunun göstergesi sayılmaktadır. Bu kurum ve kuruşlarla bağlantılı ya da bağımsız çalışan farklı meslek grupları, ticari şirketler, sosyal ve siyasi amaçlı dernekler de kendi amaçlarına ulaşmak, değerlerini korumak için bir takım kaide ve kurallar

tespit ederler. Buna genel olarak etik kuralları denir. Etik kurallar, özel ve resmi tüm kuruluşların hem kendi çalışanlarına hem de hitap ettikleri çevrelere verdikleri sözlü ve yazılı güven mesajıdır. Hoo, Yeing ve Chai'ın (2010) tarihli araştırmaları sonucunda dünyada, çalışanlarının ya da üyelerinin günlük hayatlarında sergileyecekleri davranışları düzenleyecek etik kuralları uygulamaya koyan ticari şirketler, profesyonel meslek grupları ve derneklerin sayısının hızla artmakta olduğu ortaya çıkmıştır (s.31).

Rao ve Lee (2005) çalışmalarında, etik uzmanlarının, dünyanın dört bir tarafında yaptıkları araştırmalarda toplumların farklı etik kurallar ve etik ihlalleri sorunlarına karşı farklı çözüm yolları geliştirdikleri bulgusuna ulaşmış olduklarını, iyi ve kötü kavramlarının toplumdan topluma hatta toplum içinde farklı tarih dilimlerde oluşan kültürlerden kültürlere farklılıklar gösterdiğini ifade etmişlerdir (s. 103) .

Ülkelerin dördüncü büyük gücü olarak kabul edilen medya, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanılan büyük gelişmeler sonucu, sadece bulunduğu ülkede değil, aynı zamanda dünyanın her tarafında yaşayan insanları etkileyebilen bir kuvvet haline gelmiştir. Medyanın gerek ülke içinde ve gerekse ulusaşırı alanlarda yaptığı yayınlarla hitap ettiği kitleler nezdinde etkinliğini ve güvenilirliğini koruyabilmesi, medya çalışanlarının etik kurallara azami ölçüde uyması ile mümkün olabilmektedir. Ancak gazetecilerin, mesleklerini icra edebilme adına bu kuralları zaman zaman görmezden geldikleri gündeme gelmektedir.

Haber konusu tespit edilmesi, habere zemin teşkil edecek yazılı ve sözlü kaynakların araştırılması, beyanat alma tarzı kısa görüşme ya da mülakat gibi uzun zaman alan görüşmelerin yapılması, elde edilen bilgi ve belgelerin farklı kaynaklar kullanılarak doğruluk ve güvenilirliğinin test edilmesi ve haberin yazılmasında ilk görev ve sorumluluk muhabirindir. Haberin yayınlanması aşaması sürecinde ikinci derecede sorumluluk muhabirden haberi teslim alan ilgili haber müdürünün, üçüncü derecede sorumluluk, haberin yayınlanmasına karar verme yetkisinde olan genel yayın yönetmeni olan kişinindir. Nihai sorumluluk ise gazete sahibinindir. Bu kadar çok kişinin sorumluluğunu paylaştığı "haber" çok ciddi bir iştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi çok yönlü bir çalışmanın ürünü olan haber, kamuoyunu bilgilendirmek, insan haklarını ve toplumun ortak çıkarlarını korumak, demokratik değerleri sahip çıkmak gibi çok önemli bir misyon üstlenmektedir.

Gazetecilik etik kuralları işte bu ciddi ve önemli görevin sağlıklı yürütülebilmesi için ortaya konulmuştur. Günümüz dünyasının tüm diğer meslek gruplarında olduğu gibi gazetecilerin de mesleklerini icra ederken uymaları zorunlu, mesleğin doğasına uygun olarak tespit edilen etik kuralları vardır (Whitehouse, 2010, s. 313; Siddiqi, b.t. , s.1; Herrscher, 2002, s. 282; Wilkins ve Brennen, 2004, s. 299; Bollier,2002, s. 226).

1.1 Tarifler: Değerler, etik kurallar ve medya

1.1.1 Değerler

Bilim dünyasında tarifi üzerinde tartışmaların devam etmekte olduğu "değerler" kavramı, Business Dictionary'de şöyle tanımlanmaktadır:

Değerler, aynı kültürdeki insanların neyin iyi olduğu, neyin kötü olduğu, neyin arzu edilip neyin arzu edilmediği, ortak önemi ve sürekliliği olan, inançlar veya ideallerdir. Değerler, insanın tutum ve davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve her durum karşısında ona rehberlik eden bir görev üstlenirler (Business Dictionary, b.t.).

Dilmaç'ın değerler kavramı tarifi yukarıdaki tanımla örtüşmektedir: "Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar, değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranıştan bilişsel süreçleri

etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla onları yansıttığını kabul etmektedirler" (2012, s. 1).

Değerler, farklı kültürlerde farklı özellikler taşır (Rao veLee, 2005, s. 104). Etik kurallar (kodlar) da mesleklere göre farklılıklar gösterir. Ancak hangi mesleğin, kurum ve kuruluşun olursa olsun etik kuralların ortak çıkış noktası değerlerdir. "Bir etik kuralı yazmak veya bir etik programı hazırlamak için organizasyonlar kendi ideallerini temsil edecek bir değerler dizisi tespit etmek zorundadır" (Navran, 2010).

1.1.2 Etik

Değerler kavramı gibi etik kavramının ortak tarifi konusunda bilim dünyasında henüz bir uzlaşma sağlanmamıştır:"Felsefenin bir kolu olan, iyi ve dürüst davranışlara normlar kazandırma amacında olan etik kavramı Yunancada adet ve uygulamalar anlamına gelen ethos kelimesinden gelmektedir" (Kunczik, 2000, s. 31).

Etik kuralların oluşturulması çalışmasının etik kuram çerçevesinde makul bir temele dayanması gerektiğini ifade eden Belsey ve Chadwick'e göre:

> Bilim ve etik alanındaki ilkeler, bir yandan çok önemli sonuçlar elde edilirken bir yandan da bu çalışmaların hem bir yanılma payının olduğu hem de sonsuzluğunun kabul edildiği bir süreçte, insan aklının ve insan deneyimlerinin birbirlerini etkileme becerileri yoluyla keşfedilmelidir. Bu süreç yaşanırken, bir davranış kuralının oluşması etik kuram çerçevesinde makul bir temele dayanması gerekir. Açıkçası, etik kuram çerçevesinde davranış kuralı için makul bir temel bulma konusu, ne basit ne de üzerinde kolaylıkla uzlaşma sağlanabilecek bir konudur (1998, s. 25- 27).

Etik konusu ile ilgili tanımlarında Velasquez, Claire, Shanks, ve Meyer (2010), "etik, insanların sağlam temellere oturtulmuş haklar, zorunluluklar, toplum yararını gözetme, dürüstlük konularında ne yapmaları ve yapmamaları gerektiğini tarif eder" şeklinde bir ifade kullanmış ve etik kuralların duygusal, dini, yasal ve toplum temelli düşüncelere dayandırılamayacağı görüşünü ileri sürmüştür:

> Duygusal temelli olamaz; çünkü her bir bireyin duyguları farklıdır. Dine dayalı olamaz; çünkü, o zaman sadece dindar insanlara hitap eder, yasalara dayalı olursa, geçmişte ABD'de ve Güney Afrika'da uygulanan ırkçı kanunlar gibi etik değerlere aykırı uygulamalarla karşı karşıya kalınabilir, toplumca kabul gören düşüncelere göre olmaz; çünkü toplumun bir kesimi tarafından değer verilen hususlar, aynı toplumun başka bir kesimi tarafından kabul görmeyebilir. Örneğin kürtaj konusu toplumun bir kısmı tarafından onaylanırken bir kısmı da ona karşı çıkmaktadır. (s.1).

1.1.3 Medya

Medya kelimesinin tarihte ilk kullanılmaya başlaması antik çağa kadar uzanmaktadır.Parry(2011)'nin çalışmasında medya kelimesinin tarihteki ilk kullanımının Roma İmparatorluğunun yıkılmasından 1000 yıl önce antik çağda Asya kıtasında Hazar Denizi civarında bir bölgede kullanıldığı, The Oxford English sözlüğünde "kitle iletişim aracı"(The Oxford English Dictionary, 2014), Merriam-Webster sözlüğünde, "herhangi bir iletişim ajans veya aracı" (Merriam-Webster,(2014), Encarta'da da "televizyon, radyo, dergi ve gazetelerin de dahil olduğu çeşitli kitle iletişim araçları" olarak tarif edilmiştir (The Encarta dictionary, 2010-2013).

Günümüzde "medya" kavramı ile ifade edilen basılı, sözlü ve elektronik olarak kitlelere ulaştırılan yayınların, gazetecilik alanında dünyadaki ilk örneği olan *Relation aller Fürnemmen und gedenckwürdigen Historien*a dlı gazete, 1605 yılında Almanya'da (Strasbourg)'da basılmıştır

(History of Newspapers, 2009). ABD'de ilk gazete The Boston News-Letter, 24 Nisan 1704 tarihinde basılmıştır (The Boston Newsletter-number 1, 2014).

Bir medya organı olarak ilk Türkçe gazete ise Mısır'da 1828 yılında Mısır'da basılan Vakayi-i Mısriye olmuştur (Topuz, 2003, s.13).

Telefon, telgraf, radyo ve televizyonun icat edilmesi ve sonra da internetin de devreye girmesiyle dünya, medyanın etkisinde bir alan haline gelmiştir. 409 yıl önce bir gazete (*Relation aller Fürnemmen und gedenckwürdigen Historien)* ile dünya kamuoyuna kendisini tanıtan medya, fiziki ülke sınırlarını sanal olarak ortadan kaldırmış, dünyanın dört bir yanına ulaşmaya başlamış ve günümüzde insanların olmazsa olmaz iletişim kaynakları arasına girmiştir.

Farklı kaynaklardan yaptığı kültür, eğitim ve sosyal içerikli yayınlarıyla, insanlara iletişimin yanısıra eğitim hizmeti de vermeye başlayan medya dünyasının toplum içindeki temsilcileri sayılan gazeteciler, insanların hem çok takdir ettikleri hem de eleştirdikleri bir mesleğin mensupları haline gelmiştir. Gazetecilerin zaman zaman yaptıkları yanlı ve yanıltıcı haberler, toplumları gazeteciler ile ilgili uyulması zorunlu bir dizi etik kurallar ortaya koyma yoluna itmiştir. Yazdığı bir haber, attığı bir manşetle milyonlarca insanı etkileyebilen gazeteciler, kendi meslek kuruluşları tarafından mesleğin itibarının korunması için hazırlanan, her toplumda var olan değerler üzerine bina edilmiş, etik kurallar ile hareket etmek zorunda olduklarını kısmen gönüllü, kısmen de gönülsüz olarak kabullenmek zorunda kalmıştır.

1.2 Medyanın etik kurallarla tanışması

Haberleşme teknolojisi ve ulaşım alanında meydana gelen önemli gelişmeler, medyanın da buna paralel olarak gelişmesini ve güçlenmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerden önce, gazete ve dergi gibi basılı yayınlarda etki alanı, basılıp dağıtılabildiği bölgeyle, radyo ve TV gibi yayınlarda kapsama alanıyla sınırlı olan medya, internet teknolojisindeki hızlı gelişmeler sayesinde dünyanın dört bir tarafına ulaşır hale gelmiştir. Bu gelişme sonunda da medyanın etki gücü giderek artmaya başlamıştır.

Toplumları etkileme gücüne sahip olan medya, yararlarının yanı sıra kötü niyetli insanların elinde çok zararlı hale gelebilmektedir. Bu yüzden, medyanın gazete, dergi, televizyon ve internet ortamlarında çalışan, haber konusu tespit etme, bu konu ile ilgili bilgi ve doküman toplama, haber kaynaklarıyla görüşme yapma ve bu çalışmalardan elde ettiği bilgileri haber yapma görevi yapan kişiler olan gazetecilerin, tüm diğer mesleklerde olduğu gibi, toplumların inanç, tarih, kültür ve sosyal değerleri üzerine bina edilmiş temel bazı etik kurallara uymaları gerekmektedir. Motlagh, Bin Hj Hassan, Bin Bolong ve Osman, 2013 tarihli çalışmalarında gazetecilik etik kurallarının gönüllülük temeli üzerine kurulmasını savunmaktadır:

> Gazetecilik etiği, felsefenin, ahlaki olarak yapılmasına izin verilen ve izin verilemeyen hareketlerini konu alan bir koludur. Gazetecilikte etik önemlidir. Medya etik kuralları, medya çalışanlarının doğru alternatifler arasından en iyisini seçme kararı vermesinde yardımcı olur. Medya etiği kuralcı bir davranış bilimi olduğu için gönüllülük esasına göre uygulanmalıdır (s. 1).

Bir asra yakın bir zamandır dillendirilen bir konu olan gazetecilikte etik ilkelerin hayata geçirilmesi konusu Karikari ve Piesie-Anto (2010)'nin de belirtttiği gibi zorlukları ve farklı etkenler nedeniyle uygulama güçlükleri olan bir süreç olarak görülmektedir. Karikari ve Piesie-Anto, gazetecilik ile etik kurallar arasındaki ilişkiyi, "Etik kuralları, günlük hayata tatbik etmek, ahlaka uygunluk derecesine ve gazetecilik yapılan siyasi ve ekonomik ortamın şartlarına bağlı karmaşık bir süreçtir. Gazeteciler sürekli olarak hangi haberin basılıp, hangi haberin basılmayacağı değerlendirmesini yapmak zorunda oldukları için etik ile ilgili sorunlar, gazetecilik mesleğinin

ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle gazeteciliğin olduğu her yerde etik tartışmaları sürecektir" şeklinde açıklamaktadır (s. 1).

Gazetecilik etik kurallarının ilkdefa uygulamaya konulduğu tarih kesin olarak bilinmemektedir. Ward (2006)'ın bir araştırmasında "Gazetecilikte etik kuralların tatbik edilmeye başladığı gerçek tarihi belirlemeye çalışmak modern gazeteciliğin hangi tarihte başladığını araştırmak kadar ümitsiz bir uğraşı olur" ifadesi kullanılmıştır (s. 3). Ward'ın bu çalışmasında modern çağın başlarında basılı gazeteciliğin ilk örneği olan bir esere rastlanamadığı gibi matbaacılardan, yayıncılardan ve broşür yazarlarından farklı çalışmalar yapan bir gruba mensup kişilerin kendilerini ilk defa hangi tarihte gazeteci olarak adlandırdıklarına dair bir tarih kaydının bulunmadığı açıklanmaktadır. Çalışmada, gazeteci kelimesinin ilk defa 17. Yüzyılda bilimsel dergilerde kullanıldığı, bu kelimenin basında ilk olarak 18. Yüzyılın başlarında 1712 yılında kullanılmaya başladığı belirtilmektedir (2006, s. 3).

Gazeteciliğin etik ilkelerinin ne zaman uygulamaya konulduğu bilinmese de Kunczik (2000), bu alanda ilk tartışmaları 1676 yılında Almanya'da yayınlanan *Ahasver Fritsch* ile *Christian Weise* adlı gazetelerin başlattını ifade etmiştir (s. 10). Bu tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Fred, 1994 tarihli çalışmasında (Aktaran Hulnick, , 2010, s. 4) gazeteciler arasında etik konusunda yapılan tartışmaların zaman içinde bazen alevlendiğini, sonra yavaşladığını ifade etmektedir. Tartışmaların ilklerinden birisi de gazetecilik etik kurallarının ortaya çıkış nedenidir. Bu konudaki görüşlerini aşağıya aldığımız değişik zamanlarda yapılmış dört çalışmada farklı yorumlar ortaya konulmuştur:

Motlagh, Bin Hj Hassan, Bin Bolong ve Osman (2013), gazetecilerin kendi davranışlarını sınırlayan etik kuralları, hükümetlerin basın üzerinde kontrolü ele geçirmesini engelleyebilmek için gönüllü olarak kendilerinin kabul ettiğini görüşünü belirtmişlerdir:

> Gazetecilik etik kuralları, hükümetlerin gazeteler üzerindeki baskıları nedeniyle ortaya çıkmıştır. Bu baskılara medya endüstrisi liderleri, profesyonelleşme ile karşılık verdi. Medyanın kontrolünü hükümetlere bırakmaktansa gazetecilere profesyonellik eğitimi vermeyi tercih ettiler. Bütün sorunlu yanlarına rağmen, etik, iyi gazeteciliğin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir" (s. 2).

Wilkins ve Brennen (2004) ise farklı bir yaklaşım sergileyerek, etik kurallar konusunun, gazetecilerin asılsız haber yayınlarına karşı kamuoyunda oluşan tepkiler üzerine gündeme geldiği görüşünü savunmuşlardır: "ABD'de gazetecilerin etik kuralları olması ve bu kurallara uyması konusu ilk defa, gazetelerin Birinci Dünya Savaşı sırasında yanıltıcı haberler vermeleri ve bunun sonucu olarak kamuoyunda basına karşı gittikçe artan tepkiler üzerine gündeme gelmiştir" (s. 299).

Kunczik, daha farklı bir yorumla etik tartışmalarını başlatan faktörün *"gazetecilerin güç kazanmaya başlamaları"* olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Araştırmacı, gazetecilerin güç kazanmasıyla birlikte ilgili güç odaklarının rahatsız olduğunu bu nedenle gazetecileri kazandıkları güçle baş başa bırakmak istemediklerini ifade etmiştir: "Güçsüz gazeteciliğin etik kurallara ihtiyacı yoktur. Gazeteciler güçlü olduklarının farkına vardıkları an etik tartışmaları başladı" (2000, s. 10).

Lee (1937), çalışmasında (Aktaran: Wilkins ve Brennen, 2004, s. 299), "Gazeteciler, kamuoyundaki mevcut hoşnutsuzluğu ortadan kaldırmak, meslek çalışanlarının ve meslek itibarını korumak amacıyla American Society of Newspaper Editors (ASNE)'yi kurdular ve gazetecilerin davranışlarında uyması gereken etik standartları tespit etmeye çalıştılar*"* demiştir. Gazeteciler için etik kuralların tespit edilmesi çalışmalarını,Wilkins ve Brennen (2004) şu şekilde özetlemiştir: "Nisan 1923'de toplanan ASNE, sorumluluk, basın özgürlüğü, bağımsızlık, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık ve edep temellerine dayalı Gazetecilik Kanunları adlı etik kurallarını kabul etti" (s. 299).

Farklı görüşlerin ortaya atıldığı etik kurallar tartışmalarının gerekli olduğuna inanan Herrcher (2002), gazeteciler için kararlaştırılacak uluslararası nitelikte bir etik kurallar dizisinin faydalı olabileceği görüşünde olduğunu belirtmiştir:

> İnsan düşünce ve değer yargılarını etkileme gücü olan gazeteciliğin etik kurallarının her toplumda tartışılması bir ihtiyaçtır… Gazeteciler için evrensel bağlamda bir etik kurallar dizisi kabul edilebilir veya uygulanabilir mi bilmiyorum ama en azından İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kadar faydalı olabilir. Dünyada insan hakları hala ihlal ediliyor ama böyle bir beyanname yayınlanmasaydı çok daha kötü şeylerle karşılaşabilirdik (s. 288).

Uluslararası Gazeteciler Federasyonu (the International Federation of Journalists-IJF) tarafından yayınlanan (2008) *To Tell You the Truth- The Ethical Journalism Initative* başlıklı bir araştırma raporunda 1954 ve 1986 tarihlerinde yapılan iki uluslararası kongre, gazetecilik etik kurallarının tespiti ve uygulanması sürecinde ilk önemli adımlar olarak tanımlanmıştır:

> Gazeteciliğin etik kurallarının tespiti için ilk defa 1954 yılında toplanan Uluslararası Gazeteciler Federasyonu Dünya Kongresi'nde kabul edilen ve 1986 yılında yapılan ikinci kongrede üzerinde bazı değişiklikler yapılarak son şekli verilen etik kurallar, farklı kültür ve geleneklere sahip gazeteci dernek ve sendikalarca onaylanmış ve Japonya'dan Kolombiya'yaya, Kongo'dan Kanada, Malezya, ABD ve İran'a kadar dünyanın dört bir tarafında görev yapmakta olan yüzbinlerce gazeteciyi, medyada kalitenin yükseltilmesini sağlamak amacıyla küresel medya standartları şemsiyesi altında toplamıştır (White, 2008, s. iii).

Bu araştırma raporunda, Uluslararası Gazeteciler Federasyonu-IJF tarafından kabul edilen gazetecilerin etik kuralları şöyle sıralanmıştır:

> Gerçeklere ve kamuoyunun çıkarlarına saygı göstermek, bilgi toplama safhasından haberin hazırlanması ve yayınlanmasına kadar dürüst davranmak, doğru ve kaynağı bilinen haberleri yayınlamak, habere temel teşkil edecek bilgi ve belgelerde tahrifat yapmamak, bilgi ve belge toplarken adil yöntemler uygulamak, yanlış ve hatalı bilgiler olan yazılı belgeleri doğruluk süzgecinden geçirmek, gizli kalması şartıyla bilgi veren kaynakları açıklamamak, ırk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş ayırımı yapmamak ve adli kovuşturmaya neden olacak aşırmacılık, kötü niyetli yanlış beyan, iftira, hakaret, asılsız suçlamalardan kaçınmak ve haber yayınlama karşılığı herhangi bir biçimde rüşvet kabul etmemek ve bu fiillerden birisi işlendiğinde yaşanılan ülkenin kanunları dahilinde kendi meslektaşları tarafından verilecek mesleki hata cezalarını kabul etmek (White, 2008, s. ii).

Bu kongrelerin düzenlenmesinden yaklaşık 40 yıl sonra 1 Temmuz 1993 günü toplanan Avrupa Konseyi Parlamenterler - Meclisi Kültür ve Eğitim Komitesi, medyanın topluma karşı sorumlu olduğu, gazetecilerin özgürlüklerin yanında ödev ve sorumluluklarınında bulunduğu, haber ve yorum arasındaki farklılığın kesin olarak ayırt edilmesi zorunluluğu, doğru haber verilmesi, dedikodu türü haberlerden uzak durulması, tarafsızlığın korunması gibi 1954 ve 1986 yıllarında Uluslararası Gazeteciler Federasyonu-IJF tarafından düzenlenen kongrelerde alınan kararlarla örtüşen bir etik kurallar dizisinin hayata geçirilmesini kabul etmiştir (Resolution 1003 on the ethics of journalism, 1993, 1 Temmuz).

Uluslararası düzeydeki bu kongre ve toplantıların yanında bir çok ülkedeki meslek kuruluşları da kendi ülkeleri sınırları içinde faaliyet gösteren medya organlarında çalışan gazetecilerin uyması gerekli etik kurallar kabul etmiştir.

1.2.1 Türkiye'de Medya- Etik kuralları ilişkisi tarihi

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de gazeteciliğin etik kuralları olması gerektiği zaman zaman gündeme gelmiş ve bu alanda, kimi başarısızlıkla sonuçlanan, bazı girişimler yapılmıştır.

Köylü (2006)'nün çalışmasında Türkiye'de de gazetecilerin etik kuralları olması konusunun ilk defa 1935'de dile getirildiği anlatılmış ve sonraki gelişmeler şu şekilde sıralanmıştır:

> Türkiye'de basında etik ilkeler konusu ilk defa 1935 yılında düzenlenen Türk Basın Kongresi'nde dile getirildi. 1980'li yıllarda kurulan Türk Basın Konseyi, profesyonel etik kuralları bildirisini yayınladı. Ancak 1946 yılında kurulmuş olan Türkiye Gazeteciler Cemiyeti, Türk Basın Konseyi'nin tüm gazetecileri temsil etmediğini yayınladığı 1998 tarihli "Türk Gazetecilerin Hakları ve Sorumlulukları" başlıklı bildirisiyle açıklayarak karşı tavrını ortaya koydu…24 Temmuz 1960 günü bir araya gelen gazeteciler ve gazete sahipleri BasınOnur Kurulu kurulmasınıve Basın Etik Kuralları adlı bir belgeyi kabul etti. 14 Şubat 1972'de Türkiye Gazeteciler Cemiyeti, International Press Institute tarafından uyarlanan Gazeteciliğin Etik Kuralları'nı onayladı (s. 35-41).

1.2.2 Medyanın mevcut durumu - Kamoyunun beklentileri

Etik kurallar, profesyonel meslek mensubu insanların hareketlerini belli şartlara bağlı olarak sınırlayan ilkeler olarak da tarif edilebilir. Kuralların kabulü ve yazılı metin haline getirilip yetkililerce imzalanması işin nispeten kolay tarafıdır. Asıl zorluk uygulamadadır. Gazeteciliğin etik kuralları, bu genel ifadeye uygun olarak, uygulanması, Herrscher'ın da ifade ettiği, gibi kolay olmayan ilkelerdir : "Şu veya bu etik kurala uyulacağını kim garanti edebilir? Doktorlar, kural ihlali yapan bir arkadaşlarını meslekten men edebilirler. Gazeteciler, isteseler de bunu yapamazlar" (2002, s. 282)

Uygulama güçlükleri, sadece gazetecilerin isteksizliğinden kaynaklanmayabilmektedir. Gazetecinin çalıştığı medya kuruluşunun siyasi eğilimleri ve ekonomik yetersizlikleri, etik kuralların uygulanması konusunda engeller ortaya koyabilmektedir. Bunun yanında, gazetecilik mesleğinin doğası gereği, haber yapmak ve yayına hazırlamak için en alt kademedeki nokta muhabirden, genel yayın müdürüne kadar zamanla yarışır bir tempoda çalışan gazeteciler, gerek mesleki heyecan ve gerekse amirlerinin baskısı ile bazı etik kuralları görmezden gelmek veya bile çiğnemek durumunda kalabilmektedir. Rao ve Lee'nin 2005 tarihinde yaptıkları araştırmada ortaya çıkan verilerin gazetecilerin etik kuralların saygı gösterilmesi gereğine inandıklarını doğrular nitelikte olduğu belirtilmiştir:

> Mülakat yaptığımız gazeteciler, dini ve kültürel farklılıkların dünyanın her bölgesinde görevli gazetecilerin en başta saygı göstermesi gerekli evrensel temel etik kurallar olduğuna inanmaktadırlar. Gazeteciler, okuyucularının ya da izleyicilerinin etik değerlerinin neler olduğunu bildiklerini ve kendi değerlerinin onların değerlerini asla gölgede bırakmaması gerektiğinin bilincinde olduklarını ifade etmişlerdir (s. 115).

2007 yılında ABD'de başlayan sonra da tüm dünyayı saran ekonomik kriz de medyada ekonomik çıkar kaygılarını etik kurallarını üstüne çıkarmış görünmektedir :

> Avrupa ve Amerikan medyasını derinden etkileyen bir kriz var. Medya patronları bütçeleri kısıyor, haber merkezleri personel sayısını azaltıyor, yurtdışı bürolarını kapatıyor. Bir çoğu da etik kurallara uygun ve yüksek standartlarda gazeteciliğin yerini çok zaman önce finansal ve ticari hedeflerin aldığına inanıyor (White, 2008, s. i).

Gazetecilerin etik kuralları ihlal etmeleri her zaman dış etkenlerden kaynaklanmayabilmektedir. Gazetecilerin eğitim eksikliği ve tecrübesiz oluşları gibi kişisel nedenler de etik ihlallerinin önemli nedenlerinden sayılabilir. Gerekli eğitim alt yapısı olmayan, mesleki tecrübeden yoksun kişilerin etik kuralların önemini kavrayabilmesi zordur. Mesleğinde belli bir profesyonellik düzeyine erişememiş kişilerin, gazetecilik mesleğine sadece para kazandıran bir iş olarak bakması eğitim ve tecrübe eksiliğinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır: Mirando, (1998), 1850 ile 1950 yılları arasında görev yapan bazı gazetecilerin haber hikayesini elde edebilmek için özel hayata müdahale etme gibi etik kuralları çiğneme suçu işlediklerini itiraf ettiklerini belirtmiş ve 1920 ile 1930'lu yıllara gelinceye kadar etik eğitimi konusunun umursanmadığını bu yıllar arasında yapılan bazı çalışmalardan sonra bu konunun tekrar unutulduğunu ve 1970, 1980 ve 1990'lı yıllara kadar tekrar gündeme gelmediğini ifade etmiştir.

Etik ihlallerinin altında yatan bir başka önemli nedenin de gazetecinin kişisel başarı hırsı olabileceği ileri sürülmüştür. Bu konuyu irdeleyen Hulnick(2010), gazetecilerin zaman zaman bazı etik ilkeleri, mesleki başarı sağlama heyecanına kurban etmiş olduğunu ifade etmiştir: "Bir çok gazeteci, kamuoyunun bilgi edinme ve yolsuzlukların üzerine gidilmesi, karanlık olayların aydınlatılması hakkının, tüm diğer değerlendirmelerin üstünde olduğuna inanmaktadır. Ancak gazetecilerin tuttuğu ışık çoğu kez yolsuzlukları ve kötü olayları aydınlatma yerine sırf 'haber değeri var' varsayımı ile kişilerin özel hayatlarını deşifre ederek onları iş yapamaz hale getirmektedir" (s. 3). Hulnick ile aynı doğrultuda düşünen Karikari ve Piesie-Anto (2010), "Profesyonel gazetecilik itibar konusunda sürekli olarak iniş ve çıkışlar yaşamaktadır. Etik kuralları çiğneyen gazeteciler, hem kendilerinin hem de çalıştıkları medya kuruluşlarının ayaklarına kurşun sıkmaktadır" demiştir (s. 3).

Medya etiğinin en fazla tartışılan ve hukuki boyuta taşınan konuların başında, gazetecilerin kişilerin özel yaşamlarına girme, müdahale etme hakkı ve bunun sınırının nerede başlayıp nerede bittiği ve kamu çıkarı öne sürülerek mahremiyetin ihlali gelmektedir. Bunun yanında sık rastlanan ve sadece etik açıdan değil hukuki açıdan da eleştirilen konulardan biri de gazetecilerin, kişilerin dinsel, ırksal, etnik, cinsel, kültürel ya da ekonomik durumuyla ilgili hakaret, ayrımcılık, aşağılama, iftira gibi etik dışı yayınlar yapmasıdır (Örs, 2010, s. 3447).

Kamuoyu,gazetecilerden etik değerlere saygı göstermelerini beklemekte ve bu değerleri çiğneyenleri de hoş görmemektedir. Harris (1998) tarihli çalışmasında bu konuya şöyle bir yorum getirmiştir:

> …gazetecilik kodları (etik kuralları) genellikle güvenilirliği sağlamak için muhabirlerden yalnızca niteliği belirli olan malzemeleri aktarmalarını ister. Muhabirlerden gerçeği vermeleri, doğru ve objektif yazı yazmaları, gerçekleri çarpıtmadan, ayıklamadan, yanlış sunmadan vermeleri, yanlılıktan ve taraf tutmaktan uzak kalmaları, varsayımları ve görüşleri gerçeklerden ayırmaları istenir (s. 94).

İki yıl sonra yayınlanan bir başka çalışmada Kunczik (2000), Harris'in yorumuyla örtüşen bir değerlendirme yapmıştır: "Gazetecilerin de her insan gibi kendilerine göre bir görüş açıları vardır. Ancak onlar "doğru"yu görmezler. Gazeteciler sadece mümkün olduğu kadar objektif kalarak haber verirler ve bunu yaparken de kendi görüşlerini de aynı objektiflik sınırları içinde kalarak bildirirler" (s. 13).

"Gazetecilik, daha özenli olmaları gereken, bazıları, hatta çoğu kez bu mesleğin içindekiler tarafından adına leke sürülse de onurlu bir meslektir" diyen Belsey ve Chadwick (1998) gazetecilikte dürüstlük ilkesine uyulmasının önemine dikkat çekmiştir: "…gazeteciler hem haberi araştırırken hem de haberi aktarırken gerçekten de dürüst olmalılar" (s. 13- 24). Benzer görüşleri paylaşan Köylü (2006), "Bir mesleği diğerlerinden ayıran özellik onun tüm üyelerince paylaşılan

değerleridir. Gazetecilikte bu değerler, halkın ihtiyaç duyduğu, kapsamlı, doğru, amacına uygun ve dengeli haberler üretmektir" demiştir. (s.18).

Gazetecilerin uyması istenen etik kurallar, hem kendilerinin hem de haber kaynağı olan kişi ve kuruluşların onurunu ve güvenilirliğini korumaya yöneliktir. Bu konuyu irdeleyen Harris (1998), çalışmasında şu detayları vermiştir:

> Gazeteciler için konulan etik kurallardan doğrudan yararlanan üç kesim vardır. Birincisi gazetecilerin çalıştıkları gazete ve dergilerin okuyucularıdır. Haberlerin doğru, geçerli objektif olması. Örneğin, gazetecinin kendisine bilgi veren bir kişinin adını açıklamaması, güvenini kötüye kullanmaması. İkinci olarak gazetecilerin malzeme temin ettikleri kişiler gelir. Üçüncü olarak da gazetecinin araştırdığı hikayeye konu olan kişiler vardır. Bunlar için de etik kurallarda, gazetecinin hakkında yazı yazdığı kişi veya kişilerin mahremiyetine girmemesi, taciz etmemesi istenebilir (s. 90-91).

Elma, Kesten, Dicle ve Uzun (2010)'un Türkiye'de medya kuruluşlarının etik ilkelere bağlılığını test ettikleri bir anket çalışmasında elde edilen bulgular (Belsey ve Chadwick, 1998, s. 13; Rao ve Lee, 2005, s. 115; Köylü, 2006, s.18; White, 2008, s. i; Hulnick, 2010, s. 3-13; Karikari ve Piesie-Anto, 2010, s. 3)'ın çalışmaları sırasında elde ettikleri verileri doğrular niteliktedir:

- Medyanın etiğe uygun davranabilmesinin temel koşulu, kamuoyuna ulaştırılacak haberin , doğru ve eksiksiz verilmesidir (s. 1414).
- Medya, tarafsızlık ilkesine uymuyor (s. 1421-1422).
- Medya, kişi haklarına saygı konusunda yeterince hassas davranmıyor (s. 1424).
- Medya, haberleri saptırarak ve abartarak veriyor. Gerçekle, kurgu birbirine karıştığından medyaya güveni azaltıyor. Medya, kendi doğrularını topluma dayatıyor (s. 1425-1426).

1.2.3 Gazetecilerin etik kurallarına uyumunun sağlanması: Alınabilecek önlemler

Dünyanın dört bir tarafında gazetecilerin etik kurallarına uyumunun sağlanması konusunda farklı zamanlarda yapılan farklı araştırmalarda, etik kural ihlali sorunlarına karşı farklı çözüm yolları önerilmiştir:

Belsey ve Chadwick (1998) etik kural ihlallerine karşı alınabilecek bir tedbir olarak*:* "Hekimlikte ve hastabakıcılıkta uygulanan bir yöntem, gazetecilik için de önerilebilir; meslek ilkelerinin gereklerini ihlal eden gazeteci, "meslek kayıtları"ndan çıkarılarak çalışmaktan men edilebilir, bazen özel yaşama yapılan müdahaleler, sağlığın zarar görmesinden (kişilerin sosyal yaşamlarına) daha çok zarar verebilir" görüşünde olduklarını belirtmiş ancak etik kuralları ihlal eden gazetecilerin ellerinden çalışma lisanslarının geri alınmasının fazla sert ve antidemokratik olabileceğini de ifade etmişlerdir (s. 23).

> Gazetecilik örgütleri, gazetecileri hem haber kaynakları hem de haber tüketicilerine karşı sorumlu, hesap verebilir ve kendilerine güven duyulan insanlar haline getirmek için onları etik kurallara saygı duymaları ve uymaları konularında eğitebilir. Gazetecilik

mesleğinin en alt kademesinde çalışanlardan en üstteki yöneticileri de içine alan ciddi bir eğitim faaliyeti faydalı sonuçlar verebilir (Newton, Hodges ve Keith, 2004, s. 183-187).

Gazetecilerin etik kural ihlallerini önlenmesi konusunda süregelen tartışmalarda, imzasız okuyucu mektuplarının da etkili olabileceği sık sık gündeme gelmektedir. Ancak mektupların isimsiz olması güvenilirlik derecesini sorgulanır hale getirebilmektedir. Bu nedenle bir çok gazete, isimsiz mektuplara itibar etmemektedir. Konuya farklı bir açıdan yaklaşan Reader, (2005) tarihli çalışmasında, bazı editörlerin isimsiz mektupları yayınlamayı reddetmekle iki yüzlü bir davranış sergilediklerini ifade etmiştir. Reader, haber toplama konusu gündeme geldiğinde isimsiz kaynaklara itibar edildiğini ancak gazetede görülen etik kural ihlallerini veya diğer hataları bildiren isimsiz mektupları yayınlamama eğilimi ortaya çıktığını ve bunun da editörlerin çifte standart uygulaması olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir (2005, s. 63-64).

Elma, Kesten, Dicle ve Uzun (2010), gazetecilerin etik kurallara uyumunun sağlanması konusunda medya kuruluşlarının kendi iç denetim sistemlerini çalıştırmalarının yararlı olacağını düşünmektedir: "Medya kuruluşları, içsel denetimlerini, bir başka ifadeyle özdenetim mekanizmalarını çalıştırarak dışsal bir müdahaleye gerek kalmadan, belirlenen etik kurallara uyma konusuna işlerlik kazandırmaları gerekmektedir" (s. 1437).

Okur temsilciliği uygulaması da gazete yönetimlerinden kaynaklanan bazı sorunlarına rağmen bazı ülkelerde kural ihlallerinin önlenmesi alanında başarılı sonuçlar vermektedir. Atabek (2006) bu konuyu irdelediği çalışmasında, "Gazetecilerin etik kurallara uyumunun sağlanması konusunda faydalanmak üzere uzun yıllar önce ortaya atılan okur temsilciği (ombudsmanlık) sistemi fikri, Türkiye'nin de içlerinde bulunduğu bazı ülkelerde hayata geçirilmiş ve halen uygulanmaya devam edilmektedir" demiştir (s. 7).

2. Araştırma Yöntemi

Mülakat formu ve kaynak taraması yöntemleriyle elde edilen verilerin analiziyle hazırlanan bu çalışma, olgubilim (fenomenoloji)deseni kullanılan bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma: *"Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerininin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma* (Yıldırım ve Şimşek, 2006)" şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1 Örneklem

Araştırma kapsamında amaçlı- maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacını, "göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır", şeklinde ifade etmektedir. Türkiye, Zaman ve Taraf gazeteleri ile IHA, AA ve CHA haber ajanslarında yurt içi ve yurt dışı görevlerde bulunmuş, muhabirlikten başlayarak, bölge müdürlüğü, haber müdürlüğü, genel yayın müdürlüğü gibi yöneticilik görevlerinde kadar yükselmiş, 15 yıl ve üzeri gazetecilik tecrübesi bulunan, araştırmanın yapıldığı 1-Ağustos 2013 ile 15 Ekim 2013 tarihleri arasında İstanbul, Ankara ve Konya il merkezlerinde çalışmakta olan, yaşları 37 ile 55 arasında, 8 gazeteci belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcı gazetecilerin demografik özellikleri

Katılımcı	Kod adı	Cinsiyeti	Yaşı	Görevi	Mesleki Tecrübe
1	G-1	E.	51	Haber Müdürü	25
2	G-2	E.	37	Muhabir	15
3	G-3	K.	38	Muhabir	16
4	G-4	E.	47	Dış Haberler Müdürü	21
5	G-5	K.	50	Muhabir	22
6	G-6	E.	55	Köşe Yazarı	32
7	G-7	E.	49	Bölge Müdürü	23
8	G-8	E.	53	Haber Müdürü	30

2.2 Veri toplama araçları

Araştırmada gazetecilere önceden hazırlanan açık uçlu sorular içeren mülakat formları (Ek -1 Mülakatformu) e- maille gönderilmiştir. Gazetecilere yöneltilen sorular, gazetecilerin etik kurallar kavramından ne anladıkları, etik kural ihlallerinin en sık görüldüğü durumlar ile ilgili değerlendirmelerinin nasıl olduğu ve etik kural ihlallerinin önlenmesine yönelik tedbirlere ilişkin görüşlerinin neler olabileceği şeklinde üç ana grupta toplanmıştır:

2.3 Veri toplama süreci

Veriler, İstanbul, Ankara ve Konya il merkezlerinde görev yapan ve Türkiye, Zaman ve Taraf gazeteleri ile IHA, AA ve CHA haber ajanslarında yurt içi ve yurt dışı görevlerde bulunmuş, muhabirlikten başlayarak, bölge müdürlüğü, haber müdürlüğü, genel yayın müdürlüğü gibi yöneticilik görevlerine kadar yükselmiş, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübesi bulunan 8 gazeteciye 1-Ağustos 2013 ile 15 Ekim 2013 tarihleri arasında cevaplandırılmak üzere 8 soruluk e-mail mülakat formlarının gönderilmesi ve bu gazetecilerden e-mail ile cevapların alınması şeklinde bir süreç izlenmiştir.

2.4 İşlem

Gazetecilere gönderilen açık uçlu mülakat formlarındaki soruları cevaplandırıp e-maille geri gönderen 8 gazetecinin cevapları kategorisel içerik analize tabi tutulmuştur. Bilgin'e (2006) göre kategorisel analiz yapılırken, ilk olarak belirli bir mesaj, birimlere bölünür, sonra da bu birimler belirli kriterlere göre kategoriler (temalar) teşkil edilecek şekilde gruplar haline getirilir (s. 18-19). Elde edilen veriler kodlanmış sonra da kodları açıklayan kategoriler (temalar) tespit edilmiş ve bulguların yorumlanması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktadan hareketle araştırma bulguları sonuç olarak üç ana kategoriye ayrılmıştır:

- Gazeteciliğin etik kuralları: Kavram tarifi
- Sık karşılaşılan etik kural ihlalleri
- Etik kural ihlallerine karşı alınabilecek önlemler

3. Bulgular ve tartışma

3.1 Gazeteciliğin etik kuralları: Kavram tarifi

Tablo 2.Gazeteciliğin etik kuralları kavramı ile ilgili gazetecilerin görüşleri

Tema	Gazetecilerin görüşleri- Doğrudan alıntılar	Odak noktaları
Gazeteciliğin etik kuralları Kavram tarifi	"Etik kurallar, gazetecilik mesleğinin; farklı coğrafya ve toplumlarda zaman içerisinde karşılaştığı olay ve olguların tecrübesinden ortaya çıkan müşterek ahlaki normları ihtiva eder." "Medya çalışanlarının etik kuralları, haberler ve yayınlarda duygu, inanç, siyasi görüş katılmadan yayıncılık yapılmasını hedef alır. Medya çalışanının etik kurallara uyumu, ancak yazdığı, verdiği haberlerde objektif olması ile sağlanabilir"	. Ahlak değerleri . İnanç değerleri . Objektiflik . Doğruluk

Katılımcı gazetecilerden G-1 ve G-7 gazeteciliğin etik kurallarını ahlaki değerler üzerinden tanımlamıştır. G-1'in açıklaması bu grubun tipik bir örneğini teşkil etmektedir: "Etik kurallar, gazetecilik mesleğinin; farklı coğrafya ve toplumlarda zaman içerisinde karşılaştığı olay ve olguların tecrübesinden ortaya çıkanmüşterek ahlaki normları ihtiva eder. Bu kurallar doğru, güvenilir ve dürüst iletişimin olmazsa olmazıdır. Bu ahlak, gazeteciye, sonuçları ne olursa olsun gerçeklere ve doğrulara sadakatle bağlık olmak ve uymak gibi bir sorumluluk yükler. Etik kuralların, meslek çalışanları ve medya organları için önemi ise bir nevi Hipokrat yemini özdenetim misyonunu ifa etmesidir". Katılımcı gazetecilerden G-2, G-4 ve G-6, gazetecilerin etik kuralları kavramını, Harris (1998, s. 94) ve Kunczik (2000, s.13)'in yorumlarıyla örtüşen bir yaklaşımla: "Gazeteciliğin etik kuralları, haberler ve yayınlarda duygu, inanç, siyasi görüş katılmadan yayıncılık yapılmasını hedef alır. Gazetecilerin, etik kurallara uyumu, ancak yazdığı, verdiği haberlerde objektif olması ile sağlanabilir" şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı gazetecilerden G-5, etik kurallara uyumda, "vicdan" ölçüsünün önemli olduğu şeklindeki ifadesiyle G-1 ile aynı görüşü paylaşmıştır.

3.2 Sık karşılaşılan etik kural ihlalleri

Tablo 3. Gazeteciliğin etik kurallarının ihlali konusunda sık karşılaşılan durumlar

Tema	Gazetecilerin görüşleri- Doğrudan alıntılar	Odak noktaları
Sık karşılaşılan etik kural ihlalleri	"Ekonomik ve siyasal baskılar ile medya patronlarının reyting kazanma, gazetecilerin kolay yoldan meşhur olma hırsları gibi faktörler nedeniyle sansasyonel haberler yapılmaktadır." "Haber kaynaklardan gelen bilgilerin doğruluğunun test edilmesi bir gazetecinin kesinlikle uyması gereken bir kuraldır. Bu kurala uymayan gazeteciler vardır ve bu gazeteciler sonuçta mesleğini başarılı yapamayan, insanlara ve kurumlara zarar veren bir konuma düşmektedir." "Özellikle son yıllarda medya sektöründe birçok gazetecinin de işinden olmasına neden olan ekonomik sıkıntılar, medya kuruluşlarını reklam haber yapma hususuna yönlendirmiştir."	. Sansasyonel haberlere prim veriliyor . Haberi ilk veren yayın organı olma uğruna haber kaynaklarından alınan bilgiler test edilmiyor . Reklam alma uğruna okuyucuyu yönlendirici haberler yapılıyor

Katılımcı gazeteciler, genel olarak medyada sansasyonel haberlerin prim yaptığını, bu yüzden gazetecilerin doğru bilgilere dayanmayan haberler yapmaya yöneldiğini ifade etmiştir. Katılımcı gazetecilerden G-1, G-2, G-3 ve G-4, bu konu ile ilgili görüşlerini, ekonomik ve siyasal baskılar ile medya patronlarının reyting kazanma, gazetecilerin kolay yoldan meşhur olma hırsları gibi faktörler nedeniyle sansasyonel haberler yapıldığı şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı gazeteci G-1, "Medya ile iktidar arasında oluşan görünmez koalisyonlar ve yakın ilişkiler yer yer 'sansasyonel' haberler yapılmasına zemin hazırladı. Buna ek olarak geçmiş yıllarda genel yayın yönetmenlerinin ihtirasları ve komplekslerine yenik düşerek 'tetikçilik' diye de tabir edilen çarpıtma ve asılsız haberlere imza atmaları da etik kuralların ihmal edilmesi sonucunu doğurdu."demiştir. Katılımcı gazetecilerin, gazetecilikte haber atlatma olarak tanımlanan ve bir haberin rakip yayın organlarından daha önce verilmesi anlamına gelen rekabetin, haber kaynaklarından gelen bilgilerin doğruluğunun test edilmeden yayınlanması gibi önemli bir kural ihlaline neden olduğu konusunda ortak bir görüşte oldukları görülmüştür. Katılımcı gazetecilerin tamamının, Uluslararası Gazeteciler Federasyonu, IJF'nin kabul ettiği etik kurallarda (White, 2008, s. ii) belirtildiği gibi "Haber hazırlanırken kaynaklardan gelen bilgilerin doğruluğu test edilmeli" konusunda aynı görüşü paylaştıkları ve bunun okuyucu açısından çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı gazeteciler, genel anlamda medya kuruluşlarının reklam alabilme ihtimalinin bulunduğu şirketler ile ilgili haberlerde tarafsız davranmalarının mümkün olmadığını ifade etmiştir. G-1 ve G-7, American Society of Newspaper Editors (ASNE)'ın Nisan 1923'te kabul ettiği, Gazetecilik Kanunları adlı etik kurallarla (Brennen, 2004, s. 299) uyumlu olarak, gazetecilerin her durumda tarafsız haber vermek zorunda olduğunu ifade etmiştir: "Öncelikle reklam alma amacıyla haber yapmak, etik kurallarla bağdaşmaz. Gazeteci, haber değeri taşıdığına inandığı veya kamuoyu yararı içeren olay ve olguları haberleştirirken reklam alma gibi çıkar ilişkilerini aklına getiremez."

3.3 Etik kural ihlallerine karşı alınabilecek önlemler

Tablo 4. Etik kural ihlallerine karşı alınabilecek önlemler

Tema	Gazetecilerin görüşleri- Doğrudan alıntılar	Odak noktaları
Etik kural ihlallerine karşı alınabilecek önlemler	"Kurum ve gazeteciler, medya etik kurallarına riayet etmek zorundadır. Ama bunun önlenmesi için daha ziyade yetkili kurumların devreye girmesi ve yasal işlem yapması hatta ağır cezalar getirilmesi uygun olur." "Her meslekte olduğu gibi gazetecilik mesleğinde de kalemini veya konumunu çıkarları uğruna kullanan, suç işleyen yani yozlaşan kişiler olmuştur. Bu tip yozlaşmaya mahal vermemek için öncelikle gazetecilik mesleğine aday olan isimlerin seçimine dikkat etmek gerekiyor." "İletişim fakültelerinde medya etiği dersleri mecburi olmalı ve tecrübeli gazeteciler, 100 civarındakibu ilkeleri öğrencilere bire bir örnekleri ile ders vermelidir." "Etik kural ihlali yapan gazetecilere, "hırsızlık, tecavüz" gibi adi suç işleyen mahkumlar gibi davranılmalı ve kendileri sürekli mahcup edilebilecek davranışlar ile yüz yüze bırakılmalıdır." "Her şeyden önce medya özgürlüğünü garanti eden demokratik bir düzen, gazeteci eğitiminin güçlendirilmesi, meslek örgütlerinin etkinliği, yanlış yapan gazete veya gazetecilerin öncelikle meslek içinde sorgulanıp hesap vermesinin sağlanması gerekir." "Medya Meslek Birliği oluşturulmalı. Gazeteciler,medya kuruluşları tarafındanverilecek meslek ve etik ilkeleri kurslarından sertifika alarak mesleğe başlamalı."	. Cezai müeyyideler getirilmesi . Gazeteci adaylarının seçiminde dikkat edilmesi . İletişim fakültelerinde örnekleri ile etik kurallar derslerinin okutulması . Gazetecilerin mesleki örgütlere hesap verir duruma getirilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı. . Gazeteciler, meslek ve etik ilkeleri kurslarından geçirilmeli

Gazetecilik etik kurallar ihlallerinin önlenmesi konusu ile ilgili olarak katılımcı gazeteciler, genel olarak etik kural ihlali yapanların cezalandırılması, gazeteci adaylarının seçiminde dikkatli olunması, gazetecilerin mesleki örgütlere hesap verir duruma getirilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, gazetecilerin meslek ve etik ilkeleri kurslarından geçirilmesi ve iletişim fakültelerinde örnekleri ile etik kurallar derslerinin okutulması noktalarına odaklanmışlardır. G-3, "Başta basın kuruluşları ve cemiyetler, meslektaşlarını dürüst olarak yönlendirmeli, mesleğe yeni başlayan gazeteciler, "çırak / usta " usulü ile yetiştirilmelidir, demiştir. G-1 ve G-6, medya patronları, editörler ve okuyucular, aslı astarı olmayan sansasyonel haberlere prim vermemelidir, görüşünü belirtmiştir.

G-3 ile G-5, Newton, Hodges ve Keith (2004)'in araştırmalarında ifade edilmiş bulunan: "Gazetecilik örgütleri, gazetecileri hem haber kaynakları hem de haber tüketicilerine karşı sorumlu, hesap verebilir ve kendilerine güven duyulan insanlar haline getirmek için onları etik kurallara saygı duymaları ve uymaları konusunda eğitebilir. Gazetecilik mesleğinin en alt kademesinde

çalışanlardan en üstteki yöneticileri de içine alan ciddi bir eğitim faaliyeti faydalı sonuçlar verebilir" (s. 183-187) yorumuyla örtüşen görüşler ifade etmişlerdir. G-5, etik kural ihlali yapan gazetecinin basın kartının elinden alınması ve meslekten çıkarılması görüşünü savunmuştur. G-7 de kural ihlallerinin önüne geçilebilmesi için, "Oto kontrol yapılmalı, kurum ve sivil toplum kuruluşlarının kınamaları caydırıcı olabilir" demiştir. G-2, "Etik kuralları ihlal eden gazetecilere, "hırsızlık, tecavüz" gibi adi suç işleyen mahkumlar gibi davranılmalı ve kendileri sürekli mahcup edilebilecek davranışlar ile yüz yüze bırakılmalıdır. Ama en önemlisi ve etkilisi de tabii ki, izleyici ve okuyucunun göstereceği tepkidir" demiştir. G-6, "Medya Meslek Birliği oluşturulmalı. Gazeteciler, medya kuruluşları tarafındanverilecek meslek ve etik ilkeleri kurslarından sertifika alarak mesleğe başlamalı, basın kartı alınması için 2 yıllık tecrübe ve meslek sertifikaları alma zorunluluğu getirilmelidir. Medya Kuruluşlarının üst yayın yöneticileri de yayındaki kusurlardan sorumlu olmalıdır" görüşünü belirtmiştir. G-8, diğer katılımcı meslektaşlardan farklı bir yaklaşım tarzıyla, "Meslek etik kurallarına uyan gazetecilerin ödüllendirilmesinin etik kural ihlallerinin önlenmesi konusunda olumlu bir etki sağlayacağı görüşünde olduğunu ifade etmiştir.

3.4 Sonuç

Her mesleğin olduğu gibi gazeteciliğin de etik kuralları vardır. Medyanın kitleler nezdinde etkinliğini ve güvenilirliğini koruyabilmesi, gazetecilerin etik kurallara azami ölçüde uyması ile mümkün olabilmektedir. Ancak gazetecilerin hepsi etik kurallara uymamaktadır. Gazetelerde çıkan haberler, bazı gazetecilerin zaman zaman etik kuralları çiğnediklerine işaret etmektedir. Gazeteciler, doğru habere, haberin kaynağına ulaşabilmek adına zaman zaman kural ihlali yapmak zorunda kaldıklarını söyleyerek kendilerini savunmaktadırlar. Gazetecilerin etik kurallarını ihlal etmeleri, hem kendi mesleki kariyerleri hem de çalıştıkları medya kuruluşlarının geleceği açısından olumsuz sonuçlar doğurmakta, neticede sadece gazeteciler değil aynı zamanda gazetecilik mesleği de toplum nezdinde itibar kaybetmektedir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, etik kurallara uyum konusunda sorunlar olduğunu, gazetecilerin, gazeteciliğin etik kuralları konusunda yüzeysel düzeyde bilgi sahibi olduğunu, bilgisi olanların da etik kuralları, genel anlamda sadece ahlak ve vicdan değerleri üzerinden tanımlayabildiklerini göstermiştir.

3.5 Öneriler

Etik kurallar ile ilgili olarak gazetecilere ciddi anlamda bir eğitim verilmemektedir. Bu yüzden etik kurallar ile ilgili olarak gazetecilerin meslek içi eğitime tutulmasının faydalı olabileceği düşünülebilir.

Etik kural ihlallerini önlemek için alınabilecek tedbirler konusunda meslek örgütleriyle üniversiteler tarafından ortaklaşa düzenlenecek konferanslar yararlı olabilir.

Gazetecilerin kısa yoldan şöhrete ulaşma hırsı, yayıncı kuruluşların reyting kazanma ve reklam alma hırsları, kamuoyunun sansasyonel haberlere itibar etmesi etik kurallara uyum konusunu geri plana itebilmektedir. Gazetecilik meslek örgütlerine, yayıncı kuruluş yetkilileri ve gazetecilere hesap sorabilme, gerektiğinde ceza uygulayabilme yetkisi verilmesi etik kural ihlallerini önlemede faydalı olabilir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan verilerin, gazetecilik mesleğinin sahadaki uygulayıcıları olan gazetecileri ve medya kuruluşları yetkililerini etik kurallara saygı ve uyumun, kişisel ve mesleki itibar açısından ne kadar önemli olduğu konusunda uyarıcı nitelikte olduğu ve onları özeleştiri yapmaya yönelteceği düşünülebilir. Bunun yanında aynı verilerin, üzerinde yıllardır tartışma yapılan gazeteciliğin etik kuralları konusu ile ilgili olarak, daha derinlemesine araştırma yapmak isteyebilecek bilim adamlarına uygun bir altyapı oluşturabileceği söylenebilir. İleride aynı alanda çalışma yapmak isteyebilecek bilim adamları, gazetecilere etik kurallar ile ilgili olarak uygulanabilecek eğitim programları konusunu araştırabilirler.

KAYNAKÇA

ATABEK, N. (2006). Gazete Haberlerinde Etik Standartların Yükseltilmesinde Okur Temsilcisinin Rolü. Selçuk İletişim, 4, 2, 2006

____Basın Konseyi. (2013). Basın Konseyi Yurt Gazetesi'nin uyarılmasına karar verdi. Basın Konseyi kararları-24 Eylül 2013. http://www.basinkonseyi.org.tr/basin-konseyi-kararlari/basin-konseyi-yurt-gazetesinin-uyarilmasina-karar-verdi(01.10.2013 tarihinde erişilmiştir)

BARGER, W., & BARNEY, R. D. (2004). Media-Citizen Reciprocity as a Moral Mandate. *Journal Of Mass Media Ethics*, *19*(3/4), 191-206. doi:10.1207/s15327728jmme1903&4_4

BELSEY, A. ve CHADWİCK, B. (1998).Medya etik ve siyaset: Kalite arayışı. Medya ve Gazetecilikte Etik Sorunlar (1. Baskı) içinde (13-29). (N.Türkoğlu, Çev.).İstanbul: Ayrıntı yayınları.

BİLGİN, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, Teknikler ve Örnekler Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

BOLLIER, D. (2011). The Evolution of Journalism in a Changing Market Ecology Executive Summary. The Aspen Institute Communications and Society Program. http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/cands/OLDVALUES4THANNJS.PDF (11.07.2013 tarihinde erişilmiştir)

BOLLIER, D. (2000). Disruption and Disorientation: American Journalism in Transition Communications and Society Program. (23.10.2013 tarihinde erişilmiştir) http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/cands/VALUES.PDF

_____Business Dictionary. (b.t.). http://www.businessdictionary.com/(09.08.2013 tarihinde erişilmiştir)

DİLMAÇ, B. (2012). İnsanca değerler eğitimi. (2. Baskı). Ankara : Pegem Akademi

ELMA, C., KESTEN, A., DİCLE, A. N., &UZUN, E. (2010). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medyanın İşleyişi ve Etik İlkeler Açısından Bir Değerlendirme. (Turkish). Educational Sciences: Theory & Practice, 10(3), 1409-1458.

HAFEZ, K. (2002). Journalism Ethics Revisited: A Comparison of Ethics Codes in Europe, North Africa, the Middle East, and Muslim Asia. *Political Communication*,*19*(2), 225-250. doi:10.1080/10584600252907461

HARRIS, N. G. E. (1998). Gazeteciler için davranış kodları. Medya ve Gazetecilikte Etik Sorunlar (1. Baskı) içinde (85-101). (N.Türkoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı yayınları.

HERRSCHER, R. (2002). A Universal Code of Journalism Ethics: Problems, Limitations, and Proposals. Journal Of Mass Media Ethics, 17(4), 277-289.

____History of Newspapers. (2009). Newspapers. http://www.newspapers.co.uk/history-of-newspapers/ (02.01.2013 tarihinde erişilmiştir)

HOO, C. H., YEING, S. L. ve CHAI, E. G.(2010).Ethics code awareness, usefulness and professionalism of Malaysian journalists. Journal of Business Systems, Governance and Ethics, Vol.5.No 2www.jbsge.vu.edu.au/issues/vol05no2/Hoo.pdf (10.07.2013 tarihinde erişilmiştir)

HULNICK, G. (2010). Defining the line between the public's right tok and the Individual's right to privacy. The Sheldon Chumir Foundation For Ethics in Leadership. http://www.chumirethicsfoundation.ca/files/pdf/hulnick.pdf (04.10.2013tarihinde erişilmiştir)

KARIKARI, K. ve PIESIE-ANTO, O. (2010) Journalism Ethics. World Journalism Education Congress. 5-7 Temmuz, 2010. wjec.ru.ac.za/index.php?option=com (13.09.2013 tarihinde erişilmiştir)

KÖYLÜ, H. (2006). Press ethics and practice of journalism in Turkey: A case study on Turkish journalists' self evaluation of their codes of practice. Unpublished Master of Science thesis. etd.lib.metu.edu.tr/upload/12607793/index.pdf (25.10.2013 tarihinde erişilmiştir)

KUNCZIK, M. (2000). Freedom of the press - where to draw the line? Friedrich Ebert Stiftung. http://www.fes.de/fulltext/iez/00710a.htm#E9E1(03.12.2013 tarihinde erişilmiştir)

____Merriam-Webster. (2014). http://www.merriam-webster.com/dictionary/americana (10.10. 2012 tarihinde erişilmiştir)

MIRANDO, J. A. (1998). Lessons on ethics in news reporting textbooks, 1867-1997. *Journal Of MassMedia Ethics*, *13*(1), 26.

MOTLAGH, N. E., BIN Hj Hassan, M., BIN BOLONG, J., & OSMAN, M. (2013). Role of Journalists' Gender,Work Experience and Education in Ethical Decision Making.*Asian Social Science*, *9*(9), 1-10. doi:10.5539/ass.v9n9p1

NAVRAN, F. J. (2010). Defining Values, Morals, and Ethics. Navran Associates. http://www.navran.com/article-values-morals-ethics.html (10.10. 2012 tarihinde erişilmiştir)

NEWTON, L. H., HODGES, L., &KEİTH, S. (2004). Accountability in the Professions: Accountability in Journalism. *Journal Of Mass Media Ethics*, *19*(3/4), 166-190. doi:10.1207/s15327728jmme1903&4_3

PARRY, R. (2011). The Ascent of Media: From Gilgamesh to Google via Gutenberg. London: NicholasBrealey Pub.

RAO, S., &LEE, S.T. (2005). Globalizing Media Ethics. An Assessment of Universal Ethics AmongInternational Political Journalists. *Journal Of Mass Media Ethics*, *20*(2/3), 99-120. doi:10.1207/s15327728jmme2002&3_2

READER, B. (2005). An Ethical"Blind Spot": Problems of Anonymous Letters to the Editor. *Journal Of Mass Media Ethics*, *20*(1), 62-76. doi:10.1207/s15327728jmme2001_5

____Resolution 1003 on the ethics of journalism (1993, July 1) . Text adopted by the Parliamentary Assembly. Council of Europe.http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta93/eres1003.htm(04.08.2013 tarihinde erişilmiştir)

____The Boston Newsletter- number 1. (2014). The Massachusetts Historical Society. http://www.masshist.org/database/viewer.php?item_id=186 (19.10.2013 tarihinde erişilmiştir)

____The Encarta dictionary (2010-2013). http://www.really-learn-english.com/encarta-dictionary-online-college-dictionary.html (21.11.2013 tarihinde erişilmiştir)

____The Oxford English Dictionary. (2014). Oxford University Press. http://www.oed.com/ (21.11.2013 tarihinde erişilmiştir)

____The SPJ Code of Ethics (1996).http://www.spj.org/ethicscode.asp (25.10.2013 tarihinde erişilmiştir)

TOPUZ, H. (2003). II. Mahmut'tan holdinglere: Türk basın tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi

SIDDIQI, M.A. (n.d.). Ethics and responsibility in journalism: An Islamic perspective. WACC. http://www.waccglobal.org/en/19991-children-and-media/845-Ethics-and-responsibility-in-journalism-An-Islamic-perspective--.html (21.11.2013 tarihinde erişilmiştir)

WARD, S. A. (2006). *The Invention of Journalism Ethics : The Path to Objectivity and Beyond*. Montreal [Que.]: McGill-Queen's University Press.

WHITE, A. (2008).To tell you the truth. the International Federation of Journalists. http://ethicaljournalisminitiative.org/pdfs/EJI_book_en.pdf (21.11.2013 tarihinde erişilmiştir)

WHITEHOUSE, G. (2010). Newsgathering and Privacy: Expanding Ethics Codes to Reflect Change in the Digital Media Age. *Journal Of Mass Media Ethics*, *25*(4), 310-327. doi:10.1080/08900523.2010.512827

VELASQUEZ, M., CLAİRE, A., SHANKS,T.S.J., ve MEYER, M. J.(2010). What is ethics? Issues in Ethics IIE V1 N1 (Fall 1987)Revised 2010. Santa Clara University. http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/whatisethics.html(21.11.2013 tarihinde erişilmiştir)

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

Ek 1- Gazetecilere gönderilenmülakat formunda yer alan sorular:

1- *"Gazeteciliğin etik kuralları" kavramı sizce ne ifade etmektedir?*

2- *"Haber hazırlanırken kaynaklardan gelen bilgilerin doğruluğu test edilmeli" kuralının gazeteciler ve okuyucular açısından önemini nasıl açıklarsınız?*

3- *Bir gazeteci, çalıştığı kurumun reklam alabilme ihtimali olan bir şirket ile ilgili haber yapması gerektiğinde nasıl bir yol izlemelidir? Haber hazırlanırken çalışılan kurumun çıkarları ve gazetecilik mesleğinin onuru olan etik kurallar arasında nasıl bir denge kurulabilir?*

4- *Medya kuruluşlarının zamanla yarış halinde sürdürdükleri haberi ilk veren yayın organı olmak için gazetecilerin bazı etik kurallarıçiğnemek zorunda kaldığı zaman zaman yaşanan örneklerle ispatlanmıştır. Sizce gazetecilerin etik kuralları ihlal etmesine neden olan bu süreçte kurallara asgari ölçüde de olsa uyumun sağlanması için ne gibi önlemler alınabilir?*

5- *Türkiye'degazetecilerin gerek bilgi toplama aşamasında ve gerekse elde ettikleri bilgileri haber haline getirme sırasında:*

A) Bilgi kaynaklarına tehdit, şantaj vb. baskı yöntemleri uyguladıkları,
B) Elde edilen bilgilerin çarpıtıldığı şeklinde iddialar sık sık ortaya atılmaktadır.
Sizce, bu iddialardaki gerçeklik payı nedir? Ciddi kural ihlali sayılabilecek bu tür olayların önlenebilmesi için kurum ve gazeteciler olarak neler yapılabilir?

6- *Gazetecilerin etik kurallara uyma konusundaki hassasiyet derecelerinin bu kişilerin eğitim düzeyleri ile ilgisi olduğu ileri sürülmektedir. Sizin bu konudaki yorumunuz nedir?*

7- *Sansasyonel haberler yapma uğruna etik kuralların bir kenara itilebildiği ileri sürülmektedir. Sizce bu sorunun kaynağı nedir?*

8- *Gazetecilerin meslek etik kurallarına uymasının sağlanması için sizce ne gibi tedbirler alınabilir?*

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1685-1704, ANKARA-TURKEY

ULUSLARARASI GÖÇ: ÇEŞİTLERİ, NEDENLERİ VE ETKİLERİ*

*Abdurrahman YILMAZ***

ÖZET

İnsanlık tarihiyle beraber toplumlar kimi zaman savaş, sürgün, afetler vb. durumlar yüzünden "zorunlu" olarak, kimi zamanda, daha iyi yaşam koşulları elde etmek umuduyla "gönüllü" olarak göç ettiler. Bu göçler sırasında kültürün maddi ve manevi öğeleri de taşındı ve farklı kültürlerden insanlar karşılıklı olarak birbirlerinin hayatlarını etkilediler. Yeni icatlar ve buluşlar kadar hastalıklar da göçün farklı şekilleriyle bir yerden bir yere taşındılar. Endüstrileşme hareketiyle beraber Batı'da iş gücü açıkları ortaya çıktı ve bu açık "kölelik", "sözleşmeli işçilik" ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan "planlı göç" gibi farklı göç türleriyle karşılandı. Ancak Batılı ülkeler 1980'li yıllarla beraber işgücü açıklarının kapandığını söyleyerek göç hareketlerine büyük kısıtlamalar getirdiler ve neredeyse imkânsızlaştırdılar. Bununla birlikte, 1980'li yıllardan itibaren artarak, günümüzde Batı ülkelerinin değişen nüfus yapısı ve Batılıların yapmak istemedikleri işler dolayısıyla ortaya çıkan iş gücü açıkları, yasa dışı yollarla göç eden göçmenler aracılığıyla gideriliyor. Oldukça riskli ve zor olan bu göç sürecinde göçmenler bazen kaçakçıların kötü davranış ve istismarlarına maruz kalmakta, bazen de coğrafi koşullara yenik düşerek hayatlarını kaybetmektedirler. Bunların yanı sıra, dünyanın farklı bölgelerinde meydana gelen savaşlar ve iç karışıklıklar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalanlar, mülteci denilen ayrı bir göçmen grubunu oluşturmaktadır. Her ne nedenle yapılırsa yapılsın göç, kaynak, transit ve hedef ülkede bazı etkiler yaratmaktadır. Bu etkilerin çok yönlü ve çok boyutlu bir şekilde ele alınması göçün daha iyi anlaşılabilmesine ve göç ile ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulmasına imkân sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göç Çeşitleri, Düzensiz Göç, Yasadışı Göç, Transit Göç, Mülteci Göçü, Göçün Nedenler, Göçün Etkileri.

---

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

** Dr. El-mek: ayilmazz@hotmail.com

INTERNATIONAL MIGRATION: ITS TYPES, CAUSES AND EFFECTS

ABSTRACT

Together with the human history, societies have sometimes been migrated "enforcedly" because of the situations like war, exile, disaster and sometimes "voluntarily" with the hope of finding better living conditions. During these migrations the moral and material elements of culture were also transported and people from different cultures were mutually affected each others' lives. As well as the inventions and discoveries, the diseases were also transported from one place to another with the different forms of migration. Together with the industrialization movement the deficiency in labor came out in the West and this deficiency was satisfied with various kinds of migration such as "slaves", "indentured labors" and beginning after World War II, ""planned migration". But during the 1980's western countries restricted migration and even made it impossible, claiming that the labor shortages had already been shut down. Moreover, since 1980s, because of the changing population structure of the western countries and the works that westerners do not want to do, the labor shortage has increasingly been satisfied with the migrants migrating through illegal ways. During this hard and risky migration period, migrants are sometimes exposed to bad behavior and abuse of the smugglers or they lose their lives by succumbing to geographical conditions. In addition to this, the wars and internal disputes and disorders in various parts of the world creats a migrant group called refugee who had to leave their counties. Whatever the reason is, the migration creates some effects on the origin, transit and the target country. Handling of these effects in multi-faceted and multi-dimensional way will provide better understanding of migration and allow to resolve the problems associated with migration.

Key Words: Migration, The Types Of Migration, Irregular Migration, Transit Migration, Illegal Migration, Refugee Migration, The Causes of Migration, The Effects Of Migration.

Giriş

En genel anlamda göç "anlamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler" olarak tanımlanmaktadır (Erder, 1986:9). İnsanlık tarihiyle beraber başlayan bu yer değiştirmelerle taşınan "maddi ve manevi öğelerle, farklı kültürlerden birey ve grupların, belli bir kültürel etkileşime girmesi ve karşılıklı etkileşimin sonunda her ikisinin de değişmesi" sonucunda kültürleşmeler meydana geldi (Güvenç, 1999:122). Tekerleğin icadından yazının bulunmasına, salgın hastalıklardan bu hastalıkların tedavisine kadar insanlık adına öğrenilen her şey dünyaya göçlerle taşındı.

Göçü, nedenleri (zorunlu ve gönüllü göç), amaçları (çalışma, sığınma) ve hedefe varmakta kullanılan yöntemleri (yasal, yasa dışı) gibi farklı kriterlere uygun olarak tanımlamak mümkün olmakla birlikte "farklı bilimsel disiplinler olarak ekonomi, sosyoloji, demografi, coğrafya, tarih, psikoloji, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi ve diğer bazı ilgili disiplinler göçle ilgili konulara farklı bakış açılarıyla değinirler" (İçduygu ve Sirkeci, 1999:249). Savaş, tabi afet, sürgün gibi

nedenlerle insanların yaşadıkları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları veya buna mecbur bırakılmaları sebebiyle meydana gelen göç zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin göç etmeye kendilerinin karar verdiği gönüllü göçte ise esas dürtü, insanların daha iyi yaşam şartları elde edeceklerini ummalarıdır. Yaşadıkları ülkede iş imkanı bulamayan ya da yaptığı işten herhangi bir nedenden dolayı (ekonomik ve sosyal tatminsizlik, fırsat eşitsizliği) başka ülkelere iş bulabilmek veya halihazırda bulduğu işte çalışmak amacıyla giden göçmenlerin bu yer değiştirmeleri "işçi göçü" olarak tanımlanmaktadır (Örneğin, 1960'larda başlayan, Türkiye'den başta Almanya ve diğer Avrupa ülkeleri olmak üzere gelişmiş ülkelere yönelik iş gücü göçü). Bu tür göç hareketi, ayrıca, iş gücünün niteliği bakımından da incelenebilir: "beyin göçü" adı verilen eğitimli insan göçü ve kalifiye olmayan (hedef ülkelerdeki değerlendirilmeye göre) işçi göçü.

Sığınma talep eden kişiler "1951 tarihli sözleşmede ve diğer evrensel ve bölgesel İnsan Hakları Sözleşmelerinde belirtilen nedenlerle koruma isteyen fakat yetkili bir makam tarafından mültecilik statüsüne uygunluğu henüz tespit edilmemiş kişiler" olarak tanımlanmaktadır (BMMYK, 2001:23; BMMYKAB, 2002:5). Aynı sözleşmeye göre "ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; veya bir tabiiyeti olmayıp bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs" mülteci olarak tanımlanır (BM 1951 Mülteci Sözleşmesi Md. 1, BMMYK, 2001:23).

Göçmen kendi ülkesinden ayrılırken ve/veya yolu üzerinde bulunan ülkeden geçerken ve/veya göç etmeyi tasarladığı ülkeye girişinde ve/veya bu ülke(ler)de bulunduğu süre içinde o ülkenin yasalarına uyup uymama durumuna göre, yasal ya da yasa dışı olarak da tanımlanabilmektedir. Diğer taraftan günümüzde oldukça yaygın olmakla birlikte, ne zaman hangi yönde olacağı kestirilemeyen, göç eden kitlenin sosyal, demografik ve ekonomik özelliklerinin çok çabuk değişebildiği transit, mekik ve sığınmacı göçlerini kapsayan göçe "düzensiz/düzenlenmemiş göç (*irregular/not regulated migration*)" adı verilmektedir. Düzensiz göç türlerinden biri olan transit göç, asıl ulaşılmak istenen ülkeye giderken başka bir ülkede geçici bir süre için kalınmasına (Afgan bir göçmenin Türkiye üzerinden Avrupa'ya göç etmesi gibi); mekik göç ise belirli bir süre için bir ülkeye gidip bir süre sonra geri dönülmesi döngüsüne (Ukrayna-Türkiye arasında bavul ticareti gibi) vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada, giderek daha da karmaşık hale gelen iç içe giren göç türleri, tarihsel süreçte incelenmiş ve zaman içerisinde hangi tür göç çeşitlerinin neden ortaya çıktığı ve bu göç türlerinin kaynak, transit ülkede ve de nihai olarak ulaşılan ülkede bıraktığı etkiler incelenmiştir. Söz konusu etkilerin net bir şekilde ortaya konabilmesi için göçün etkileri çok yönlü ve aynı zamanda hem maddi hem de manevi öğeleri kapsayacak şekilde çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Tarihsel Süreçte Göç

Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında sömürge dönemine kadar olan göç hareketlerini sömürgecilik ile başlayan göç hareketlerinden ayıran en önemli özelliğin, Batı'nın iş gücü ihtiyacını karşılama amacı gütmesi olduğunu söyleyebiliriz. XV. Yüzyılda sömürgeciliğin başlaması ile beraber Batı'nın temel gereksinmesi olan insan gücü, köle ticareti ile karşılanmaya başlandı. Afrika'dan çeşitli sömürge alanlarındaki tarlalara gönderilen zenciler Afrika'nın en önemli ihraç malzemesi haline geldiler (Williams, 1944: 51-52; Loomba, 1998:3). Elbette ki kölelik bu tarihten önce de vardı, ancak sömürgecilikle başlayan köle ticareti, sistemli oluşu, kısa zamanda milyonlarca insanı pazarlayabilmesi ve en acısı da büyük bir bölümü yolculuk esnasında olmak üzere milyonlarca insanın ölümüne sebep olması bakımından farklılık gösterir.

Rosman ve Rubel'e göre "XVI. yüzyıldan XIX. yüzyılın başına kadar yaklaşık olarak 8-10 milyon Afrikalı Yeni Dünya'daki (Amerika kıtası) tarlalarda çalıştırılmak için getirildi" (Rosman ve Rubel, 1998:301). "1810 yılına kadar Amerika'ya ithal edilen köle sayısı 7.5 milyondur. Bir başka deyişle, aynı dönemde Avrupa'dan gelen göçmenlerin üç katı" (Baron, 1971:5). Baron'un ortaya koyduğu ve 1800'lü yılların başına kadar olan dönemi kapsayan karşılaştırmalı oran, köle ticaret hacminin anlaşılması açısından çok önemlidir. Aynı dönemdeki bir başka göç akımı ise Avrupa'nın endüstriye geçişi ile birlikte İngiltere, Hollanda, İspanya, Portekiz ve Fransa'da ortaya çıkan fazla nüfusun, yeni keşfedilen bölgelere ve/veya sömürgelere göçü ile yaşanmıştır. Bu süreç içerisinde;

> Fransızlar önce Kanada'nın Quebec bölgesini iskan etmiş, daha sonra Kuzey Afrika'ya uzanmışlardır. 1846-1932 yılları arasında yaklaşık 18 milyon insan İngiliz Adaları'ndan Kuzey Amerika, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika ve Karayip Adaları'na göç etmiş; 10 milyon İtalyan, 5 milyon Alman da bu dönemde Avrupa'yı terk ederek başka kıtalara kısmet aramaya çıkmıştır. 1821-1924 arası toplam 55 milyon Avrupalı denizaşırı yollara düşüp kendilerine yeni bir yer seçmiş, bunlardan 34 milyonu Birleşik Amerika'ya yerleşmeyi yeğlemiştir (Abadan-Unat, 2002:31).

Köleliğin 'sona erdirilmesi' ile beraber, "geçici kölelik" olarak da adlandırabileceğimiz 'sözleşmeli işçilik' dönemi, önceleri köleler tarafından karşılanan işgücü probleminin yeni çözümü oldu. Kağıt üzerinde on yıl çalışıp serbest kalacak olan bu işçilerin kendi 'rızalarıyla' bu antlaşmaları imzaladıkları söylense de, insanca yaşama hakkından mahrum olan bu insanlara sunulan seçenekler kölelerinkinden farksızdı (Hayter, 2000:9). Bu 'sözleşmeli işçilik' ile beraber, birinci dünya savaşına kadar 30 milyon Hintli maden ve tarlalarda çalıştırılmak üzere Burma, Sri Lanka, Malezya, Güney Afrika, ve Jamaika'ya, milyonlarca Çinli de Güney Doğu Asya, Pasifik Adaları ve Güney Afrika'ya götürüldüler (Hayter, 2000:9).

XX. yüzyılda yaşanan Birinci ve İkinci Dünya Savaşları dünyanın bir çok yerinde göçlere neden oldu. Yapıları itibariyle birbirinin devamı olarak nitelendirilebilecek kölelik, sözleşmeli işçilikten ve İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki ekonomik göçten farklı olan bu göçler, genellikle devletlerin dağılması veya kurulması sebebiyle ortaya çıkan düzensizliklerden kaynaklandığı için "mülteci" kimliği taşımaktadır. Bu anlamda bir yandan Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Osmanlı ve Habsburg devletlerinin dağılmasıyla Orta, Doğu ve Güney Avrupa'da "sınırları kapsadıkları etnik toplulukların sınırlarıyla uyuşmayan" yeni devletler ortaya çıkarken, diğer yandan "homojen bir ulus yaratma" çabası içinde Yunan, Polonyalı, Yahudi, Macar, Bulgar, Sırp ve Türklerden meydana gelen yeni göçmen kitlesi oluştu (Abadan-Unat, 2002:32). Aynı dönemde, bunlara, Rus devriminden ve Nazizm'den kaçan Yahudiler de eklendi. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise sömürgelerin tasfiyesi ile Asya, Ortadoğu ve Afrika'da kurulan bir çok bağımsız fakat sorunlu devlet içerisinde ortaya çıkan etnik çatışmalar yeni göçlere neden olurken bu göçlerle Bangladeş örneğinde olduğu gibi yeni devletler kuruldu. Kısacası Abadan-Unat'ın belirttiği gibi "bazı durumlarda göçmenler yeni bir devleti, diğer bazı durumlarda ise yeni devletler yeni göçmen gruplarını yaratmışlardır" (Abadan-Unat, 2002:33).

İki büyük savaşta milyonlarca insan kaybeden Batı, yeniden inşası için gerekli olan insan gücünü ilk önceleri komşu ülkelerden karşıladı. Bunlar yetersiz kalınca doğudan ve güneyden toplu göçler başladı. Türkiye örneğinde olduğu gibi sağlıklı, güçlü insanlar seçilerek çalışmak üzere götürüldüler. İlk bakışta "götürüldüler" gibi edilgen bir kelime, gönüllü, bir başka deyişle isteyerek yapılan bir göç hareketiyle uyuşmuyor gözükebilir. Ancak, Batı'nın gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeleri sömürüsü sonucu ortaya çıkan gelir eşitsizlikleri nedeniyle, yaşadıkları bölgelerde arzu ettikleri refah seviyesine kavuşamayan insanlar için göç etmekten başka çare kalmamaktadır. Dünya Bankası verilerine göre 2011 yılında OECD üyesi 34 ülkedeki kişi başına düşen Gayrisafi Milli Gelir *(Gross National Income, GNI)* 36.069 ABD doları iken bu sayı "en az gelişmiş *(least*

developed)" 48 ülkede 749 ABD dolarıdır (Dünya Bankası, 2012). Birleşmiş Milletler verilerine göre "en az gelişmiş" söz konusu 48 ülke yıllık % 2.5 ile en hızlı nüfus artış oranına sahip (BM, 2011a:15). Yine BM'in nüfus projeksiyonlarına göre bu ülkelerin 2011 yılında 0.85 milyar olan nüfusunun, 2050 yılında 1.7 milyara ve 2100 yılında ise 2.7 milyara çıkacağı tahmin edilmektedir (BM, 2011a:15). Bu veriler ışığında, gelişmekte olan ülkelerin asla gelişemeyeceği ve az gelişmiş ülkelerin de gittikçe yoksullaşacağını söylemek mümkündür. Bu ülkelerdeki insanlar için paylaşılacak pasta gittikçe küçülmekte paylaşan sayısı ise artmaktadır. Tek çözüm masadan birilerinin ayrılmasıdır. Bu anlamda, göçmen olarak adlandırdığımız kişilerin, masadan ayrılanlar olduğunu söylemek mümkündür.

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin artan nüfuslarına yeterli sosyal ve ekonomik imkanlar sağlayamaması, iç savaşlar, savaşlar ve bölgesel gerilimler gibi güvenlik endişeleri ve/veya insanları ülkesinde bugün bulamadığı bir takım değerleri uzak gelecekte dahi bulamayacağına inanması gibi sebeplerle birleşen Avrupa ülkelerinin bir yandan işgücü açıkları ve yaşlanma sorunu, diğer yandan sıkı göç politikaları neticesinde düzensiz göç (*irregular migration*) kavramı ortaya çıktı. Küreselleşmeyle beraber ortaya çıkan ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler göçmenlerin dolaşımlarını ve bilgi alış verişini kolaylaştırırken, yine bu süreçte, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yoksullaşması göçmen sayısının artmasındaki en önemli etkenler oldu. Günümüzde yoğun olarak yaşanan "düzensiz göçün" bu şekilde tanımlanmasının nedeni ise göç eden kişilerin özelliklerinin her an değişebilmesi ve bundan dolayı kim oldukları, ne zaman, nasıl ve ne yönde hareket edeceklerinin kestirilememesidir. Bu tanım ışığında, günümüzdeki göç çeşitlerinden olan sığınmacı göçü, mekik göç ve transit göç düzensiz göç başlığı altında toplanmaktadır. Öte yandan herhangi bir göçün söz konusu göç çeşitlerinden hangisine girdiği, tanımı yapanın bulunduğu yere veya kim olduğuna göre değişmektedir. Örneğin Türkiye'de transit göçmen olarak nitelendirilen göçmenler, Avrupa'da iltica talebinde bulunduklarında Avrupalılar tarafından sığınmacı olarak nitelendirilmektedir.

Ulus-devletlerin yasalarıyla çatışan düzensiz göç, bu niteliğiyle çoğu durumda "yasadışı göç" olarak da adlandırılmaktadır. Göçmenlerin, herhangi birisinin varlığında yasadışı olarak tanımlanmasına yol açan üç neden bulunmaktadır: birincisi ülkeye giriş veya çıkışta kullandıkları yöntem bir başka deyişle sınırın "yasadışı" olarak geçilmesi, ikincisi bulundukları ülkenin vize veya ikamet izni ile ilgili kanunlara uymama, üçüncüsü bulundukları ülkenin çalışma şartlarını belirleyen kanunlara uymama (Erder ve Kaşka, 2003:17). Öte yandan günümüzde göç ve suç kavramlarının beraber anılmasının en başta gelen sebebi şüphesiz yasaların ihlal edilmesi, göçmenlerin çeşitli yönlerden istismar edilmesi ya da sömürülmesinde birincil rol oynayan insan kaçakçıları (*human smugglers*) ve insan tacirleridir (*human traffickers*). Bu noktada insan kaçakçılığı ve insan ticareti kavramları arasındaki farkı belirtmekte fayda var: İnsanların kanun dışı yollarla bir yerden başka bir yere ulaştırılmaları insan kaçakçılığı olarak tanımlanırken, insan ticareti insanların fiziksel ve/veya psikolojik olarak sömürülmesini, kandırılmasını, baskıyı ve şiddeti içeriyor (Koser, 2001:59). Uluslararası Göç Örgütü'ne (UGÖ, *International Organization for Migration, IOM*) göre yanlış vaat veya bilginin yanında eksik bilginin bilerek ve isteyerek suiistimali de göçmenlerin kandırılmış sayılması için yeterli bir neden (UGÖ, 1999:4). Salt'a göre (2000:34) de insan kaçakçılığında temel amaç (*human smuggling*) sınırın yasadışı yollardan geçişini sağlamak iken, insan ticaretindeki (*human trafficking*) temel amaç işgücünün farklı şekillerde sömürülmesidir.

"BM Kara, Deniz ve Hava Yolu ile İnsan Kaçakçılığının Önlemesine Dair Protokolde" ise insan kaçakçılığı: "Bir kişinin vatandaşı ya da daimi ikamet izni olmadığı bir ülkeye direk veya dolaylı yolarla herhangi bir maddi çıkar elde etmek gayesiyle yasadışı yollardan sokulması" olarak tanımlanıyor (BM, 2004). Diğer yandan "BM İnsan Ticaretinin, Özellikle Kadınların ve Çocukların Ticaretinin Önlenmesi, Durdurulması ve Cezalandırılmasına Yönelik Protokol"e göre insan ticareti:

> Kuvvet kullanarak veya kuvvet kullanıma tehdidi veya zorlamanın diğer biçimleri, kaçırma, hile aldatma, gücü veya hassas bir durumu kötüye kullanma veya başkası üzerinde kontrolü olan kişilerin rızasını kazanmak için kendisine veya başkalarına kazanç veya çıkar sağlama yoluyla, kişilerin istismar amaçlı temini, bir yerden bir yere taşınması, nakli, barındırılması veya teslim alınması anlamına gelir. İstismar, asgari olarak, başkalarının fuhşunun istismar edilmesini veya cinsel istismarın başka biçimlerini, zorla çalıştırmayı veya hizmet ettirmeyi köleliği veya kölelik benzeri uygulamaları, kulluğu veya organ naklini içerir (Madde 3-a, BM 2004).

İnsan kaçakçıları veya tacirleri ele alındığında karşımıza üç farklı profil çıkmaktadır: Birincisi nehir geçişi, araçla bir noktadan diğerine nakil gibi göçmenlerin yolculuğunun sadece bir bölümünde, ortamdan doğan fırsatları değerlendirerek görev alan "amatör kaçakçılar"; ikincisi bir ülkeden bir başka ülkeye nakil konusunda uygun yolları iyi bilen amatör kaçakçılardan daha tecrübeli olan "küçük organize suç grupları"; üçüncüsü, göçmenlerin ihtiyaç duyduğu her türlü belgeyi temin etme kabiliyeti olan, transit ülkelerde ikamet vb. ihtiyaçları giderecek bağlantılara sahip, yolculuk güzergahında bulunan görevlileri sayesinde değişen durumlardan çabuk haberdar olan ve bunlara ayak uydurabilen ve uyuşturucu ticareti gibi uluslararası suç örgütlerince önceden denenmiş güzergahları kullanan "uluslararası kaçakçılık örgütleri" (Schloendhart 2002:27-28). Schloendhart insan kaçakçılığına veya ticaretine katılan aktörleri de şu şekilde tanımlıyor:

> Finansör (Organizatör, *Arranger/Financiers*): Kaçakçılık organizasyonunun maddi kaynağını sağlar ve organizasyon piramidinin yapısı nedeniyle alt seviyedeki kaçakçılar ve göçmenler tarafından tanınmaz ve ulaşılması güçtür.
>
> Aracı (*Recruiter*): Potansiyel göçmenlerle ilk bağlantıyı kurar. Göçmenlerden parayı toplayarak finansör ile göçmen arasındaki aracılık görevini yapar, genellikle göçmenin içinde bulunduğu toplumla aynı kültürden ve toplum içinde saygı gören birisidir.
>
> Ulaşım görevlisi (*Transporter*): Kara, deniz veya hava yolunu kullanarak göçmenin kendi ülkesinden dışarı çıkmasını sağlar. Örgütle aracılar vasıtasıyla irtibat kurar ve çoğunlukla örgütün yapısı hakkına bilgisi yoktur.
>
> Rüşvet verilmiş kamu görevlileri (*Corrupt public officials (briable)/protectors*): Elde edeceği maddi menfaat karşılığı makam ve yetkilerini kötüye kullanarak ve kanunları suiistimal ederek kaçakçılara gerekli belgeleri sağlayan ve/veya yasadışı giriş çıkışlara göz yuman kamu görevlileri ya da görevlisi.
>
> Bilgi toplama sorumlusu (*Informer*): Sınır güvenliği, göç, transit geçiş, iltica prosedürü ve düzenlemeleri ve kanunlar hakkında bilgi toplayarak organizasyonunun bunları nasıl istismar edebileceğini ortaya koyar.
>
> Kılavuz (*Guides and crew members*): Göçmenlerin bir noktadan diğerine veya bir ülkeden bir başka ülkeye geçişini sağlar ya da yolculuk esnasında göçmenlere eşlik eder.
>
> İç düzen sorumlusu (*Enforcers*): Çoğunlukla göçmenlerden oluşur. Güç kullanma dahil çeşitli yöntemlerle göçmenler arasında düzeni sağlar. Haberleşme, yiyecek ve su dağıtımı ve paraların toplanması görevini yerine getirir.
>
> Tahsildar (*Debt-collector*): Transit ve hedef ülkede kaçakçılık ücretini tahsil etmekten sorumludur. Sıklıkla fazla para almak için göçmenlere karşı şiddet, tehdit ve baskı uygularlar.
>
> Para aklama sorumlusu (*Money-launderers*): Kaçakçılık yoluyla kazanılan parayı çeşitli şekillerde aklamaktan ve paranın kaynağını gizlemekten sorumludur.
>
> Sosyal destek sorumlusu (*Supporting personnel and specialist*): Göçmenlerin özellikle transit ülkelerde başta ikamet olmak üzere çeşitli ihtiyaçlarını karşılamakla görevlidir (Schloendhart 2002:34-36).

Yukarıda sayılan aktörlerin birkaç ya da tamamının dahil olduğu organizasyonlarla gerçekleştirilen göçün, özellikle sınır geçiş aşamasının, arttırılacak güvenlik tedbirleri ile önlenebileceği yönünde genel bir kanı bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin göçmenlerle ilgilenen federal örgütü olan INS[1]'e *(Immigratin and Naturalization Service,)*, bütçeden 1993 yılında 1.5 milyar ABD doları ayrılırken bu sayı 1999 yılında 4 milyar ABD dolarına çıkartılmış, aynı zamanda "caydırarak önleme" stratejisi çerçevesinde sınırların güçlendirilmesi için 1994-1998 yılları arasında 3.3 milyar ABD doları harcanmıştır. Temelini göçmenleri sınır geçişi esnasında yakalamaktansa, sınır güvenliğini arttırarak sınırın geçilemeyeceği imajını yaratmak, bir başka deyişle göç etmeyi düşünenlerin evlerinden ayrılmalarına engel olmak fikrinin yattığı "caydırarak önleme" projesinin başlangıç tarihi olan 1994 yılı ile 2000 yılı sonu arasında yakalanan göçmen sayısı California ve Texas bölgesinde azalırken, Arizona bölgesinde arttı ve toplamda % 68 oranında artışa ulaştı (Cornelius, 2001:665). Söz konusu projenin uygulamaya başlanmasıyla beraber sınır geçmek isteyenler daha profesyonel kaçakçılara ihtiyaç duymaya başladı ve buna paralel olarak insan kaçakçılarına ödenen ücretlerde de artış yaşandı (Andreas, 2001:116-117; Cornelius, 2001:668). Bazı bölgelerde ücret 250 ABD dolarından 900 ABD dolarına çıkarken, örneğin, Arizona bölgesinden Phoenix'e geçiş ücreti 1999'da 150 ABD doları iken 2000 yazında 800-1300 ABD doları arasında olmuştur (Cornelius, 2001:668). Aynı şekilde San Diego'da kaçakçılara ödenen ücret projeden evvel ortalama 143 ABD doları iken 1996'da 700 ABD dolarına çıkmıştır (Cornelius, 2001:668). Buna göre alınan önlemler göçü caydırmaktan ziyade hem sınır geçişlerinin maliyetini, dolayısıyla insan kaçakçıları/tacirlerinin kazançlarını arttırmaya, hem de giriş noktalarının yönünü değiştirmeye yaradı *(shift, rechanneling effect)* (Andreas 2001:115; Cornelius, 2001:667). Hayter bunu baraj örneği ile açıklıyor: "kontroller baraj gibidir; bir yerde oluşan delik kapatıldığında hemen başka bir yerde bir başkası ortaya çıkar" (Hayter, 2000:152).

Sınır güvenlik önlemlerinin arttırılmasının insani boyuttaki en büyük sonucu ise sınır geçişleri esnasında meydana gelen ölümlerin artmasıdır. 1994-2001 yıları arasında toplam 1.700 Meksikalının başta dağlarda donarak, çölde güneş çarpması ve susuzluk nedeniyle ve nehir veya su kanalı geçişlerinde boğularak olmak üzere, sınırı geçmeye çalışırken öldüğü belirtiliyor (Cornelius, 2001:670). Ölümlerin büyük bir kısmının göçmenlerin, Amerikalılar tarafından tabii engel olarak değerlendirilen dağlar, çöl, nehir ve kanallara yönelmesi sebebiyle meydana geldiği anlaşılıyor. Türkiye'de de hava ve coğrafi koşullardan dolayı göçmen ölümlerine rastlansa da bunun toplam sayısı konusunda bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak ölümlerin büyük bir kısmının İran sınırında soğuktan donarak ve Ege Denizini veya Meriç nehrini geçmeye çalışırken de boğularak gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Göçün Sosyal, Ekonomik Ve Politik Etkileri

Rasyonel bir davranış biçimi olan göç, üzerinde düşünülmüş, artıları eksileri çıkarılmış ve bu sürecin sonucunda karar verilmiş bir olgudur. Karar verme sürecine kimlerin katıldığı göçün türüne ve göçmenin ait olduğu toplumsal yapıya göre değişmekle birlikte, İçduygu ve Sirkeci'nin belirttiği gibi, diyebiliriz ki:

> Kuşkusuz, toplumların tarihsel gelişiminden çıkartacağımız en temel bulgulardan birisi de, göçün toplumsal ve ekonomik dönüşümlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığıdır; bu anlamda göç; bir sonuçtur. Bu arada göçün kendisinin de toplumsal ve ekonomik dönüşümlere katkıda bulunan bir etken olduğu unutulmamalıdır; bu çerçevede göç bir nedendir (İçduyguve Sirkeci, 1999:250).

[1] 11 Eylül'ün ardından INS, Amerikan Merkezi Haber Alma Örgütü'nün (CIA) ardından ülkeye yasa dışı girişleri engelleyemediği için en çok eleştirilen bir kurum olmuştur (Erin, 2002:1).

Kane'e göre (1995:2) ise göç ne negatif ne de pozitif bir olgudur, sadece modern çağın ekonomik gelişmelerine, ulaşım ve iletişim sistemlerine, politik baskılarına ve bireysel dürtülere karşı gösterilen bir tepkidir. İster sonuç olarak isterse neden olarak nitelendirilsin veya hangi amaçla yapılırsa yapılsın göç, herhangi bir şekilde bağlı olduğu toplumda sosyal, ekonomik ve politik etkiler bırakmaktadır.

Göç Veren Ülkedeki Etkileri

Göç ilk bakışta tek yönlü bir hareket gibi görünse de aslında ekonomik ve sosyal kapital dönüşleri göz önünde bulundurulduğunda, göçün oldukça dinamik ve çok yönlü bir hareket olduğu görülür. Bu niteliğinden dolayı göçün bazı Doğu Avrupa, Kuzey Afrika, Ortadoğu, Güney ve Güney-doğu Asya ve Latin Amerika ülke hükümetleri tarafından "işsizliği ve nüfusu azaltacak, işçi dövizi *(economic remmitance)* girdisi sağlayacak bir fırsat olarak görüldüğü" iddia edilmektedir (Weiner ve Munz, 1997:2). Dünya Bankası *(World Bank)* verilerine göre 2012 yılında "gelişmekte olan" ülkelere gönderilen yurtdışı işçi gelirlerinin, bir önceki yıla göre % 5.3 artarak, toplam 401 milyar ABD doları olduğu ve bu rakamın 2015 yılında 515 milyar ABD dolarını bulacağı tahmin edilmektedir (Dünya Bankası 2013). Yurtdışı işçi gelirlerinin "gelişmekte olan" bir çok ülkenin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'sının % 10'una eşit olduğu düşünüldüğünde durum daha net anlaşılmaktadır (Dünya Bankası, 2011:VII).

Göç edenlerin ülkelerine aktardığı dövizlerin *(economic remmitance)* alt yapıyı güçlendirme, daha iyi beslenme ve daha kaliteli sağlık hizmeti alınması, kriz zamanlarında ve borçlanmalara karşı teminat görevi görme, üretime dönük sektörlerdeki yatırımlarla iş imkânları yaratılması, haneler arasındaki eşitsizliğin yoksul kesimler lehine azaltılması gibi faydalarının olduğu belirtilmektedir (Bkz. Tablo 1 Chimhowu, Piesse ve Pinder 2005:95-96). Göçmenlerin ülkelerine aktardıkları ya da geri dönüşte beraberlerinde getirdikleri sadece döviz *(economic remmitance)* ile sınırlı değildir. Göçmenler hem göç sürecinde hem de göç edilen ülkede yeni alışkanlıklar, beceriler kazanmakta ve de karşılaştıkları kültürlerden etkilenerek, tutum ve davranış değişikleri de göstermektedirler. Bu tür kültürel değişiklerin *(social remmittances)* yurda aktarılması ve taşınmasının sosyal kapitali güçlendirip sosyal gruplar ve sosyal aktivitelere katılımı sağladığı, göçmenlerin yeni beceri kazanması ve iş tecrübeleri ile işgücü sermayesinin gelişmesini ve özellikle kız çocuklarına karşı (eğitim vb.) tutum ve davranış değişiklikleri gibi konularda kültürel değişimlerin oluşmasını sağladıkları ifade edilmektedir (Chimhowu, Piesse ve Pinder 2005:95-96). İşçi gelirlerinin/girdilerinin *(economic/social remmittances)* yukarıda sayılan faydalarının yanı sıra ailelerin işçi gelirlerine bağımlı hale gelmesi, üretime yönelik olmayan yatırımlar yapılması nedeniyle kısa vadeli tüketim alışkanlığı kazanılması, yerel düzeydeki yaşam kalitesini azaltacak olumsuz kültürel edinimlerin aktarılması, başlangıç aşamasında, yurtdışından gelir alan haneler ile almayan haneler arasında eşitsizlik oluşmasına neden olması ve işçi gelirlerinin transferi yöntemiyle kara para aklanması gibi bazı olumsuz etkilerinin olduğu da belirtilmektedir (Chimhowu, Piesse ve Pinder 2005:95-96).

Göçün göç veren ülkedeki etkileri konusunda Türkiye'den Almanya'ya 1960'lı yıllarda başlayan ve çeşitli süreçler geçiren Türk işçi göçü, önümüzde çok güzel bir örnek olarak durmaktadır. Başlangıçta, 1961 yılında kurulan Devlet Planlama Teşkilatı'nın ülkede işgücü fazlası olduğunu saptaması üzerine iki amaç güdülerek yurtdışına işçi gönderilmesi planlanıyordu: Birincisi fazla işgücünü eritmek, diğeri geri dönüşlerinde getirecekleri umulan ve Osmanlı'dan itibaren güdülen, modernleşme hareketinin devamını sağlayacağı düşünülen sosyal ve ekonomik girdiler (*social and economic remmitances*). Söz konusu yurtdışı işçi gelirleri, 1964 yılında 45 milyon ABD doları iken 1980 yılında 2 milyar ABD dolarına çıkmış ve bu hacmi ile dış açıkların kapatılmasında büyük pay sahibi olmuştur (Abadan, 1995:282). 2010 Yılında Türkiye'ye

gönderilen yurtdışı işçi gelirlerinin ise 950 milyon ABD doları olduğu tahmin edilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Şüphesiz ülkeye giren bu paranın miktarı kadar nasıl kullanıldığı da önemlidir. Bu tür döviz girdisinin yatırıma dönüştürülmesi yolundaki ilk çaba 1965 yılında Köy İşleri Bakanlığı'nın "toplum kalkınması çalışmaları" kapsamında kurulan ve yurtdışına gidecek işlerin kooperatife üye olması durumunda öncelik tanınması esasına dayalı olan "Köy Kalkınma Kooperatifleri" oldu. 1965 yılında sayısı bir düzine kadar olan bu kooperatifler soğuk hava tesisi, tarım aletleri satın alma ve kullanma tesisi, sulama tesisi, tüketiciler birliği, çiftlikler ve süt mamülleri gibi alanlarda faaliyet gösterdiler. Sayıları zamanla, 1971'de 2.263'e, 1973'de 4.514'e ve 1974 yılında ise 5.376'ya çıkan ve üye sayısı 960.000'i bulan ve bir çoğu sadece kağıt üzerinde kalan bu kooperatifler, herhangi bir proje hazırlayamamış ve somut bir yatırıma dönüşememiştir (Van Renselaar ve Van Velzen, 1975:117).

Köy İşleri Bakanlığı'nın "Köy Kalkınma Kooperatifleri" aracılığıyla işçi gelirlerini yatırıma dönüştürerek toplum kalkınmasını desteklemeye çalıştığı dönemde, yurtdışındaki işçiler de tasarruflarını değerlendirmek ve ileride Türkiye'ye döndüklerinde kendilerine iş ve gelir sağlayacak alanlara yatırım yapma arayışındaydılar. Bu arayış çerçevesinde yurtdışındaki çoğunlukla aynı bölgedeki işçiler, sayıları yaklaşık olarak 120'yi bulan "Türk İşçi Şirketleri"ni kurdular. Bir çoğu kağıt üzerinde kurulan bu şirketlerin faaliyet alanları ile ilgili ortada hiçbir somut ya da kağıt üstünde bir hazırlık olmamasına rağmen bir çok Türk işçi bu şirketlerin hisselerini alarak buralara üye olmaya başladı (Van Renselaar ve Van Velzen, 1975:121). Yine de bir kaynağa göre "Türk İşçi Şirketleri" 1982 yılı itibariyle 104.773 katılımcının toplam 1.8 milyar ABD doları hacmindeki yatırımıyla 20.753 kişiye iş yaratılmasını sağladı (Abadan, 1995:282).

Yukarıda dışa göçün, gönderen ülkede nüfusu azaltan bir etki yarattığı ifade edilmişti. Bu açıdan bakıldığında bu tür bir etki, ilk bakışta, kaynak ülke tarafından pozitif bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak göç eden kişilerin niteliği incelendiğinde bunun aslında en ileri boyutta bir "beyin göçü", genel anlamda ise "kalifiye ve/veya eğitimli insan göçü" niteliği taşıdığı görülmektedir. DPT'nin 1971 yılında açıkladığına göre Almanya'ya giden Türk işçilerinin % 47'si ayrılmadan evvel kalifiye olarak çalışan işçilerden oluşmaktaydı (Abadan, 1995:283). Ancak, burada belirtilen "kalifiye" sıfatının gerek Almanya'nın sanayi yapısına bağlı olarak farklılık gösteren işgücü ihtiyacı, gerekse göçmenlerin çoğunlukla gittikleri ülkede kimsenin yapmak istemediği işlerde iş bulabilmesi gibi nedenlerle Türkiye'ye özgü olduğunu belirtmek gerekiyor. Bu durumun yanı sıra iş ve işyerinin durumu hakkında önceden bilgi sahibi olunamaması, Türkiye'de öğretmenlik, muhasebecilik gibi mesleklere sahip olanların Almanya'da madencilik, çöpçülük, ağır sanayi ve inşaat gibi alanlarda istihdam edilmelerine yol açmıştır (İŞKUR, 2011:10).

Bu tarz örnekler şüphesiz Türkiye ile sınırlı değildir. Mihir Desai ve iki meslektaşı ABD'deki Hintli göçmenlerin büyük bölümünü "H-1B" türü vizeye sahip olan üniversite mezunlarının oluşturduğunu ve sadece bu göçmenlerin Hindistan maliyesine vergi kayıplarının bireysel vergilerin toplamının % 12'sine eşit olduğunu ileri sürüyorlar (Desai, Kapur ve Mchale, 2004:13). Bu örneğe, Kıta Afrika'sının 1960-1987 yılları arasında kalifiye nüfusunun %30'unu göç sonucu kaybettiğini ve Jamaika'nın ülkesinde bir tane doktor tutabilmek için beş tane yetiştirmesi gerektiği örneklerini ekleyebiliriz (Stalker, 1994 aktaran Faini, 2002:6; Faini, 2002:6). Bu noktada sağlık çalışanlarının göçünün, göçün etkileri açısından incelenmesi gereken önemli konu başlıklarından birisi olduğunu söylemek gerekiyor. Dünya Sağlık Örgütü'ne *(WHO)* göre son 30 yılda birçok Avrupa ülkesindeki göçmen sağlık çalışanı (doktor, hemşire) sayısı % 5 oranında arttı (Dünya Sağlık Örgütü, 2010). Öyle ki *OECD* ülkelerindeki sağlık çalışanlarının % 20'sini (OECD ülkelerinde göçmen sağlık çalışanlarının yaklaşık 110.000'ini Filipinli hemşireler ve 56.000'ini de Hintli doktorlar oluşturmakta), Kuveyt ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi Körfez ülkelerinin sağlık

çalışanlarının ise % 50'sini göçmen sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü *(WHO)* sağlık çalışanlarının artan oranlardaki dışa göçünün kaynak ülkedeki sağlık sistemini zayıflattığını belirtiyor (Dünya Sağlık Örgütü, 2010).

Faini'ye göre (2002) sağlık çalışanı ya da kalifiye işgücüne sahip çalışanların göç etmeleri, sadece ülkelerinin bu kişilerden yoksun kalması anlamına gelmiyor. Faini, göç eden bireylerin eğitim seviyesi ve ustalıkları arttıkça anavatanla olan bağlarının da azaldığını, aile birleşmelerinin arttığını ve göç ettikleri ülkede kabul görebilmek için eğitimlerine orada devam ettiklerini, sonuç olarak, tüm bu sebeplerden dolayı "işçi dövizi girdilerinde (*economic remmitances*)" kalifiye olmayan göçmenlere nispeten azalma olduğunu ileri sürmektedir. Bir başka deyişle giden göçmenlerin eğitim ve ustalık düzeyi arttıkça anavatanlarına sağladıkları döviz girdisi, ters orantılı olarak azalmaktadır.

Birleşmiş Milletler'in 2010 yılı verilerine göre göçmenlerin yaklaşık % 37'sini 20-39 yaşları arasındaki genç nüfus oluşturmaktadır (BM, 2011b). İster kalıcı ister kısa süreli olsun zaten hızlı nüfus artışına sahip olan bu ülkelerde dışa göçün nüfusun azalmasını birincil olarak etkilemesinin yanında, söz konusu genç nüfusun üremeye katkısının ortadan kalkması ile potansiyel nüfus artışına engel olmaları da ikincil etki olarak değerlendirilebilir.

Göç Edilen Ülkedeki Etkileri

Şüphesiz, gelişmiş ülkelerdeki iş gücü açıkları, uluslararası göçün en büyük nedenlerinden birisini oluşturmaktadır. Bu iş gücü açıklarının, yetiştirilmesine emek ve para harcanmadan elde edilen, üstelik nispeten ucuz işçilerle karşılanması, ekonomik açıdan gelişmiş ülkelere büyük bir avantaj sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerin bu alışkanlıklarının yeni olmadığı kölelik ve sonrasında sözleşmeli işçiliğe kadar dayandığını söylemek mümkündür. Aslında son 30 yıldır Avrupa'nın uyguladığı göç politikası iş gücü talebinden kaynaklanan göç sonucu oluşmuş iş gücü pazarının düzenlenmesinden yani iş gücü politikasından başka bir şey değildir (Schmid, 1992:41). İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde işgücü arzını oluşturan bu göçmenlere Batı'nın talebi olmasa ekonomik anlamdaki bu göç hareketinin bu denli yoğun olması imkansız olurdu. Nitekim Hayter'in (2000:156) de belirttiği gibi ekonomik göç büyük anlamda Batı'nın işgücü ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Kapitalizm, ekonominin iyi gittiği dönemlerde işgücü açığını göçmenlerle kapatırken, ekonomik buhran dönemlerinde söz konusu göçmenler işten ilk çıkarılan grupları oluşturmuşlar ve bu yönleriyle "çok defa ekonomik bunalımlara karşı bir "Güvenlik Subabı (*Konjunktur Puffer*)" olarak kullanılmışlardır (Abadan-Unat, 2002:21). Abadan-Unat'a göre (2002:21) dış göç:

> Türkiye'de olduğu kadar başka göçmen veren ülkelerde de göçmen kabul eden güçlü devlete ve onun merkezinde yer alan finans kapitaline önemli yararlar sağlamıştır. Gelişmiş ülkeler sınai verimlerini arttırabilmiş, kendi işçilerine yukarı doğru devingenlik sağlamışlardır. Başka bir deyişle dış göç, bağışıksız (asimetrik) bir etkileşime dayandığı için merkez ve çevre devletler arasındaki uçurumu genişleten bir süreç olmuş, ortaya zamanla kıdem alan bir "global proletarya" çıkmıştır.

Batılı ülkeler 1980'li yıllarla beraber işgücü açıklarının kapandığını söyleyerek göç hareketlerine büyük kısıtlamalar getirmişler ve neredeyse imkansızlaştırmışlardır. Hayter'e göre (2000:156),

> Kapitalizm yıllardan beridir işgücü açığı sorunuyla mücadele etti. Amerika gibi göç ülkesi olarak bilinen ülkeler ve Avrupa ülkeleri bu iş gücü açıklarını göç yoluyla giderdiler. Bir yandan ekonomileri büyürken diğer yandan işgücü açıklarını, ilk önce Avrupa'nın en yoksul bölgelerinden ve sonra da üçüncü dünya ülkelerinden karşıladılar. Günümüzde Avrupa ülkelerindeki büyümenin yavaşlaması ve işsizliğin azalması ile beraber göç hareketi de azaldı. Ancak bu ülkeler hala yerli halkın yapmak istemediği işler için yabancı işgücüne ihtiyaç

duymaktadırlar: Bu göçmenlerin ayrılmaları halinde batılı ülkelerin çok güç durumda kalacakları açıktır.

Her ne kadar ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler göçe karşı sıkı tedbirler alsalar da nüfus ve işgücü projeksiyonları tamamen farklı şeyler söylüyor. Birleşmiş Milletler Nüfus Bölümü (BMNB)'nün 2000 yılı Mart ayında yayınladığı rapora göre Avrupa ve Japonya'nın nüfusları gelecek elli yılda azalacak (BMNB, 2000:6). Bu rapora göre örneğin İtalya'nın 2000 yılında 57 milyon olan nüfusu %28 azalarak 2050 yılında 41 milyona, İspanya'nın 2000 yılında 39 milyon olan nüfusu 2050 yılında %24 azalarak 30 milyona, Almanya'nın ki ise % 11 azalarak 82 milyondan 73 milyona düşecek (BMNB, 2000:6). Çalışan nüfusun (15-64 yaş arası), 65 yaş üstü çalışmayan nüfusa oranı da bu bağlamda artacak. Bugün çalışan nüfusun 65 yaş üstü çalışmayan nüfusa oranının 4.31 olduğu Avrupa Birliği'nde bu oranın 2050 yılında 2.42'ye düşeceği tahmin ediliyor (BMNB, 2000:24). Aynı raporda, çalışan nüfus sayısını (15-64 yaş arası) bugünkü haliyle koruyabilmek için İtalya'nın yılda 357.000, Almanya'nın 458.000, Fransa 99.000, İngiltere 114.000 ve veriler Avrupa Birliği ölçeğinde toplandığında ise, AB'nin yılda 1.447.000 göçmene ihtiyaç duyacağı belirtiliyor (BMNB, 2000:24). Bir başka kaynağa göre ise günümüzde yılda bir milyon göçmen alan Avrupa Birliği bugünkü demografik yapısını korumak için, doğum ve ölüm oranlarının değişmeyeceği farz edildiğinde, 2007 yılında dört buçuk milyon, 2024 yılında ise yedi milyon göçmene ihtiyaç duyacak (Keely, 2000:56). Bir başka deyişle gelişmiş ülkeler, bir yandan vatandaşlarının bazı işleri artık yapmak istememesi, diğer yandan da nüfuslarındaki azalma ve yaşlıların nüfustaki oranının artması sebebiyle sosyal güvenlik sistemlerinin çökme tehlikesine karşı genç insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar.

Göç edilen ülkelerin niteliği nedeniyle göçün bu ülkelere olan etkisi görece daha fazla araştırma konusu olmuştur. Bu doğrultuda özellikle Amerika Birleşik Devletlerine göç edenlerin varlıklarının sosyal, ekonomik ve politik etkilerini incelemek ve açıklayabilmek için bir takım teoriler geliştirilmiştir. Çalışmalarıyla Chicago Sosyoloji Okulu'na yön veren Robert E. Park "asimilasyon" teorisi ile göçmenlerin zamanla gittikleri ülkenin dilini, davranış biçimlerini, tavırlarını, geleneklerini ve dış görünüşlerini benimseyeceklerini ileri sürdü (Park, 1914:607). Park'a göre sessizce ve farkında olmadan devam eden asimilasyon süreci sayesinde oluşan homojenlik, bireyin sahip olduğu kültürden edindiği sosyal tabulardan kurtulmasını ve böylece farklı gruplara katılmasının önünü açarak sosyal hareketliliğini sağlamaktadır (Park, 1914:608,611). Asimilasyon teorisi 1960'lara kadar ana paradigma olarak kaldıysa da o yıllarda artarak gelişen etnik ve ırkçı ayrımcılıkları göz önünde bulundurmaması nedeniyle geçerliliğini yitirdi (Heisler, 2000:77). İçeriği ve bakış açısı değişse de göç üzerine araştırmalar, yeni tanımlamalar ve teoriler geliştirilmeye devam etti. Bunlardan bir tanesi Alejandro Portes'in varolan farklı kültürler içinde asimilasyonu öngören "çoklu asimilasyon (*segmented assimilation*)" teorisiydi. Portes "yeni ikinci kuşak" (*the new second generation*) olarak tanımladığı göçmen çocukları konu alan araştırmasına dayanarak, adaptasyonun birkaç farklı şekilde gerçekleştiğini ileri sürmektedir: Birincisi beyaz orta sınıfa paralel uyum; ikincisi aşağı yönde sosyal hareketliliğe (gerileme) ve yoksulluğa neden olan kentli alt sınıfa uyum; üçüncü ise göçmenin kültürel değerlerini bilinçli olarak koruyarak ekonomik yönden uyumu (Portes, 1993:82).

Farklı göçmen gruplar üzerine araştırmalarına devam eden Portes, meslektaşı Wilson ile beraber Miami'deki Kübalı göçmenlerin çalışma ekonomisinin çevresel bir aktörü mü yoksa daha farklı bir yapı içinde mi bulunduklarını anlamak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda Kübalı göçmen yerleşimlerinin esas/birincil çalışma hayatının çevresel bir aktörü olmaktan ziyade diğer göçmen gruplara göre daha az asimile olmuş ve ekonomik alanda nispeten daha başarılı bir model oluşturduklarını ileri sürmektedir (Portes ve Wilson, 1980:314). İkiliye göre bu başarının arkasında göçmenlerin dil öğrenme gibi bir zorunluluk yaşamamaları, işe alım ve iş sözleşmelerinde aynı etnik gruptan gelen göçmenlerin öncelikli olması esasına dayanan etnik dayanışma ve güvenilirlik

yatmaktadır (Portes ve Wilson, 1980:315). Kübalı göçmenlere ilişkin bu verilerin diğer göçmen gruplar için de geçerli olabileceği hipotezini ileri süren Portes ve Wilson, araştırmalarının en önemli yanının göçmen yerleşimlerinin farklılığını ilk defa ampirik verilerle ispatlamış olmalarıdır (Portes ve Wilson, 1980:314).

Göçmenlerin çalışma hayatına girişindeki etnik dayanışmanın bir başka örneği de etniğe dayalı iş modelidir (*ethnic niche model*). Bu model, beyazlara göre daha düşük ücretli ve statü açısından düşük işlerde çalışmakta olan göçmenler ve Afrika kökenli Amerikalıların etnik dayanışma yoluyla iş piyasasında yukarı yönde hareket sağladıklarını öne sürmektedir (Waldinger, 1999:6). Temelini belirli bir iş sektörüne giren göçmenlerin o iş piyasasına başkalarının girişini engellerken kendi grup üyelerinin girişini kolaylaştırmaları yatan etniğe dayalı iş modeli, Waldinger'a göre iki safhada gerçekleşmektedir: Birinci safhada göçmenler beceri ve dil bilgilerine göre işe yerleştirilmekte ikinci safhada ise yeni gelenler ya da aynı etnik gruptaki diğer göçmenler o iş sektörüne alınmaya başlamaktadır (Waldinger, 1999:21).

Yukarıda sayılan tüm model ve teorilere göre göçmenlerin gittikleri yerde iki temel ihtiyaçları olduğunu ve davranışlarına yön veren güdülerin bunların giderilmesine yöneldiğini söylemek yanlış olmaz: birincisi bir iş sahibi olmak, ikincisi kültürel yönden kabul görme. Sonuç olarak diyebiliriz ki göçmenler bulundukları ülkede daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek adına sürekli bir arayış içerisindedirler. Bu, bazen o topluma tamamen uyum sağlama şeklinde gerçekleşirken, bazen de kendi etnik grubuna daha sıkı bağlanmak şeklinde gerçekleşmektedir.

Göçün Diğer Etkileri

Ulus devletlerin kontrol ve egemenliğinin azalması, sermayenin hızlı dolaşımı, gelişen teknoloji ile birlikte hızlı iletişim ve ulaşım imkanlarının ortaya çıkması veya Apadurai'nin (1997:33) ortaya attığı gibi küresel kültürel akımın beş boyutu olan beşeri *(ethnoscape),* medya *(mediascape),* teknoloji *(technoscape),* finans *(financescape)* ve fikir *(ideoscape)* akışkanlarının (*scapes*) birbiriyle olan ilişkileri ile anılan küreselleşme göçmenlerin anavatanlarıyla ilişkilerini de etkiledi. Göç ettikleri ülkede asimile olacakları ve anavatanla bağlarını yavaş yavaş koparacakları düşünülen göçmenler, küreselleşmenin imkanlarından da faydalanarak anavatanlarıyla daha sıkı ilişkiler kurmaya ve anavatanlarında olup bitenlerle daha çok ilgilenmeye başladılar. Portes ve Haller'e göre (2003:1229), göçmenlerin bu ilgisi ve anavatanda politik alanda rol arayışları göçmenlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe artmaktadır. Kaynak ülke ve göç edilen ülke arasında devam eden aktivitelerle beraber uluslararası alanda ortaya çıkan bu etkileşim sonucunda "ulusötecilik" ya da "ötede ulusçuluk"[2] (*transnationalism*) kavramı ortaya çıktı.

Ulusöteciliği göçün diğer etkilerinden ayıran en önemli özellik, şüphesiz, aynı anda hem kaynak hem de hedef ülkeyi etkilemesi, bir başka değişle bu etkileşimden doğan ortamda hayat bulabilmesidir. Aynı ulusötecilik gibi göçmenlerin anavatanlarıyla olan ilişkilerinin ve algılama şekillerinin ürünü olan diaspora kavramı, kürselleşmeden önce de var olmasına rağmen kürselleşme ile klasik ve modern olmak üzere iki ayrı bölümde ele alınmaya başlandı. Günümüzde ülkelerinin dışında yaşayan Rum, Ermeni, Filistin ve Yahudiler klasik diasporalar olarak tanımlanırken modern diasporalar ekonomik göç, mültecilik, misafir işçilik, sürgün edilmiş toplumlar, etniklik gibi kavramları içine alabilmektedir (Kaya, 2001:73).

Klasik diasporaların en temel özelliğinin, "toplumsal bir kategori olarak algılanmaları ve birlikte yaşadıkları toplum ile aralarında belirgin toplumsal ve kültürel sınırların olması" olduğunu ifade eden Kaya'ya göre bu iki tür diaspora arasındaki en önemli fark "kutsal anavatana" dönmek

[2] *Transnationalism* Türkçeye "ulusötecilik" olarak çevrilmesine karşın "ötede ulusculuk"un kavramın özünde yatan manayı daha iyi ifade ettiğini değerlendiriyorum.

arzusunda (mitinde) yatmaktadır (Kaya, 2001:73; Kaya, 2011:25). Bununla birlikte, günümüz siyasi yaşamını da incelediğimizde, kutsal anavatana dönüş mitinin etkisinin yanında kendi varlıklarına karşı tehdit olarak gördükleri, anavatanlarından ayrılmalarına neden olan "ötekine" karşı ancak birlik olurlarsa ayakta kalabileceklerine inanmaları ve bunun toplumsal hafızada paylaşılmasını da buna ekleyebiliriz. Diasporaların buradan kaynaklanan gücü ise anavatanlarındaki ve uluslararası alanda anavatanlarıyla ve kendi kimlikleriyle ilgili politikalara yön verme çabalarında ortaya çıkıyor.

Diasporaları "sürgün edilmiş azınlık toplumları" olarak tanımlayan Safran (1991:83-84 aktaran Kaya, 2001:74) bir topluluğun diaspora sayılabilmesi için altı kriteri taşıması gerektiğini öne sürmüştür. Bunlar:

1. Anavatanlarından en az iki farklı çevre bölgelere dağıtılmaları,
2. Anavatanlarıyla ilgili hatıra, hasret ve mitlerini muhafaza etmeleri,
3. Gittikleri ülkede tam olarak kabul görmediklerine inanmaları,
4. Anavatanlarına zamanı geldiğinde bir gün nasıl olsa geri döneceklerine inanmaları,
5. Anavatanlarının ayakta kalması ve refahını arttırması için çaba sarf etmeleri,
6. Grup ruhunun ve grup içi dayanışmanın anavatanla sürekli olarak devam eden ilişkilerle tanımlanmasıdır.

Kaya (2011:28), Safran'ın altı maddelik diaspora kriterinin Çerkes, Ermeni ve Yahudi diasporaları gibi eski diasporaları açıklamada yeterli olabileceğini ancak günümüzdeki Amerika'daki Afrikalı, Britanya'daki Güney Asyalı ya da Almanya'daki Türkler gibi "diasporik topluluklara ilişkin yapılacak tanımlamalar ile örtüşmediğini ifade etmektedir". Kaya (2011:28), buradan hareketle, benzer bir soruna dikkat çeken Cliford'un (1994:306) bazı grupların Safran'ın sıraladığı "ideal" diaspora kriterlerinden iki, üç veya dördüne sahip olmalarına göre az veya çok diasporik olarak tanımlanabileceği önerisinin makul olduğunu belirtmektedir.

Transit Ülkedeki Etkileri

1980'lerin başından itibaren ortaya çıkan düzenlenmemiş göç, göç veren ve göç edilen ülkede çeşitli etkiler yaratmakla kalmayıp aynı zamanda, nihai ülkedeki kadar olmasa da, transit ülkede de çeşitli izler bırakmaya başladı. Transit göçün, nihai ülkeye varmayı amaçlayan göçmenlerin, transit ülkede para biriktirinceye ya da sınırı geçmek için gerekli şartlar (para temini/transferi, belgelerin hazırlanması, sınırın yasadışı geçişi için hava, iklim ve güvenlik şartlarının düzelmesi vb.) oluşuncaya kadar beklemesi, bir başka deyişle "geçici bir süre için" o ülkede bulunmaları, etkileşimin hem süre bakımından kısa, hem de kapsadığı sosyal çevre bakımından dar olmasına yol açmaktadır. Transit göçün etkilerinin ortaya çıkarılmasındaki en büyük güçlük de, transit göçün bu özelliğinden kaynaklanmaktadır. Transit göçmenlerin Türkiye'ye etkilerini değerlendiren Emniyet Genel Müdürlüğü ise terör örgütlerinin bundan fayda sağladığı, kaçak çalışma sonucu vergi kaybı olduğu, ülke dışına döviz çıkışına yol açtığı, iş bulamayan göçmenlerin çeşitli suçlara karıştığı ve yakalanan göçmenlere yapılan masraflar nedeniyle ülke hazinesinin zarar gördüğü gibi hususlara değinmektedir (Emniyet Genel Müdürlüğü, 2001:21-35). Ancak "güvenlik" odaklı bu yaklaşım, bilimsel araştırmalarla desteklenmeye muhtaçtır.

Transit göçü ve onun etkilerini Türkiye örneğinde anlamak için en başta anlaşılması gereken husus, konunun hangi seviyede kimler tarafından algılandığı, kimlerle etkileşim halinde olduğu dolayısıyla transit göçün kimler üzerinde bir etki yarattığıdır. Türkiye'de transit göçmenlerle etkileşim halinde bulunan üç kesim olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

1. Kamu/Güvenlik kuvvetleri: Kara Kuvvetleri Komutanlığı (sınırda), Jandarma Genel Komutanlığı, Sahil Güvenlik Komutanlığı ve Emniyet Genel Müdürlüğü. Temelini "sorun" ve bu "sorun" ile baş etme çabasının yer aldığı güvenlik kuvvetleri ile olan ilişkiler, aynı zamanda, etkileşimin devlet tabanının da çerçevesini belirliyor. 11 Nisan 2013'te Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6458 sayılı "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu"na istinaden kurulan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 2014 yılından itibaren göç alanındaki birincil aktör olacağını söyleyebiliriz.

2. İnsan kaçakçıları: Sınır ve sahil bölgelerinin yanında İstanbul'da, gerek münferit gerekse bir organizasyona dahil olarak çalışan, bu işten para kazanan kesim. İnsan kaçakçıları, göçmenleri yürüyen dolarlar olarak değerlendirirken, göçmenler için kaçakçılar güvenilmesi çok zor olmasına rağmen içlerinden birine güvenmek zorunda oldukları bir kesimi ifade ediyor. Bir başka deyişle, kaçakçılar, göçmenler tarafından "kötü ama gerekli *(necessary evil)*" olarak nitelendiriliyorlar (Andreas, 2001:118).

3. İş ortamından kaynaklanan ilişkiler: Bu tarz bir ilişkiyi de iki ayrı kategoride ele almak gerekiyor: Birincisi iş arkadaşları veya iş veren ile olan ilişkiler, ikincisi müşterici satıcı ilişkileri. Göçmenlerden bazıları işverenleri tarafından aldatıldığını, hak ettiği paranın verilmediğini veya ücretinin çok düşük olduğun belirtirken, bazı göçmenler işverenlerinden veya çalışma arkadaşlarından destek gördüğünü ifade ediyor. Bu bağlamda, işçi-işveren ilişkisinin, yasadışı olmanın sömürülmesinin işverenin insancıllığıyla sınırlandırıldığı bir temelde yer aldığını söyleyebiliriz. Satıcı müşteri ilişkisi ise, ilk bakışta, kısa süreli ve devamlılık göstermemesiyle sınırlı bir nitelik taşıdığı düşünülse de bu ilişkilerin zamanla evlilikle sonuçlanabildiği, dolayısıyla konunun daha derin boyutlarının olduğu gözükmektedir. Bununla birlikte bu tarz bir ilişkinin yaygınlığı ile ilgili bir şey söylemek mümkün değildir (Yılmaz, 2003:110-111).

Görüleceği üzere transit göç, bu tür göçün yoğun olarak yaşandığı Türkiye'de dahi toplum temelinde kısıtlı ve geçici sürelerle fark edilmektedir. Toplum düşüncesinin yansıması olan siyasi partiler ve siyasetçilerin konuyla ilgili olarak herhangi bir düşünce belirtmemesi veya bir politika geliştirme ihtiyacını hissetmemeleri, Türkiye'deki transit göçün toplum düzeyindeki algılanışını göstermesi açısından da oldukça dikkat çekicidir. Batı Avrupa ülkeleriyle Türkiye arasında olan fark da burada ortaya çıkıyor: Siyasi liderlerin göç ile ilgili yaptıkları açıklamalar Almanya'da, Fransa'da ve İngiltere'de seçimlerin kaderini etkilerken aynı zamanda dış politikalarına da yön vermektedir. Nitekim, 2002 Aralık ayında Türkiye'nin AB üyeliği konusunda alınan kararda, Almanya ve Fransa'nın "iç politik kaygılarının" esas belirleyici olduğu, dönemin Başbakanı Abdullah Gül tarafından dile getirilmişti (NTV, 14 Aralık 2002). Bu noktada, "iç politik kaygılar" adı altında gerçekte Batılı toplumların kendinden olmayanları yanlarında görmek istemedikleri ve bunu önlemeye yönelik politikalara oy verecekleri gerçeği anlatılmaktadır. Türkiye'nin bu yönde yürüttüğü politikaların ise AB'ye uyum süreci içerisinde ele alındığı ve yapılan değişikliklerin Avrupa'nın belirlediği ve uyguladığı standartlara uymak çabası içerisinde yürütüldüğü görülmektedir. Bir başka deyişle transit göçün etkisinin kısa süreli ve dar kapsamlı olması nedeniyle Türkiye'nin transit göç politikalarının temelini toplumsal etkileşimden çok Avrupa ile siyasi ilişkiler belirlemektedir.

Sonuç

Göç her ne şekilde olursa olsun gittikçe artan bir şekilde ve artan sayıda insanın hayatını etkilemeye devam ediyor. Bugün Suriye'de meydana gelen olaylardan, Afganistan'da uzun yıllardır devam eden savaş ve istikrarsız duruma, ekonomik yönden az gelişmiş ülkelerdeki işsizlik ve geçim sorunlarına kadar bir çok nedenin yakın ya da öngörülebilen bir zaman içerisinde ortadan kalkacağına ya da azalacağına dair bir veri, bir ümit maalesef bulunmuyor. Yasadışı göçü önlemek, göçün niteliği ve kullandığı yöntemler açısında zor olsa da özellikle sığınmacı/mülteci göçü ile

insanların kendi ülkeleri içinde yerinden edilmelerini *(IDP, Internally Displaced Person)* önlemek insan odaklı politikalarla mümkün olabilir.

Göçmenlerin bulundukları ülkede çeşitli şekillerde sömürülmesinin yasal tedbirlerle önüne geçilmesi ve kendi kültürlerini koruyabilme imkanları da tanınarak o ülkeye uyum sağlamalarını kolaylaştıracak adımların atılması da oldukça önemli. Gerek göçte, gerekse afet vb. olaylarda toplumun diğer kesimlerinden çok daha fazla etkilenmenin yanı sıra cinsel ve işgücü yönünden sömürülen kadın ve özellikle de çocukların ayrı bir kategoride değerlendirilmeleri ve bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması amacıyla özellikle kadın ve çocuklara yönelik özel destekleyici/koruyucu tedbirler geliştirilmesi gerekiyor.

Her şeyden evvel unutulmamalıdır ki göç sosyal bir olaydır. Günümüzde devletlerin en büyük yanlışı göçün çoğu ülke tarafından "güvenlik" odaklı olarak ele alınmasından kaynaklanıyor. Hollifield'in (2000:137-138) belirttiği gibi uluslararası göç ile ilgili politikalar "kontrol", "uluslararası ilişkiler (egemenlik, ulusal güvenlik ve dış politika ile uluslararası göç arasındaki ilişki)" ve "göçmenlerin uyumundan (göçün vatandaşlık, politik gelişmeler üzerine etkisi)" oluşan üç boyutta irdelenmesi gerekiyor. Bir başka deyişle, uluslararası göç konusu ele alınırken bu boyutlardan sadece birine yönelik politika geliştirilmesi çözüm için yeterli olmayacaktır. Çok yönlü ilişkiler ve etkileşimleri içeren göç süreci ile beraber ortaya çıkan sorunların, yine çok yönlü politikalar ve yaklaşımlarla ele alınması çok daha yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

ABADAN-UNAT, Nermin (1995). "Turkish Migration To Europe" *The Cambridge Survey of World Migration*, R Cohen (ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

ABADAN-UNAT, Nermin (2002). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ANDREAS, Peter. 2001. "The Transformation of Migrant Smuggling across the U.S.-Mexican Border" *Global Human Smuggling,*, London: The John Hopkins University Press.

APADURAI, Arjun (1997). "Disjuncture and Diffrence in the Global Cultural Economy", *Modernity at Large*, Minnesota: Minesota University Press.

BARON, Harold M. (1971). "The Demand for Black Labor: Historical Notes on the Political Economy of Racism", *Radical America*, Vol. 5, No. 2, March-April.

BM (UN) (2000). "Protocol To Prevent, Suppress And Punish Trafficking in Persons, Especially Women and Children, Supplementing The United Nations Convention Against Transnational Organized Crime".

www.uncjin.org/Documents/Conventions/dcatoc/final_documents_2/convention_%20traff_eng.pdf >15.09.2002.

BM (UN) (2000). "Protocol Against The Smuggling Of Migrants By Land, Sea and Air, Supplementing The United Nations Convention Against Transnational Organized Crime". <www.uncjin.org/Documents/Conventions/dcatoc/final_documents_2/convention_smug_eng.pdf> 15 Eylül 2002.

BM (UN, Economic & Social Affairs) (2011a). World Population Prospects: The 2010 Revision, Hihglights and Advance Tables, New York.

BM (UN, Economic & Social Affairs) (2011b). "The Age and Sex of Migrants 2011", http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/migration/age-sex-migrants-2011.shtml, 27 Mayıs 2013

BM (UN, Office on Drugs and Crime) "United Nation Convention Against Transnational Organized Crime And The Protocols Thereto"

http://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-e.pdf, 21 Mayıs 2013.

BMMYK (UNHCR) (2001). Dünya Mültecilerinin Durumu: İnsani Yardımın Elli Yılı (2000), Ankara: Başkent Matbaası.

BMMYK (UNHCR) (2002). "Number of World's Migrants Reaches 175 Million Mark", Press Release, 28/10/2002.

BMMYKAB (2002). "Mülteci Hukuku ile İlgili Belgeler", Jandarma Genel Komutanlığı ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin Düzenlediği "Sığınmacı ve Mülteci Meseleleri" semineri, 21-24 Ekim, İstanbul.

BMNB (UNPD) (2000). "Replacment Migration: Is it A Solution to Declining and Ageing Populations?", United Nations Population Division, 21 Mart 2000. <www.un.org/esa/population/migration.htm> 23.12. 2002.

CHIMHOWU Admos, Jenifer PIESSE ve Caroline PINDER (2005). "The Socioeconomic Impact of Remittances on Poverty Reduction", *Remittances: Development Impact And Future Prospects*, Samuel Munzele Maimbo ve Dilip Ratha (ed.), http://siteresources.worldbank.org/EXTDECPROSPECTS/Resources/476882-1157133580628/Remittances-DevelopmentImpcat&FutureProspects.pdf?resourceurlname=Remittances-DevelopmentImpcat&FutureProspects.pdf, 25.05.2013

CLIFFORD, James (1994). "Diasporas", *Cultural Anthropology*, Vol. 9, No. 3, Further Inflections: Toward Ethnographies of the Future, (Aug., 1994), pp. 302-338.

CORNELIUS, Wayne A (2001). "Death at the border: Efficacy and Unintended Consequences of US Immigration Control Policy", New York: *Population and Development Review*, Vol. 27, No. 4, *Population Council*.

DESAI, A.Mihir, Devesh Kapur ve John Mchale. 2004. International Tax and Public Finanse, March 23, 2004, http://www.people.hbs.edu/mdesai/sharingspoilsproofs.pdf, 12.02.2014

Dünya Bankası (World Bank) (2011). *Migration and Remittances Factbook 2011*, http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Factbook2011-Ebook.pdf, 19.07.2013.

Dünya Bankası, (World Bank) (2012). "Least developed countries: UN classification" http://data.worldbank.org/region/LDC, 18.04.2013

Dünya Bankası, (World Bank) (2013). "Migration and Development Brief 20, Migration and Remittances Unit, Development Prospects Group" http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationandDevelopmentBrief20.pdf, 22 Mayıs 2013

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, WHO) (2010). http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs301/en/, Fact Sheet Nu. 301, Temmuz 2010'da güncellenmiştir, 30 Mayıs 2013

Emniyet Genel Müdürlüğü (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yasadışı Göç*, Emniyet Genel Müdürlüğü Yabancılar, Hudut, İltica Dairesi Başkanlığı.

ERDER, Sema (1986). *Refah Toplumunda "Getto" ve Türkler*, İstanbul: Teknografik Matbaacılık

ERDER, Sema (2000). "Uluslararası Göçte Yeni Eğilimler: Türkiye Göç Alan Ülke mi*?" Mübeccel Kıray için Yazılar*, İstanbul: Bağlam Yayınları Armağan Dizisi.

ERDER, Sema ve Selmin KAŞKA (*2003). Düzensiz Göç ve Kadın Ticareti: Türkiye Örneği*, Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).

ERIN, Patrick (2002). "On The Fence", Foreign Policy, Mar/Apr2002, Issue 129, p22, 14p, 3c. <http://search.global.epnet.com1> 01.06. 2002.

FAINI, Ricardo (2002). "Migration, Remmitances and Growth",

<http://www.wider.unu.edu/conference/conference-2002-3/conference%20papers/faini.pdf> 01 Eylül 2002.

GRABOWSKY, John J. (2002). "Bir Kimlik Sorunu, ABD'deki Türk Göçmenleri, Dünü ve Bugünü: 1910'larda ABD'ye Göç Eden Harputlu Türkler Neden Geri Döndüler?" konulu seminer 27.05.2002, Yeditepe Üniversitesi.

GRAYCAR, Adam (2000). "Human Smuggling", Honk Kong Üniversitesi Kriminoloji Merkezi.<http://www.hku.hk/crime/humansmuggling.htm> 01.09.2002

GÜVENÇ, Bozkurt (1999). *İnsan ve Kültür*, Ankara: Remzi Kitabevi.

HAYTER, Teresa (2000). *Open Borders*, London: Pluto Press.

HEISLER, Barbara Smith (2000). "The Sociology of Immigration" *Migration Theory Talking Across Discipline,* Brettel and Hollifield (ed.). Newyork and London: Routledge.

HOLLIFILED, James F. (2000). "The Politics of International Migration: How Can We "Bring the State Back In" *Migration Theory Talking Across Discipline,* Brettel and Hollifield (ed.). Newyork and London: Routledge.

İÇDUYGU, Ahmet (1996). "Transit Migrants in Turkey", Boğaziçi Journal, Vol. 10 No. 1-2 1996. 127-142.

İÇDUYGU, Ahmet ve İbrahim SIRKECI (1999). "Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri", *75 Yılda Köylerden Kentlere*, Oya Baydar (der.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

İÇDUYGU, Ahmet ve Keyman, E.Fuat (1999). "Globalization, Security, and Migration: The Case of Turkey", Global Governance, 10752846, Jul-Sep2000, Vol.6, Issue 3. .<http://search.global.epnet.com>01.09.2002.

İŞKUR (Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü) (2011). *İŞKUR: Dünden Bugüne*, İŞKUR Yayın Numarası 357, Ankara: Lazer Ofset Matbaacılık.

Jandarma Genel Komutanlığı (2002). *Yasadışı Göç Kılavuzu*.

KANE, Hal (1995). "Leaving Home", Society, May/June95, Vol. 12 Issue 4, p16, 10p. <http://search.global.epnet.com1> 01.06.2002.

KAYA, Ayhan (2001). Sicher in Kreuzberg Constructing Diasporas: Turkish Hip-Hop Youth in Berlin, Bilefeld: Transcript Verlag.

KAYA, Ayhan. 2011. *Türkiye'de Çerkeslar: Diasporada Geleneğin Yeniden İcadı*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

KEELY, Charles B. (2000). "Demography and International Migration" *Migration Theory Talking Across Discipline,* Brettel and Hollifield (ed.). Newyork and London: Routledge.

KOSER, Khalid (2001). "The Smuggling of Asylum Seekers into Western Europe: Contradictions, Conundrums, and Dilemmas", *Global Human Smuggling* içinde, Kyle David And Rey Koslowski (ed.). London: The John Hopkins University Press.

KYLE David ve John DALE (2001). "Smuggling the State Back In: Agents of Human Smuggling Reconsidered" içinde, *Global Human Smuggling* David Kyle and Rey Koslowski (ed.). London: The John Hopkins University Press.

LOOMBA, Ania (1998). *Colonialism/Postcolonialism*, London: Routledge.

PARK, Robert E. (1914). "Racial Assimilation in Secondary Groups With Particular Reference To The Negro", American Journal of Sociology (AJS), Vol. 19, No. 5 (Mar., 1914): pp. 606-623.

PORTES, Alejandro ve KENNETH L. Wilson (1980). "Immigrant Enclaves: An Analysis of Labor Market Experiences of Cubans in Miami", American Journal of Sociology (AJS), Vol. 81, Number 2, 295-316.

PORTES, Alejandro ve Min ZHOU (1993). "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants", *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, Vol. 530, pp 74-96.

PORTES, Alejandro ve William HALLER (2003). "Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action Among Contemporary Migrants", American Journal of Sociology (AJS), Vol. 108, No. 6 (May 2003): pp. 1211–48.

ROSMAN Abraham ve Paula G. RUBEL (1998). The Tapestry Of Culture: An Introduction To Cultural Anthropology, Boston: McGrawHill.

SALT, John (2000)."Trafficking and Human Smuggling: A European Perspective", *International Migration*, Special Issue 2000/1, Oxford: Blackwell Publishers.

SCHLOENHARDT, Andreas (2002). *Organised Crime and Migrant Smuggling: Australia and Asia Pacific*, Australian Institute of Criminology Research and Public Policy Series No. 44, <http://www.aic.gov.au/documents/9/7/E/%7B97EFC2BE-3D43-4E9B-B9D0-4AC71800B398%7Drpp44.pdf>21.05.2013.

SCHMID, Gabriele (1992). "The Development Of Migration Policies And Their Contradictions", *Innovation*, Vol. 5, No. 2.

UGÖ (IOM) (1999). "Trafficking in Migrants: IOM Policy and Responses", Santiago Workshop on Best Practices Related to Migrant Workers 19-20 June 2000.

UGÖ (IOM) (2002). "Trafficking in Migrants", Quarterly Bulletin, No:26, Sept. <www.iom.int/DOCUMENTS/PUBLICATION/EN/TB26.pdf>15.09.2002.

UGÖ (IOM) (2002). "Türkiye'de Kalan Usulsüz Göçmenlerin Gönüllü Olarak Geri Dönüşü Projesi" UGÖ Ankara Bürosu.

VAN RENSELAAR, Herman ve Leo VAN VELZEN (1975). *Göç ve Gelişme*, "Yabancı Ülkelerdeki İşçilerin Tasarruflarını Gelişme için Kullanmayı Amaçlayan Kamu ve Özel Sektör Girişimleri", Ankara: Ajans Turk Matbaacılık.

WALDINGER, Roger (1999). Still The Promised City: African Americans and New Immigrants in Postindustrial New York, New York: Harvard University Press.

WEINER Myron ve Rainer Munz (1997). "Migrants, Refugees and Foreign Policy: Prevention and Intervention Strategies", *Third World Quarterly*, Mar97, Vol. 18 Issue 1, p25, 27p.

WILLIAMS, Eric (1944). *Capitalism and Slavery*, London: Andre Deutsch.

YILMAZ, Abdurrahman (2003). Edirne'den Gelişmiş Ülkelere Gitme Teşebbüsünde Bulunan Transit Göçmenler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Antropoloji Bölümü.

Tablo 1: İşçi Gelirlerinin Yoksulluğa Farklı Seviyelerdeki Temel Etkileri

Seviye	Yoksulluğu Azaltıcı Etkisi	Diğer Etkisi
Hane	Haneye sağladığı gelir ile tüketime yönelik sorunların çözülmesini sağlar (Kannan and Hari 2002).	Ailelerin işçi gelirlerine bağımlı hale gelmesi, göç döngüsündeki değişmelere karşı hassas hale gelmelerine neden olur.
	Birikim ve tasarruflar sayesinde kriz zamanları ile borçlanmalara karşı teminat görevi görür (Hadi 1999; Lucas and Stark 1985).	Üretime yönelik olmayan yatırımlar yapılmasına ve kısa vadeli tüketim alışkanlığı kazanılmasına neden olur (Ballard 2001).
	Daha iyi beslenme ve daha kaliteli sağlık hizmeti alınmasını sağlar (Yang 2003).	İlave kaynaklara erişim yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterir (Dostie and Vencatachellum 2002; Kothari 2002).
	Daha iyi ve daha uzun eğitim alınmasını sağlayarak çocuk işçiliğinin azaltılmasına katkı sağlar (Edwards and Ureta, 2001)	Yerel çevreye/hayata uygun olmayan yeniliklerin kazanılmasına neden olur (Osili 2002).
	Sosyal kapitali güçlendirir, sosyal gruplar ve sosyal aktivitelere katılımı sağlar (Orozco 2002).	
	Bilgiye ulaşımı arttırır (Adams 1991; Ballard 2001).	
Toplumsal	Yerel fiziki altyapıyı güçlendirir (Ahmed 2000; Alarcón 2002).	Başlangıç aşamasında, yurtdışından gelir alan haneler ile almayan haneler arasında eşitsizlik oluşmasına neden olur.
	Yerel mal piyasalarının büyümesine katkıda bulunur.	Özellikle toprak ve işgücü gibi konularda yerel piyasanın bozulmasına neden olur.
	Yerel sermaye piyasalarının gelişmesinin yanı sıra bankacılık ve ticaret alanlarında yeni hizmetlerin sunulmasını sağlar (Ballard 2002).	Yerel düzeydeki yaşam kalitesini azaltacak olumsuz kültürel edinimlerin aktarılmasına neden olur (Levitt 1996).
	Yeni kalkınma kurumlarının kurulmasını ve gelişmesini sağlar (Alarcón 2002; Allard 2002; Meyers 1998).	
	Özellikle kız çocuklarına karşı (eğitim vb.) tutum ve davranış değişiklikleri gibi konularda kültürel değişimlerin oluşmasını sağlar.	
	Yerel iş imkanları yaratır.	
	Haneler arasındaki eşitsizliğin yoksul kesimler lehine azaltılmasını sağlar.	
Ulusal	Bazı ülkelerde Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'nın (GSYH, *GDP*) % 9'na varan düzeyde döviz girişi sağlar (Martin 2001; Orozco 2002; Ratha 2003).	Özellikle Gayri Safi Yurtiçi Hasılası (GSYH, *GDP*) düşük olan ülkelerde döviz kurlarında dalgalanmalara neden olur (Amuedo-Dorantes and Pozo 2002).
	Üretime dönük sektörlerdeki yatırımlarla iş imkanları yaratılmasını sağlar (Puri and Ritzema 2003).	Paralel döviz piyasalarının büyümesine neden olur.
	Göçmenlerin yeni beceri kazanması ve iş tecrübeleri ile işgücü sermayesinin gelişmesini sağlar (Leon-Ledesma and Piracha 2001).	Emlak piyasasının bozulmasına neden olur (Bracking 2003).
	Yabancı para girişini arttırması	Devlet refah programlarının sona ermesine neden olur.
	Yatırımların artmasıyla iş olanakları yaratması	
Uluslararası	Bazı bölgelerde resmi yardımları aşması nedeniyle ülkeler arasında eşitsizliklerin azalmasını sağlar (Ratha 2003).	Güvenilir olmayan döviz kaynağına bağımlı hale gelinmesine neden olur (Amuedo-Dorantes and Pozo 2002).
		İşçi gelirlerinin transferi yöntemiyle kara para aklanması potansiyeli taşır.

Kaynak: Chimhowu, Piesse ve Pinder 2005: 95-96.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1705-1718, ANKARA-TURKEY

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİNE KARŞI TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

*Ayşegül YILMAZER***

*Selçuk Beşir DEMİR****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemenin yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan tutumlarının, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu; Sivas il merkezinde bulunan ortaokul kurumlarının altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören 479 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 250'si altıncı sınıfta, 237'si yedinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin; sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının, sınıfa, yaşa, cinsiyete, kitap okuma sıklıklarına, annelerinin ve babalarının eğitim seviyelerine, aylık gelirlerine, özel ders alıp almamalarına, bilgisayarlarının, çalışma odalarının olup olmamasına ve öğrencinin bir yıl önceki karne notuna göre başarısının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler tutum ölçeği ve on beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra, elde edilen veriler, PASW 18 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında istatistiksel işleme tabi tutulmuş; bu bağlamda veriler üzerinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik ve öğretmene yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler çarpımı korelasyon istatistikleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutumları farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin derse ve sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Akademik başarı, Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, Öğretmene yönelik tutum.

---

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

** Arş. Gör. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: aysegulylmzr@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, El-mek: sbesdem@hotmail.com

AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THEIR ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON AND THE TEACHER

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between learners' academic achievement and their attitudes towards social studies lesson and the teacher and to identify variables that are influential in secondary school students' attitudes towards social studies lesson. The study sample was composed of 479 students studying in the sixth (*N*=250) and seventh grades (*N*=237) at secondary school in the provincial area of Sivas. The researchers sought to identify whether the students' attitudes towards social studies lesson vary with respect to grade levels, age, gender, frequency of reading, parents' educational background, monthly income, whether they are privately tutored, whether they have a private room and a computer, and the students' previous grades for this lesson.. In this study, the data were collected using the Social Studies Attitude Scale, developed by Demir & Akengin (2010), and the personal information form that consisted of fifteen items. After the data collection tools were administered, the data obtained were analyzed using PASW 18 using descriptive statistics, t-test and one-way ANOVA. In addition, Pearson conduct moment correlation was used to determine the relationship between the students' academic achievement and their attitudes towards the lesson, the teacher. The students' attitudes towards the social studies lesson and the teacher were analyzed with respect to different variables. As a result, it was found that there was a significant correlation between the students' academic achievement and their attitudes towards the lesson and the social studies teacher.

Key Words: Learner attitudes, academic achievement, attitudes towards social studies lesson, attitudes toward teacher

Giriş

Sosyal bilgiler ile ilgili 20. yüzyıl boyunca birbirinden farklı pek çok tanım yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) 1992 yılında sosyal bilgilerin tanımıyla ilgili tartışmalara yeni bir boyut kazandırmak amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir (Savage ve Amstrong 1996:9). Bu tanıma göre;

> ''Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içerisinde Sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.''

Sosyal bilgilerin tanımından ve amacından da anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler dersi, çocukların toplum ve toplum sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmede, insan ilişkilerini anlamada, ulusal özellikleri kavramada en gerekli olan derslerden birisidir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenmelerini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekir (Şahin,1994:43). Bu etkenlerden birisi de öğrencilerin derse ve öğretmenine karşı geliştirdiği tutumudur.

Tutum kavramı, bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle tutum; fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yönelik, öğrenilmiş ve tutarlı tepki gösterme eğilimidir (Demir, 2010:42). Bloom'a göre öğrencilerin, herhangi bir dersteki başarısını ve o derse karşı tutumunu etkileyen temel öğeler öğretim hizmetinin niteliği ile kendilerinin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleridir. Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencilerin o derse karşı ilgi ve tutumları ile kendilerine güven veya güvensizlik duyma durumlarıdır (Erden, 1997:54).

İlgili alanyazında; Demir (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler ders notu ile sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ergin (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ise sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarının cinsiyet, sınıf, annenin ve babanın eğitim seviyesi, mesleği ve öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özkal ve Çetingöz ise (2006), Ergin'in (2006) çalışmasında bulunan benzer değişkenlerle, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumları açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre; altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıflara devam eden öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tay ve Akyürek Tay (2006), öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve başarı puanları açısından incelemişlerdir. Ayrıca Tay ve Tay; Ergin (2006), Özkal ve Çetingöz 'den (2006) farklı olarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını yaşadıkları yer açısından da incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre; il merkezinde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar; Altıntaş (2006), Ergin (2006), Çetingöz ve Özkal (2006), Oğur (2009), Öztürk ve Baysal (1999), Yılmaz ve Şeker (2011), okul öğrenmelerinde bir derse karşı ilginin, bu dersteki öğrenmeleri beklendiği gibi olumlu yönde arttırdığını göstermektedir. Bununla beraber, bir derse karşı olumlu tutum, ilgiye göre daha belirleyici, yani; güçlü ve kararlı bir duyuşsal bağı ifade etmektedir. Buna paralel olarak, bir derse karşı olumlu tutum, bu dersteki öğrenme düzeyini, ilgi duymaya göre daha fazla etkilemektedir (Özçelik,1992:3).

Demir (2010) ,Tay ve Akyürek Tay (2006) yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmalarına rağmen, tutumun oluşmasına neden olan değişkenlerden biri olan öğretmen etkenine, yani; sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye çalışmalarında yer vermemişlerdir.

Öğrenci herhangi bir derse karşı olumsuz tutum geliştirdiği zaman, derse girmek istemez, ödevini yapmak istemez, derse katılmamak için bahane arayabilir. Ödevini yapmak zorunda olduğunda, kendi kendisi ile çatışmaya girebilir (Ülgen,1997). Bu sebeplerden ötürü öğrencilerin sahip oldukları olumsuz tutumlar belirlenmeli ve bu olumsuz tutumların önüne geçilmeye

çalışılmalıdır. Bu olumsuz tutumlara neden olan faktörlerden birisi de öğretmene karşı beslenen olumsuz duygular ya da tutumlar olabilir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemenin yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan tutumlarının, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını ne derecede etkilediğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama deseni ile hazırlanmıştır. Tarama deseni; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013:155).

Bu araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumlarının, akademik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle sonucu etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve sonucun en iyi şekilde yordanması gerekmektedir. Problem bir sonucu etkileyen faktörlerin belirlenmesini, bir müdahalenin faydasını, sonucun en iyi yordayıcılarını anlamayı gerektiriyorsa o zaman nicel yaklaşım en iyisidir (Creswell, 2013:20). Bu sebeple bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Böylece betimsel tarama deseni ile öğrencilerin tutumlarını etkileyen etkenler belirlenip sonucun en iyi yordayıcıları anlaşılabilecektir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Sivas Merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarının 6.ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2013–2014 öğretim yılında, Sivas ilindeki; Sivas 80. Yıl, Yahya Kemal, Şarkışla Mehmet Emin Tuna ve Gazibey Şehit Davut Toy Ortaokullarının 6. ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 479 kişi oluşturmaktadır. 479 kişilik öğrenci grubunun 242'si kız, 237'si erkektir. Yine bu öğrencilerin 250'si altıncı sınıf öğrencisi iken; 229'u yedinci sınıf öğrencisidir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Açıklayıcı Bilgiler*

Okullar	N	Cinsiyet		Sınıf		Toplam örneklem içindeki yüzde
		Kız	Erkek	6.sınıf	7.sınıf	
Sivas 80. Yıl Ortaokulu	188	85	103	104	84	% 39,25
Sivas Yahya Kemal Ortaokulu	209	112	97	99	110	% 43,64
Sivas/Şarkışla Mehmet Emin Tuna Ortaokulu	53	30	23	33	20	% 11,06
Sivas Gazibey Şehit Davut Toy Ortaokulu	29	15	14	14	15	% 6,05
Toplam	479	242	237	250	229	% 100

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan rastgele örnekleme kullanılmıştır. Rastgele örnekleme teknikleri olasılık teorisine dayalı ve genellikle "iyi" örneklemler üretir. İyi bir örneklem geldiği evrenin en iyi temsilcisidir. Yani, temsili örneklem; toplam büyüklüğü hariç, tüm özellikleriyle geldiği evrene benzer. Temsili örneklem, daha küçük olması dışında evren gibidir. Rastgele seçilen bir örneklem, nadiren evrenin mükemmel bir temsilcisi olmasına rağmen, rastgele örneklemler hemen her zaman rastgele olmayan örneklemlere göre daha fazla temsil edici özellik taşır (Johnson & Christensen, 2014:217).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Akengin ve Demir (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 15 tanesi olumsuz tutum cümlelerini ifade ederken 11 tanesi olumlu tutum cümlelerini ifade etmektedir. Tutum ölçeği likert tipi beş derecelidir. Sorular "Tamamen Katılıyorum." (5), "Katılıyorum." (4), "Kararsızım." (3), "Katılmıyorum." (2), "Tamamen Katılmıyorum." (1) seçeneklerini içermekte olup seçenekler olumludan olumsuza doğru puanlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.932'dir. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, 1. Boyut için; 0.901, 2 Boyut için; 0.839, 3 Boyut için; 0.762 ve 4.Boyut için ise 0.720'dir. Bu sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir (Demir ve Akengin, 2010:34).

Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; RMSEA 0.028; SRMR.082; GFI 0.80; AGFI 0.76; NFI 0.93; CFI 0.99 ve RFI 0.92 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, mükemmel uyum değerlerine sahip olmasa bile, değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu söylemek mümkündür (Demir ve Akengin, 2010:36–37).

Demir ve Akengin (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda; Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin, ilköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonucu dikkate aldığımızda üzerinde çalışmış olduğumuz makalenin hedef kitlesi olan altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerini içine aldığı rahatça görülmektedir.

Araştırmada ''Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'' dışında diğer bir veri toplama aracı ise kişisel bilgi formudur. Kişisel bilgi formundan; öğrencilerin sınıfı, yaşı, cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim seviyeleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca; aylık gelirleri, hangi sıklıkla kitap okudukları, evlerinde bir bilgisayarın olup olmadığı, eğer varsa günde kaç saat internette vakit geçirdikleri, derslerine giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyeti, en sevdikleri ve sevmedikleri ders, son olarakta özel bir dershane ya da öğretmenden sosyal bilgiler dersi ile ilgili ders alıp almadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra elde edilen veriler, SPSS 18 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında istatistiksel işleme tabi tutulmuş, bu bağlamda; verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, değişkenlerin durumuna göre t testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik var olan tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelâsyon istatistikleri kullanılmıştır. Bu işlemlerin sonunda elde edilen veriler, oluşturulan tablolarla birlikte yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 2. *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin t- Testi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
6.sınıf	250	3,9462	,68009	1,391	,165
7.sınıf	229	3,8591	,68873		

Sınıf düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t testi sonucunda; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişme olmadığı, diğer bir deyişle; tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. (P:0,165 > 0,05)

Tablo 3. *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	242	3,9178	,66170	,429	,668
Erkek	237	3,8909	,70896		

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Yani kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında manidar bir farklılık yoktur. Ancak kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının az da olsa erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. (p:0,668 > 0,05)

Tablo 4. *Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmadığına Göre, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını Gösteren t- Testi Sonuçları*

Çalışma odası	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Evet	286	3,9139	,67369	,365	,715
Hayır	193	3,8906	,70273		

Evlerinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmamasına göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını gösteren t testi sonucunda, çalışma odası olan ve olmayan öğrenciler arasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından anlamlı bir değişme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak tablodaki tutum ortalamalarına bakıldığında ‘‘Kendinize ait çalışma odanız var mı?’’ sorusuna “Evet.” diyen öğrencilerin tutum ortalamaları “Hayır.” diyen öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. (p:0,715>0,05)

Tablo 5. *Derslerine Giren Sosyal Bilgiler Öğretmenin Cinsiyetine Göre, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını Gösteren t- Testi Sonuçları*

Öğretmenin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Bayan	217	3,9757	,67658	2,077	,038
Erkek	262	3,8456	,68744		

Tablo 5'te görüldüğü gibi örneklem grubunda öğretmeni bayan olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum puanı ortalaması; öğretmeni erkek olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum puanı ortalamasından daha yüksektir. Dolayısıyla öğretmenin cinsiyeti açısından öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bayan öğretmenler tarafından okutulan öğrencilerin, erkek öğretmenler tarafından okutulan öğrencilere oranla sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları daha yüksektir. (p:0,038<0,05)

Tablo 6. *Özel Dershaneden veya Öğretmenden Sosyal Bilgiler Dersi Alıp Almadıklarına Göre, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını Gösteren t- Testi Sonuçları*

Özel ders	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Evet	63	3,8272	,84049	-,972	,331
Hayır	415	3,9173	,65899		

Sosyal Bilgiler dersinden özel ders veya dershane desteği alıp almadıkları değişkenine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren t-testi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (p:0,331>0,05)

Tablo 7. *Yaş İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
10	2	4,5769	,54393	2,134	,095
11	96	3,9631	,75666		
12	267	3,9288	,65083		
13	114	3,7864	,69057		

Öğrencilerin yaşları ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren t testi sonucunda, anlamlı bir değişme olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak yaşlarına göre öğrencilerin sahip oldukları tutum ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin yaşları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının az miktarda da olsa azaldığı dikkati çekmektedir. (P:0,095>0,05)

Tablo 8. *Kitap Okuma Sıklıkları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

Kitap okuma sıklıkları	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Günde bir	208	4,0059	,68552	7,316	,001
Haftada bir	221	3,8968	,62012		
Ayda bir	34	3,4695	,85678		
Hiç	16	3,6178	,74042		

Kitap okuma sıklıkları ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında da artış olduğu tabloda görülmektedir. (p:0.000<0,05)

Tablo 9. *Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişkinin varyans analizi sonuçları*

Anne eğitim seviyesi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okumaz Yazmaz	41	3,8114	,65434	,294	,916
İlkokul	199	3,8923	,68835		
Ortaokul	143	3,9177	,68664		
Lise	73	3,9257	,71959		
Üniversite	16	4,0192	,66810		
Yüksek Lisans	2	4,0577	,51673		

Tablo 9'da görüldüğü gibi varyans analizi sonucu elde edilen p değeri 0,916 bulunmuştur. Elde edilen p değeri 0,05 düzeyinde anlamsızdır. Yani annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ancak tabloda ki tutum ortalama sonuçlarına bakıldığında annelerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında da bir artış olduğu görülmektedir. Annesi okumaz yazmaz olan öğrencilerin tutum ortalamaları 3,8114 iken annesi üniversite mezunu öğrencilerin tutum ortalamaları 4,0192'dir. (p:0,916>0,05)

Tablo 10. *Babalarının Eğitim Seviyesi İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

Baba eğitim seviyesi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okumaz Yazmaz	10	3,8500	,86431	1,783	,115
İlkokul	126	3,8977	,64740		
Ortaokul	130	3,9148	,68962		
Lise	142	3,8155	,69474		
Üniversite	50	4,0846	,69196		
Yüksek Lisans	13	4,2249	,52779		

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında ise babalarının eğitim seviyesi

ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak babalarının eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında da bir artış olduğunu ortalama sonuçları göstermektedir.

Tablo 11. *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları*

Aylık gelir	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
700 altı	76	3,8846	,63866	1,958	,120
700-1000	159	3,8616	,70277		
1000-1500	124	3,8542	,68297		
1500 ve üstü	100	4,0512	,70953		

Öğrencilerin aylık gelirleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonucunda, aylık gelir ile tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak tablodaki tutum ortalama sonuçlarına bakıldığında gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında az da olsa bir azalma olduğu görülmektedir. (p:0,120>0,05)

Tablo 12. *Günde İnternete Girdikleri Süre İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

İnternete girdikleri süre	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
1 saat	201	3,9855	,67928	2,015	,091
2 saat	80	3,7635	,61478		
3 saat	23	3,7191	,84404		
4 saat	20	3,9404	,67724		
Hiç	153	3,8896	,69549		

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin günde internette geçirdikleri vakit ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak tabloda dikkat çeken diğer bir nokta günde bir saat internette vakit geçirdiklerini söyleyen öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ortalamalarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğudur. (p:0,91>0,05)

Tablo 13. *En Sevdikleri Ders İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

En sevdiği ders	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sosyal Bilgiler	73	4,2766	,55283	4,362	,001
Fen ve Teknoloji	70	3,9681	,55226		
Matematik	141	3,8497	,73979		
Beden Eğitimi	62	3,6743	,63416		
İngilizce	42	3,6969	,70661		
Türkçe	55	3,8287	,72466		
Müzik	6	3,5897	,44167		
Resim	3	3,8846	,51745		
Teknoloji Tasarım	1	3,5000	.		
Din kültürü	15	4,0231	,63910		

Öğrencilerin en sevdikleri ders ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin en sevdikleri ders ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle en sevdikleri derse sosyal bilgiler cevabını veren öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, vermeyen öğrencilere bakarak bir hayli yüksektir. (p:0,000<0,05)

Tablo 14. *Öğrencilerin En Sevmedikleri Ders İle Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

En sevmediği ders	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sosyal Bilgiler	30	3,0949	,66829	6,464	0,001
Fen ve teknoloji	23	3,7241	,61052		
Matematik	67	3,6590	,68896		
Halk kültürü	1	4,2308	.		
Beden Eğitimi	15	4,1487	,58725		
İngilizce	59	3,9113	,61887		
Görsel Sanatlar	12	3,8622	,74894		
Türkçe	29	3,9642	,60647		
Müzik	127	4,0618	,62592		
Bilgisayar	4	4,5481	,50381		
Teknoloji Tasarım	8	4,0096	,79324		
Din Kültürü	6	3,378	,66056		

Öğrencilerin en sevmedikleri ders ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi incelendiğinde, öğrencilerin en sevmedikleri ders ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. En sevmedikleri derse sosyal bilgiler cevabını veren öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları, vermeyen öğrencilere oranla bir hayli düşüktür. (p:0,000<0,05)

Tablo 15. *Sosyal Bilgiler Notları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları*

Sosyal bilgiler notu	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
2	29	3,5570	,73211	10,714	,001
3	94	3,7488	,61354		
4	193	3,8577	,65917		
5	156	4,1292	,67918		

Tablo 15'te görüldüğü gibi varyans analizi sonucu elde edilen p değeri 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Yani ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, öğrencilerin birinci dönem sonundaki karne notlarına göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarıları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutum oranları da ciddi oranda artış göstermiştir. (p:0,000< 0,05)

Tablo 16. *Öğretmene Yönelik Tutum İle Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişki Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon İstatistik Sonuçları*

Değişkenler		Sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum	Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum
Sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum	r	1	,760**
	p		,000
	N	479	479
Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum	r	,760**	1
	p	,000	
	N	479	479

Tablo 16 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum ile derse yönelik tutum arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumda da göreli olarak ciddi oranda bir artışın olduğu söylenebilir.

Tablo 17. *Öğretmene Yönelik Tutum İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon İstatistik Sonuçları*

Değişkenler		Sosyal bilgiler not ortalamaları	Sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum
Sosyal bilgiler not ortalamaları	r	1	,116*
	p		,011
	N	479	472
Sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum	r	,116*	1
	p	,011	
	N	472	479

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelâsyon istatistik sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumları ile akademik başarıları aralarında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle sosyal bilgiler öğretmenine yönelik olumlu bir tutum içerisinde olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ki akademik başarıları da yüksektir.

Tablo 18. D*erse Yönelik Tutum İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon İstatistik Sonuçları*

Değişkenler		Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum	Sosyal bilgiler notları
Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum	r	1	,247**
	p		,000
	N	472	479
Sosyal bilgiler notları	r	,247**	1
	p	,000	
	N	479	472

Tablo 18 öğrencilerin derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arttıkça sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarında da yüksek düzeyde bir artış olduğu gözlenmektedir. Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutumlarını ve bu tutumların akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğretmenin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki bayan öğretmenlerin lehinedir. Bulunan sonuç; Ergin'in (2006) çalışması ile ortak sonuç verirken, Demir'in (2010) çalışmasında ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına, öğretmenin cinsiyetinin etki etmediği başka bir deyişle öğretmenin cinsiyeti ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla göreli olarak sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu tutuma sahiptirler. Demir (2010), Ergin (2006), Oğur (2009), Öztürk (1999) ve Sidekli (2010) öğrenci tutumlarını cinsiyet bakımından ele aldıklarında, öğrencilerin genel olarak tutumlarında anlamlı farklılıklar görülmediği sonucu ile araştırmamızı desteklerken; Altıntaş (2005) ile Tay ve Akyürek Tay (2006) ise araştırmalarında sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile yaş arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak öğrencilerin yaşları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının göreli olarak azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Altıntaş (2005) araştırmasında yaş açısından bütün öğrencilerin negatif bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin göreli olarak tutumlarında bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2010) 6. sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerine oranla sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşırken, Ergin (2006) ve Öztürk (1999), 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine oranla sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oğur (2009)'un araştırması ise bu araştırmaları desteklemeyerek sosyal bilgiler dersine yönelik 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine oranla tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile anne ve babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyesi arttıkça tutumlarında da göreli bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergin'in (2006) çalışması da araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Demir'in (2010) araştırmasında annenin eğitim seviyesi ile öğrencinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, baba eğitim seviyesi ve tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Oğur (2009) ise hem anne hem de baba eğitim seviyesinin tutuma anlamlı bir şekilde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile aile aylık geliri arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Altıntaş (2005) ve Demir (2010) çalışmalarında gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının yüksek; gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oğur (2009) ise araştırmasında

Altıntaş (2005) ve Demir'den (2010) farklı sonuçlara ulaşarak aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının da arttığını belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden aldıkları notlar, onların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Altıntaş (2005), Ergin (2006), Oğur (2009), Öztürk (1999) ile Tay ve Akyürek Tay (2006)'da araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Alanyazında rastlanan çalışmaların tamamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin özel dershaneden veya öğretmenden sosyal bilgiler dersi alıp almadıklarına göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir'in (2010) ve Oğur'un (2009) yaptığı araştırmalar da ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarında, özel ders alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre özel dershane veya öğretmenden sosyal ilgiler ile ilgili ders alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları almayanlara göre daha yüksektir.

Sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutum ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenine karşı olumlu bir tutum içerinde bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarının da daha yüksek olduğu araştırmanın bir başka sonucudur.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencilerin en sevdikleri ders arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki sosyal bilgiler dersini sevenlerin lehinedir. En sevdikleri derse sosyal bilgiler cevabını veren öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının diğer öğrencilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencilerin en sevmedikleri ders arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki sosyal bilgiler dersini sevmeyenlerin lehinedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencilerin günde internette geçirdikleri vakit arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

KAYNAKÇA

ALTINTAŞ, S. (2005). İlkögretim 7. sınıf ögrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 1-12

CRESWELL, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev edt: S. B. DEMİR) Ankara:Eğiten Kitap.

ÇETİNGÖZ, D. ve ÖZKAL, N. (2006). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 22–28.

DEMİR, A. (2010). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*.

DEMİR, S. B. ve AKENGİN, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *E-International Journal of Educational Research, 1*(1), 26-40.

ERDEN, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Alkım Yayınları.

ERGİN, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine İlişkin tutumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.*

JOHNSON, B. & CHRİSTENSEN, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma yaklaşımlar.* (Çev edt: S. B. DEMİR) Ankara:Eğiten Kitap.

OĞUR, M. (2009, Eylül). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.*

ÖZÇELİK, D. A. (1992). *Eğitim proğramları ve öğretim (genel öğretim yöntemi).* Ankara: Ösym Yayınları.

ÖZTÜRK, C. (1999). İlköğretİm 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (6), 11-20.

SAVAGE, T. V., & ARMSTRONG, D. G. (1996). Effective teaching in elementary social studies (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

SİDEKLİ, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin 2004 programı doğrultusunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* (3),1-23.

ŞAHİN, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 43-48.

TAY, B. ve AKYÜREK Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 73-84.

ÜLGEN, G. (1997). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

YILMAZ, K. ve ŞEKER, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* (10), 34-50.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1719-1738, ANKARA-TURKEY

NEVŞEHİR'DE YAŞAYAN GELENEKSEL MESLEKLERİN DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜMÜ*

*Mehmet Ali YOLCU***

ÖZET

İnsanın ihtiyaçlar ölçüsünde tarih öncesi dönemlerden itibaren araç gereçler ürettiği bilinmektedir. Bu araç gereçlerin kullanımında uzmanlaşma, insanlığın geçirdiği tarımsal devrimle birlikte avcı-toplayıcılıktan daha gelişmiş bir işbölümünü sosyal hayata uygulamasıyla ivme kazanmış, bugün *meslek* olarak adlandırdığımız kavram, araç-gereç kullanımıyla paralel yaygın hale gelmiştir. Toplumların ekonomik ilişkilerinin çağlara göre değişmesi, yeni yeni mesleklerin doğmasına sebep olurken, eski mesleklerin bir kısmı tarih sahnesinden silinmiş, bir kısmı da dönüşerek yeni biçimlerde varlığını sürdürmüştür.

Bütün bu değişimler bazı dönemlerde yavaş yavaş olmuş, bazı dönemlerde ise oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişimlerin olduğu dönemlerin başında Sanayi Devrimi gelmektedir. Sanayi Devrimiyle beraber çoğu meslekte makineleşme, bilindik üretim süreçlerini ortadan kaldırarak onları adeta zihinlerde yaşatılan güzel bir hatıra konumuna itmiştir.

UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesiyle dünya üzerinde koruma altına alınmaya çalışılan alanlardan biri de geleneksel mesleklerdir. Üretim-tüketim ilişkilerinin değişmesi ve sanayi devrimi sonrası makineleşmeyle beraber geleneksel üretim, hızla ortadan kalkma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Bu sebeple ülkemizde yapılan derleme çalışmalarına katkıda bulunmak, bu alanda Nevşehir'in kültürel belleğini araştırmak, tarihsel geçmişlerinden hareketle geleneksel mesleklerin etrafında oluşmuş çeşitli gelenek ve inançları ortaya koymak, bu mesleklerin sorunlarını ilgililere duyurmak, konuyu SOKÜM eksenli koruma tedbirleri ile kültür ekonomisi bağlamında mesleki sunumların uygulanabilirliğini tartışmak amacıyla bu çalışma hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Meslek, SOKÜM, Kültür Turizmi.

* Bu yazıda kullanılan veriler, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde yürütülen NEÜBAP13S9 numaralı BAP projesi kapsamında elde edilmiştir.
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.
** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: mehmetaliyolcu@gmail.com

THE TRANSFORMATION AND CHANGING OF LIVING TRADITIONAL PROFESSIONS IN NEVSEHIR

ABSTRACT

It is known that human beings have produced some tools the extent of needs since prehistoric times. After agricultural revolution, the specialization in the use of these tools has gained momentum with a more advanced division of labor than hunter-gatherer being applied to social life and the concept we call "profession" has become common in parallel with use of tools. The changing of economic relations of societies according to ages led to emergence of new professions; so some of the old professions disappeared, some of them were also transformed and survived in new format.

All these changes occured slowly in some periods and they also happened rather fast. The Industrial Revolution is of first order of periods these fast changes occured. With Industrial revolution, the mechanization in many professions removed familiar process of production and turned into a wonderful remembrance living in minds.

One of the fields to be taken under the protection by the UNESCO's Intangible Cultural Heritage Protection Convention is traditional professions. Traditional production quickly faced with the danger of disappearance by the change in the relations of production-consumption and mechanization after Industrial Revolution. Therefore this paper was prepared in order to contribute to studies of collection in our country, to search cultural level of Nevşehir in this field, to reveal various traditions and faiths around the traditional professions by utilizing historical past, to announce the problems of these professions to authorities and discuss the feasibility of occupational presentations in the context of cultural economy with cautions of protection relating ICHPC.

Key Words: Traditional professions, ICHPC, Culture Tourism.

Giriş

Meslek, insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun 2003: 15). Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*'nde mesleği emek piyasalarının büyümesinin bir sonucu olarak ev eksenli işlerden ayrılan iktisadi bir rol olarak tanımlar ve mesleki rollerin bir sanayi kuruluşunun, resmi bir dairenin ya da sosyoekonomik yapının içindeki daha geniş bir iktisadi işbölümünün bir parçasını oluşturduğunu söyler (Marshall 1999: 491).

William Goode, meslek üyelerinin neden bir topluluk olarak adlandırılması gerektiğini şöyle açıklar:

> "Her yerleşik mesleğin özelliği ve geleceğe yönelik diğer mesleklerin amacı 'bir meslek topluluğu' olmaktır. Profesyonel mesleklerin hepsi, fiziksel bir varlığı olmayan topluluklardır, diğer topluluklar gibi hareket kabiliyeti zayıftır, kurucu babaları ile şimdiki yönetici kuşak arasında hiçbir kan bağı bulunmaz. Yine de şu özelliklerinden dolayı topluluk

olarak adlandırılırlar: 1. Üyeleri kimlik duyguları ile birbirlerine bağlıdırlar. 2. Bir kez üye olunduğunda sadece çok az kişi mesleği terk edebilir. 3. Üyeleri açısından, meslekler son bir nokta ya da çoğu kimse için sürekli devam eden bir süreçtir. 4. Hem üyeler hem de üye olmayanlar açısından rol tanımlamaları bellidir ve her üye için aynıdır. 5. Birlikte hareket edilen alanlarda, meslekten olmayanların sadece kısmen anlayabilecekleri ortak bir dil vardır. 6. Topluluk, üyeleri üzerinde bir otoriteye sahiptir. 7. Bunun sınırları makul ölçülerdedir ve coğrafyasal ya da fiziksel olmasa bile toplumsaldır. 8. Meslekler biyolojik olarak gelecek kuşakları üretmese bile, yeni gelen acemileri seçmede elinde tuttuğu kontrol ve bu kişileri gönderdiği eğitim ya da toplumsallaşma süreçleri sayesinde bunu toplumsal olarak yapar. Şüphesiz ki, mesleklerin topluluk olma dereceleri değişiktir ve bunları bu şekilde görmek de yeni değildir." (Goode 1996: 67-68).

Diğer yandan geleneksel meslek kavramıyla, geçmişten beri yaşayagelen, halk estetiğini ürünlere yansıtan, geleneksel yollarla çırak yetiştiren, el sanatlarıyla ilişkili meslek, akla gelmektedir. Geleneksel meslekte endüstriyel üretim koşullarından ziyade basit el aletleri ve kol gücü ön plana çıkmaktadır. İnsanların ihtiyaçları ölçüsünde ortaya çıkan bu mesleklerin öğrenme süreçleri halk kültürünün yarattığı bilgilerle inşa edilir. Bu bilgilerden yola çıkılarak yapılan bir ürün de ister istemez halkın ortak beğeni anlayışını ve halk kültürü öğelerini yansıtacaktır. Söz konusu mesleklerdeki geleneksel nitelik işte bu amillerle ortaya çıkmıştır.

Geleneksel meslek olgusunu daha iyi anlayabilmek için *gelenek* kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Dursun Yıldırım'a göre, milletlerin hayatında, tarih sahnelerinde görünmelerinden bu yana, varlıklarını, bütünlüklerini ve farklılıklarını koruyan, ihtiyaçlarını her anlamda karşılayan düzenler görülür. Süreklilik vasfına sahip bu düzenlerin hepsine, gelenek adını verilir. Bunların sayısı, fonksiyonları ve yapı özellikleri, ait oldukları milletin gelişme durumlarına ve ihtiyaçlarına göre değişir. Sayıları, özellikleri ve fonksiyonları ne olursa olsun, bir milletin hayatında yer alan geleneklerin tümü, o milletin kültürünü meydana getirir (Yıldırım 1998: 81-82).

Ruhi Ersoy'a göre, gelenekler çıkış noktasında bireysel karakterli olsalar da nakledilme yoluyla toplumsal olma kapasitesine ulaşabilmektedirler. Nakledilme süreçlerinde ise, geçmişten geleceğe doğru akıp giden dinamik zaman içinde toplumsal tecrübelerden oluşan birikimle, toplumların bugününü ve yarınını şekillendirirken; aynı zamanda, temsil ettikleri toplumlar için bütünleştirici, öteki için de farklılaştırıcı bir işleve sahip olurlar. Gelenekler toplumsal yapıların farklılığını ve ait olduğu toplumların yaşam biçimini anlamayı sağladıklarından veya büyük ölçüde yardımcı olduklarından dolayı halkbilimciler için de önemli bir yol haritasıdırlar (Ersoy 2006: 135).

Metin Ekici, geleneği, "eskiden beri devam edip gelen, gayri resmî yol ve yöntemlerle kazanılan ve kuşaktan kuşağa aktarılan ve zamanın ihtiyaçlarına göre her kuşakta belli ölçüde bireysel yaratıcılığa ve değişmeye ve de gelişmeye izin veren bilgi, hareket ve materyal ürünleri üretme ve kullanma tarzı*"* (2007: 20) şeklinde tanımlamaktadır.

Gelenekle ilişkili olarak düşünülen geleneksel meslek kavramının içerisine, el sanatları ürünlerinin ticari bir maksat güdülerek pazarlandığı meslek dallarını almak yerinde olacaktır. Geleneksel meslek kavramı aynı zamanda; belli bir geleneği olan, usta-çırak ilişkisine dayanan, bireysel yaratıcılığa yer veren, toplum tarafından kendine ait olduğu kabul edilmiş, eski zamanlardan beri varlığını sürdüren meslekleri kapsar (Duman 2011: 15).

Geleneksel mesleklerin tespit edilmesinde dikkat edilecek hususlardan biri, söz konusu mesleğin el sanatlarına dayanıyor olmasıdır. Bir el sanatı ürününün mesleğin eskiliği ve geleneksel üretim ilişkileri çerçevesinde ticari kaygılarla pazarlanıyor olması, o mesleğe geleneksel bir kimlik

kazandıracaktır. Bu bağlamda sanayi devrimi öncesinden gelen üretim ilişkilerine sahip meslekler mercek altına alınmalıdır.

Sanayi Devrimi ve Seri Üretim

İnsanlık tarihinin başlangıcı olarak her ne kadar yazının keşfi gösterilse de araç-gereç yapımına geçişin uygarlığın ilerlemesinde büyük etkileri olmuştur. Araç-gereç kullanan insan, toplumsal işbölümü, uzmanlaşma ve nihayetinde mesleklerin doğuşunun kapılarını aralamıştır. Günlük hayatta kullanılan kap kacaklar, savaş ve avlanma aletleri, barınak yapımında kullanılan malzeme ve aletlerin yapımında uzmanlaşmış kişilerin varlığı tarih öncesi dönemlere kadar gitmektedir. Zamanla ticaretin ortaya çıkışıyla belli alanlarda uzmanlaşmış kişiler, başka ürünlerle takas veya değerli madenler karşılığında yapmış oldukları ürünleri satmaya başlamışlar ve böylece meslek denilen olgu ortaya çıkmıştır.

Sosyo-ekonomik gelişme sürecinde toplumlar ilkel toplumdan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, günümüzde ise sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş şeklinde farklı gelişme aşamaları geçirmişlerdir. Bu gelişme aşamalarından insanlık tarihinde iz bırakanlarından birincisi insanları ilkel yaşamdan toprağa ve yerleşik düzene bağlayan tarım toplumuna geçiş, ikincisi tarım toplumundan kitlesel üretimin, tüketimin ve eğitimin önemli olduğu sanayi toplumuna geçiş, üçüncüsü ise kitlesel refahın, bilginin ve nitelikli insan sermayesinin önem kazandığı bilgi toplumu aşamasıdır (Aktan ve Tunç 1998: 118-120).

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş 18. yüzyılın sonuna doğru yaşanan sanayi devrimi ve Fransız devriminin sonucunda oluşmuştur. Sanayi devrimi; James Watt'ın 1765'de buhar makinesini bulması ve bunun enerji kaynağı olarak kullanılması gibi yeni teknolojilerin ekonomik alanda artan ölçüde kullanılmasına yol açmış, Fransız devrimi ise, sosyal, siyasal ve kültürel alanı etkisi altına almıştır. Sanayi devrimi, ekonomik faaliyetlerin hızla artmasına yol açarak, toplumun tüm alanlarında değişime neden olmuştur. Yeni teknolojilerin üretimde kullanılması ve işbölümü artışıyla üretim ve verimlilik hızla artmıştır. Tarıma dayalı geleneksel toplumda üretim, evlerde, el tezgâhlarında yapılırken, sanayi devrimi sonrasında üretim fabrikalarda yapılmaya başlanmış, toplumun kurumları, yapısı, norm ve davranış kalıpları değişmiş, geleneksel davranışlar giderek akılcı davranışlara yerini bırakmıştır (Aktan ve Tunç 1998: 118-124).

Sanayi devrimi sonrası, üretimde makinenin yoğun olarak kullanımıyla kitle üretimine geçilerek mal bolluğu yaşanmış; böylelikle birim maliyetin azalması ve mal arzının artmasıyla fiyatlarda önemli derecede düşüşler yaşanmıştır. Diğer taraftan, buhar makinesinin ulaşım araçlarında da kullanılmasıyla, şehirler, hatta ülkeler arasında, kısa sürede ucuz ve rahat seyahat etme, üretilen malları diğer ülkelerde pazarlama imkânı giderek artmıştır. Bu sayılanlar, Sanayi devriminin nimetler cephesinde yer alırken, külfetler cephesinde de, kuşkusuz kötü çalışma koşulları, düşük ücretler, dolayısıyla emeğin acımasızca -yaklaşık yarım yüzyıl- istismar edilmesi ve sömürülmesi neticesi ortaya çıkmıştır (Mahiroğulları 2005: 42).

Çalışma hayatının iki aktörü usta-çırak kavramının işçi-patron kavramına dönüşmesi sadece aktörlerin adının değişmesi bağlamında kalmamış; geleneksel çalışma ilişkileri döneminde usta-çırak arasında yüzyıllardır yaşanan ortak çıkarlara dayalı *dayanışma* olgusu, Sanayi devrimi sonrası yeni dönemde *çatışma*ya dönüşmüştür (Mahiroğulları 2005: 43).

Ali Duymaz ve H. İbrahim Şahin, Türkiye'deki mesleklerin Sanayi devrimi sonrasında ikili bir yapı arz ettiğine işaret etmektedirler:

> "... günümüz Türkiye'sinde bir yanda el becerisini ve geleneksel teknikleri kullanarak varlığını korumaya çalışan mesleklerle diğer yanda makineleri ve modern üretim

tekniklerini kullanan meslekler bir arada bulunmaktadır. Sanayi devriminin sonucu olarak ortaya çıkan bu durum, ilk bakışta geleneğin veya geleneksel olanın yok oluşu gibi görülebilir, ancak geleneğin durağan değil, dinamik bir yapı olduğu gerçeği dikkate alındığında bunun doğal bir süreç olduğu anlaşılacaktır." (Duymaz ve Şahin 2010: 101-102).

Bugün geleneksel meslek olarak adlandırdığımız meslekler, sanayi devrimi öncesinden kalma üretim ilişkileriyle varlıklarını sürdürmektedir. Bu meslekler, küresel ölçekte ortaya çıkan seri ve fabrikasyon ürünler karşısında bireysel yaratıcılık, folklorik teknikler ve turizmin katkısıyla kısmen de olsa rekabet gücü kazanabilmişlerdir. Örneğin, günümüzde at ile ulaşım kalmadığı için at arabası yapımı ortadan kalkmıştır; ancak bahçe ve kapalı mekân dekorasyonu olarak üretilen minyatür at arabaları veya turistik amaçlı kullanılan faytonları yapan ustalar ayakta kalmıştır.

Turizm ve Geleneksel Meslekler

Geleneksel mesleklerin üretmiş olduğu ürün ve hizmetler, yöresel ihtiyaçlara mı cevap vermelidir? Geleneksel meslekleri bölgesel kültür imgeleri haline getirebilir miyiz? Bu sorulara verilecek yanıtlar, turizm ve geleneksel meslekler arasındaki ilişkiyi çözümlememize yardımcı olacaktır. Nitekim Nebi Özdemir kültürel imge konusunda şu noktalara vurgu yapmaktadır:

"Buranın (ülke, kent, yöre vb.) neyi/neleri meşhurdur? sorusu, bir bakıma kentsel, yöresel ve ulusal imgeleri öğrenme, tanıma, deneyimleme ve bunu bir ya da birkaç kültürel unsurla anılaştırma ve gösterme isteğini ifade etmektedir. Yabancı/turist/öteki bu soruyu soruncaya kadar, ev sahipleri genelde bu konu üzerinde ciddi ve bilinçli bir şekilde durmuş ve düşünmüş değildir. İnsan ve toplum çoğu kere, yabancının kendini tanıma arzusu karşısında sahip olduklarının farkına varır. Deneyim avcıları olarak tanımlanan turistlerin merakı, kültür turizminin olduğu kadar, kültürel bellek ve imge araştırmalarının da temelini meydana getirmektedir." (Özdemir 2012: 108-109).

Dünya üzerinde çeşitli ülkeler, kültürel imge yaratma hususunda oldukça başarılı girişimlerde bulunmakta ve önemli ölçüde de bunu başarmaktadır. Kültürel imgeler, hem dünya çapında tanınmaya, hem de böylelikle turizmin gelişmesine katkıda bulunur. Günümüzde Brezilya'da Rio Karnavalı, Hollanda'da peynir ve lale, Fransa'da şarap, İspanya'da boğa güreşleri vb. nesne ve festivaller kültürel imge haline gelmiştir. Bu durumu ulusal ölçekte düşünürsek, Kapadokya denilince peri bacası dışında Avanos çömlekçiliği, Hacıbektaş taş işçiliği, Derinkuyu bez bebekleri vb. imgelerin turistlerin aklına gelmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Alan araştırması esnasında görüldüğü üzere, Nevşehir yöresinde yaşayan çoğu geleneksel meslek, yöresel ihtiyacın ötesinde turizme yönelik ürün ve hizmet üretmektedir. Böyle bir dönüşüm, elbette ürünlerin folklorik yönünü durağandan dinamiğe çevirmiş, halk sanatına yöreselden ulusala, ulusaldan evrensele geniş bir perspektif kazandırmıştır. Gelenek ustalarının bazılarının *yozlaşma* olarak adlandırdığı bu durum, bazılarına göre *değişim*dir ve ihtiyaca cevap vermeyen hiçbir ürün piyasada yer bulamayacağından dolayı *değişim* ve *dönüşüm* gereklidir. Halk bilimi ürünlerinin sunum ve temsili noktasında görüşler ortaya koyan Metin Ekici, sunumun çerçevesini şöyle çizmektedir:

"Sunum temelde ekonomik, turistik ve tanıtım amaçlı olabilir. Temsil gücü olan bir halk bilgisi ürününün ekonomik değeri zaten vardır ve böylesi bir yaratma içerik ve işlevi bakımından en azından kendi toplumu içinde bir ekonomik değere mutlaka sahiptir. Ekonomik değerin arttırılması noktasında turistik amaç ön plana çıkmakta, çünkü yerel veya ulusal bir halk bilgisi ürününün evrensel boyuta çıkması veya çıkartılması söz konusu edilmektedir. Turistik amacın gerçekleştirilmesinde ise tanıtım ve sunum önem kazanmaktadır." (Ekici 2004: 18).

Metin Ekici, *geleneksel* ve *değişme* kavramları üzerinden bu dönüşümün nasıl olması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Geleneksel* ve *değişme* kavramları belki birbirine tezat olarak görülebilir. Ancak; her kuşakta değişen kültürel çevre ve özellikle kültürün teknolojik yönü, kültür içindeki diğer iki birimi; *toplumsal örgütlenme* ve *ideolojik birimleri* de belli ölçüde değiştirmektedir. Teknolojik kısımdaki hızlı değişme, sosyal örgütlenme kısmına biraz, ideolojik kısma ise çok az etki etmekte, ama her halükarda, zincirleme bir reaksiyon halinde az veya çok değişme meydana gelmektedir. Değişme her zaman iki şekilde meydana gelir. Toplum tarafından benimsenen, toplu yaşamı kolaylaştırırken toplumun yaratıp benimsediği diğer unsurlarla çatışmayacak şekilde meydana gelen değişme olumludur ve olumlu değişme, her zaman *gelişme* kavramı ile ifade edilir. Toplumsal değerlerle uyuşmayan veya sürekli bir çatışma arz eden nitelikteki bir değişme ise *bozulma* veya *dejenerasyon* kavramları ile ifade edilir." (Ekici 2004: 18).

Bir turistik öğe olan geleneksel el sanatlarının turizmde önemli bir yeri vardır. Turizmin gezinin planlanması, seyahat destinasyonu, ziyaret, dönüş ve son olarak da seyahati hatırlatmadan oluşan beş aşaması bulunmaktadır. El sanatları veya turizmdeki karşılığı ile hatıra eşya unsuru asıl önemini, beşinci aşamayı oluşturan hatırlatma sürecinde kazanmaktadır. Çünkü ziyaret edilen yerden alınan bir hediyelik eşya, turistlerin evlerinde, o yöreyi anıp tekrar ziyaret etmelerini sağlamak gibi bir işlevi olabilmektedir (Günal 2006: 176-177).

Böylece bu öğe sayesinde gezi deneyimi, geziden sonra da uzatılabilmekte ve sürdürülebilmektedir. Hatıra eşya gezi deneyiminin tekrar yaşanmasında, gezi anılarının zenginleştirilmesinde ve korunmasındaki araç ve simgelerden en önemlisidir (Doğan 1987: 85-86).

Ülkeler, kültürlerini turizm sektörü haline getirerek hem ekonomilerinin canlanmasını hem de kültürel değerlerini yaşatmayı amaçlamaktadır. Halk biliminin çalışma alanı da var olan kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Yani turizm ve halk biliminin ortak noktası kültürdür. Turizmin amacı bundan ekonomik gelir sağlamak, halk biliminin amacı ise kültürün unutulmasını engellemektir. Bundan dolayı da halk bilimi ve turizm sürekli etkileşim içindedir (Kaplan 2011: 33).

Kapadokya bir turizm bölgesi olması nedeniyle bu yörede var olan kültürel unsurlar, turistlerin ilgi odağında bulunmaktadır. Yörede var olan geleneksel mesleklerin bir kısmı turizme yönelerek ortadan kalkmaktan kurtulmuşlardır. Avanos çömlekçiliği bunun tipik bir örneğidir. Günlük kullanım kabı olarak yöre ve çevre yerleşim yerleri için üretilen çömlekler, 1970'li yıllardan itibaren turizmin gelişmesiyle paralel dönüşüme uğramıştır. Günümüzde Avanos çömlekçiliği, turistik hatıra-eşya olarak dekoratif ürünlere yönelmiştir.

Diğer yandan somut olmayan kültürel miras ve kültür turizminin birleştirici unsuru olabilecek *kültürel animasyon* ve *uygulamalı halkbilimi* kavramları önem kazanmaktadır. Nitekim Evrim Ölçer Özünel'e göre, etkin kültürel animasyonların oluşturulabilmesi için uygulamalı halkbiliminden yararlanma alanlarının tartışılabilmesi ve uygulanabilir örneklerin ortaya konulması önemlidir. Ancak, turizmi deniz-güneş-kum üçgenine sıkıştıran anlayışın bir benzeri turizme halkbilimi gözlüğüyle bakmaya çalışırken de karşımıza çıkar. Uygulamalı halkbilimi ve kültür turizmini birlikte ele alan çalışmaların çoğu tüketim-turizm-hediyelik eşya üçlüsünü ön plana çıkartmaktadır. Oysa kültürel animasyon ve uygulamalı halkbilimi kültür turizmini bir tüketim alanı olarak görmeyen yaklaşımları içerir. Uygulamalı halkbilimi ve kültürel animasyon, sürdürülebilir turizm anlayışını somut ve somut olmayan kültürel mirasla bir bütün olarak değerlendirir. Bu da elde bulunan somut miras ve bunun etrafında oluşan kültürel zenginliğin bir bütün olarak turistin hizmetine sunulmasıyla gerçekleşir (Özünel 2012: 98).

UNESCO Koruma Programları ve Geleneksel Meslekler

Toplumsal değerlerin geçmişten günümüze aktarılarak taşınmasının *somut* ve *somut olmayan* şeklinde adlandırılabilecek ikili bir yönü vardır. Somut olmayan kültürel miras olarak nitelendirilebilecek kültürel unsurlar, sadece ulusal ölçekte değil, aynı zamanda insanlığın ortak değeri olarak da kabul edilmektedir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu değerler, ihtiyaçlardan ortaya çıkmış, zamanla gelişerek halkın ortak estetik anlayışını yansıtan öğeler olmuşlardır.

Kültürel miras kavramı, UNESCO'nun 1972'de kabul ettiği *Dünya Mirası Sözleşmesi*'ne göre anıtlar, yapı grupları ve sitlerden oluşmaktadır. Tarih, sanat veya bilim açısından olağanüstü değer taşıyan anıtlar; mimari önemleri, homojenlikleri veya peyzaj içindeki konumlarıyla evrensel değer taşıyan yapı grupları; insan eliyle yapılmış veya doğa ve insanın ortak çabasının urunu olan tarihi, estetik, etnolojik veya antropolojik yönden evrensel değer taşıyan sitler *Dünya Mirası Listesi'*ne alınmak için önerilebilmektedir (Aksoy ve Ünsal 2012: 129).

20. yüzyılın sonlarına doğru, genelde halk kültürlerinin, özelde ise geleneksel mesleklerin koruma altına alınması fikirleri tartışılmıştır. Bu gelişmeler sonucunda, küreselleşmenin tehdit ettiği halk kültürleri, UNESCO'nun 2003 tarihinde kabul ettiği *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*yle yeniden dünya kamuoyunun dikkatini çekmiştir. Bu sözleşmeyle dünyanın kültürel çeşitliliğine yönelen tehditlerin başında olan küreselleşmeye karşı koruma programlarıyla halk kültürlerinin koruma altına alınması, uygulamalı folklor müzeleriyle bu kültürlerin yaşatılmaya çalışılması öngörülmektedir. Sözleşme, koruma kriterlerini 40 maddede tanımlamaktadır. Bu kriterlere göre taraf ülkeler, halk kültürlerini aynı zamanda insanlığın somut olmayan kültürel mirası olarak kabul edeceklerdir.

UNESCO'nun *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*, uzun yıllar devam ede gelen çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sözleşmeden önce UNESCO'nun ilan ettiği *Popüler ve Geleneksel Kültürün Korunması Tavsiye Kararı*, *İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Mirası Başyapıtları İlanı Programı* ile *Yaşayan İnsan Hazineleri Programı* bu alanda öncü kararlardır.

Öcal Oğuz, UNESCO'nun koruma programlarının 19. yüzyıl kültür çalışmalarının temel dayanaklarından biri olan *fark*ın 21. yüzyılda büyük oranda ortadan kalkacağı düşünce ve kaygısıyla ortaya çıktığını ifade etmiştir. Oğuz'un aktardığı bilgilere göre, küreselleşme, bu yönüyle kültürleri tek-tipleştirici bir olgu olarak ele alınmakta ve onun bu olumsuz yönüne karşı mücadele bayrağı açılmaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde tartışılan kültürü koruma düşüncesinin uzun serüveni, ortaya adında *koruma* kelimesi bulunan dört sözleşme çıkarmıştır (Oğuz 2008: 6).

Oğuz'un verdiği bilgilere göre, UNESCO'nun bu amacı güden daha kapsamlı bir koruma yaklaşımı *Yaşayan İnsan Hazineleri Sistemi*dir. Bu sistem, UNESCO'nun *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi* kapsamında oluşturulmuş ve ilk ortaya atıldığı 1993 yılından beri sürekli olarak geliştirilmiştir. UNESCO, bu sistem aracılığı ile somut olmayan kültürel mirası üreten insana dikkat çekmek istemektedir. Bu sisteme göre, somut olmayan kültürel mirası üreten ve gelecek kuşaklara aktarmakta olan usta kişiler *insan hazineleri* olarak adlandırılmakta ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine zarar vermeden kültürün korunmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına yapacakları katkıya vurgu yapılmaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında başyapıt ilanı, örgün ve yaygın eğitim, kültürel mekânların korunması gibi konuların yanında kültürü sürdüren topluluk, grup ve bireyin önemi bu sistemde daha da öne çıkarak usta insanların kültürün aktarılmasındaki rolüne dikkat çekilmektedir (Oğuz 2008: 6).

Ulusal Yaşayan İnsan Hazineleri Sistemlerinin Kurulması İçin Yönerge'de yaşayan insan hazineleri kavramı şöyle açıklanmaktadır:

> "Yaşayan İnsan Hazineleri, somut olmayan kültürel mirasın spesifik unsurlarını yüksek derecede icra etme ve yeniden yaratma bilgisine ve yeteneğine sahip olan kişilerdir. Her bir üye devlet, bilginin ve yeteneğin taşıyıcılarını adlandırmak için uygun bir başlık seçmelidir. UNESCO tarafından önerilen *Yaşayan İnsan Hazineleri* başlığı belirticidir. Var olan sistemler arasında, hâlihazırda çeşitli başlıklar bulunmaktadır: *Sanat Ustaları* (Fransa), *Popüler El Sanatı Geleneği Taşıyıcıları* (Çek Cumhuriyeti), *Yaşayan Ulusal Hazine* (Kore Cumhuriyeti), *Önemli Bir Somut Olmayan Kültürel Miras Varlığının Sahipleri* (Japonya ve Kore Cumhuriyeti)." (Oğuz 2009: 155).

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, belirtilen alanlarda kültürel mirasın ulusal ölçekte korunması için araştırılıp derlenmesi, arşivlenmesi, müzeler kurulması, örgün eğitim içerisinde okutulması, toplumda olumlu bir farkındalık oluşturulması, nesiller arasındaki kültürel kopuklukların giderilmesini temel amaç olarak görmektedir. Türkiye'de 21 Ocak 2006'ta *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun* kabul edilerek sözleşmeye taraf ülke olmuştur. AREGEM bu konunun sorumlusu ve uygulayıcısıdır (Anmaç 2013: 16). Sözleşmenin 2. maddesinde tanımlar verilmiş ve somut olmayan kültürel miras kavramı şu şekilde açıklanmıştır:

> "Somut olmayan kültürel miras toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan kültürel miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur. İşbu sözleşme bağlamında, sadece, uluslararası insan hakları belgeleri esaslarına uyan ve toplulukların, grupların ve bireylerin karşılıklı saygı gereklerine ve sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun olan somut olmayan kültürel miras göz önünde tutulacaktır." (Oğuz 2009: 167).

İlgili maddenin devamında somut olmayan kültürel miras alanları genel hatlarıyla listelenmiştir. Listede görüldüğü üzere beş maddenin tamamı halk biliminin çalışma alanlarıyla ilişkilidir:

> "Yukarıda 1. fıkrada tanımlanan somut olmayan kültürel miras, özellikle aşağıdaki alanlarda belirir: a) Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar; b) gösteri sanatları; c) toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler; d) doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar; e) el sanatları geleneği." (Oğuz 2009: 167-168).

Öcal Oğuz, koruma teriminin somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına geldiğini; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılmasının dâhil olduğunu ifade etmiştir (Oğuz 2009: 168).

Türkiye'de SOKÜM kapsamında Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNESCO Türkiye Milli Komisyonu çalışmalar yapmaktadır. AREGEM, 4848 Sayılı Kanun'a göre bu konuda uygulayıcı birimdir ve görevi; somut olmayan kültürel mirasın derlenmesi, araştırılması, tanıtımı, arşivlenmesi, bu konuda tescil ve tespit kurulları meydana getirilmesi, ulusal ve uluslararası kuruluşlar arasında işbirliği geliştirilerek koordinasyonun gerçekleştirilmesi olarak 13. madde içinde belirlenmiştir (Anmaç 2013: 19).

Türkiye, SOKÜM çerçevesinde *SOKÜM Ulusal Envanteri* ve *Yaşayan İnsan Hazineleri Ulusal Envanteri* olmak üzere iki çeşit envanter çalışması yürütmektedir. SOKÜM Ulusal Envanterinin oluşturulmasında insan yaratıcılığının bir kanıtı olarak değeri, kültürel ve toplumsal gelenekler içerisindeki köklülüğü, belirtilen topluluk ya da grubu temsil niteliği ve kaybolma riski ölçütleri dikkate alınır. Bu listede şimdiye kadar kabul edilmiş olan unsurlar şunlardır:

> "Ahilik, Alevi-Bektaşi ritüeli semah, Arguvan türküleri, âşıklık geleneği, aşure, atma türkü, bahar bayramı, barak havaları, bıçakçılık, boğaz havaları, bozlak havaları, cigor bayramı, çalgı yapımcılığı, çinicilik, çoban bayramları (koç katımı, saya, döl dökümü, koyun yüzdürme), çömlekçilik, ebru sanatı, Edirnekari sanatı, erguvan bayramı, feretiko bez dokuma, geleneksel sohbet toplantıları, halı dokuma, hamam, hayır geleneği, hıdrellez/Aziz George günü, ıslık dili, imece, kahve kültürü, Karagöz, kartal halayı, kaşenlik, keçecilik, Kırkpınar yağlı güreşleri, kilim dokuma, kirvelik, kispet yapımcılığı, köçeklik, Köroğlu hikâye anlatımı geleneği, köse oyunu, lületaşı işleme, mayıs yedisi, meddahlık, mesir macunu festivali, Mevlevi sema törenleri, Nasreddin Hoca fıkra anlatım geleneği, nazar boncuğu, Nevruz, oya sanatı, sabantoy/habantoy, Sarıkeçililer ve yayla göçü, sepetçilik, seymenlik, sin sin oyunu, telkari, taş işleme, tören keşkeği, yağmur duası törenleri, yayla şenlikleri, yaylacılık, yazmacılık, zeybeklik"[1].

Görüldüğü üzere bu envanterde bıçakçılık, çalgı yapımcılığı, çinicilik, çömlekçilik, keçecilik vb. geleneksel meslekler yer almaktadır.

Geleneksel meslekleri icra eden gelenek ustalarının kültürel aktarımlarının devamlılığını sağlama çabaları, *Yaşayan İnsan Hazineleri Türkiye Ulusal Sistemi*ni oluşturmak amacıyla 2008 yılında hazırlanan *Yaşayan İnsan Hazineleri Türkiye Ulusal Envanteri*nin hazırlanmasıyla başlamıştır.

Geleneksel bilginin gelecek kuşaklara aktarımında, kültürü sürdüren topluluk, grup ve birey en önemli etkendir. Bundan dolayı geleneğin ustalarının tespiti ve bunların envanterinin oluşturulması, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve devamlılığı açısından özellikle dikkat edilen unsurlardır. *Halk Kültürü Bilgi ve Belge Merkezi*nde kayda alınan bu gelenek ustaları kendi mesleklerine ait belge, doküman ve bilgiler ile AREGEM'e başvurularını yapmakta ve sonrasında yeterli görülüp kabul edilen başvuru sahipleri Halk Kültürü Bilgi ve Belge Merkezi'nce kayıt edilmekte ve kendilerine *Kültürel Miras Taşıyıcısı* olduğunu gösterir belge düzenlemektedir (Anmaç 2013. 23).

Yaşayan İnsan Hazineleri, somut olmayan kültürel mirasın belli unsurlarını yeniden yaratmak ve yorumlamak açısından gerekli bilgi ve beceriye yüksek düzeyde sahip kişileri anlatır. Yaşayan İnsan Hazineleri şu ölçütlere göre belirlenir: Ustalığını 10 yıldır icra ediyor olması, sanatını usta - çırak ilişkisi ile öğrenmiş olması, bilgi ve becerisini uygulamadaki üstünlüğü, konusunda ender bulunan bilgiye sahip olması, kişi veya grubun yaptığı işe kendini adamışlığı, kişi veya grubun bilgi ve becerilerini geliştirme yeteneği (sanatının toplumla buluşmasını sağlayacak yenilikler içermesi), kişi veya grubun bilgi ve becerilerini çırağa aktarma becerisi (bir çırak yetiştirmiş olması)[2].

Halk Kültürü Bilgi ve Belge Merkezi'ne kayıtlı Kültürel Miras Taşıyıcılarının, şimdiye kadar envantere geçmiş olan meslekleri şunlardır:

---

[1] AREGEM, "SOKÜM Ulusal Envanteri", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/somut-olmayan-kulturel-miras-ulusalenvanteri.html

[2] AREGEM, "Yaşayan İnsan Hazineleri Ulusal Envanteri", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/yasayan-insan-hazineleri-ulusal-envanteri.html

"Aba dokuma, ağaç işçiliği, ağaç işleri-yatık yapım, ağaç yapım işleri-topaç yapımı, ahşap işçiliği-ahşap oyma, ahşap işçiliği-kaşık yapımı, ahşap işçiliği-kuş kafesi yapımı, ahşap işçiliği-kündekari, bakır işçiliği, bakırcılık, bastonculuk, bıçakçılık, cam altı resim, cam işçiliği-Beykoz, cam üfleme, çalgı yapımı, çalgı yapımı-kemençe, çalgı yapımı-tulum, çalgı yapımı-ud, çalgı yapımı-ney, çalgı yapımı-saz, çalgı yapımı-kaval, çancılık, çarık yapımı, çinicilik, çizmecilik, çömlekçilik, deri işçiliği, dokuma, dokumacılık-battaniye, ebru, fayton, geleneksel giysili bebek yapımı, gölge oyunu tasviri yapımı, gümüş işçiliği, gümüş işçiliği-kazaz, gümüş işçiliği-telkâri, gümüş-Oltu taşı, halı dokumacılık, hüsnü hat sanatı, ipek dokumacılık, işlemecilik, işlemecilik-sim sırma, kalem işi, keçecilik, kemik tarak yapımı, klasik cilt sanatı, koşum takımları, körüklü çizme yapımı, kaatı, kutnu dokuma, lületaşı işçiliği, Maraş işi işleme, metal işçiliği, minyatür, oya yapımı, örücülük, peştamal dokuma, rebab, saraçlık, sedefkârlık, sepet örücülüğü, sepetçilik, seramik, takunyacılık, tel kırma işleme, tespihçilik, tezhip, yazma baskı-Kastamonu, yazma baskı-Tokat, yazmacılık, yemenicilik"[3].

Nevşehir'de Yaşayan Geleneksel Mesleklerin Bugünkü Durumu ve Mevcut Sorunlar

Küreselleşmenin yoğun etkilerine maruz kalan 21. yüzyıl dünyasında ulusal ve yerel değerler, kültürel ifade çeşitlilikleri çok hızlı bir biçimde ortadan kalkma tehlikesiyle karşı karşıya bulunmaktadır. Küreselleşme olgusunun getirdiği tek tipleşme, bilgi toplumunun kitle iletişim araçlarıyla yaratılmakta, küresel ölçekte ekonomik belirleyiciliği üstlenen ülkelerin sınırlarını çizdiği popüler kültür öğeleri, kültürel ifade çeşitliliklerinin alanını daraltmaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde, bu tehlike dünya kamuoyu tarafından fark edilmiş, kültürel ifade çeşitliliklerinin kaybolmaması için koruyucu önlemler düşünülmüş, uygulamaya konmuştur. UNESCO, küresel çerçevede bu önlemleri sistemleştirmeye, belirli kriterler getirmeye çalışan bir kuruluştur. UNESCO'nun küreselleşmenin olumsuz etkilerini en aza indirgemek ve dünyanın somut olmayan kültürel mirasını insanlığın ortak değeri olarak kabul edilmesini sağlamak amacıyla ilan ettiği koruma programlarını ve *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*'ni bu bağlamda değerlendirmek gerekir.

Nevşehir yöresinde yaşayan geleneksel mesleklerin belirlenmesi, derlenmesi ve kayıt altına alınması hususuna dikkat çekmeyi amaç edinen bu çalışma, yöresel kültür imgelerini önce ulusal, sonra evrensel boyutta tanıtmayı, turizmle paralel olarak değişen ve dönüşen geleneksel mesleklerin bugünkü durumu ile geleceğe nasıl taşınması gerektiği noktasında bir tartışma yaratmayı da hedeflemektedir. Nevşehir'in Kapadokya bölgesinde bulunması, turizmin il çapında günlük hayatın her aşamasında etkisini hissettirmesi, kültürel hayata yeni bir bakış açısı getirilmesine sebep olmuştur. Yörede yaşayan geleneksel mesleklerin turizmle birlikte büyük ölçüde değişim ve dönüşüme uğradığı, halk bilimi yaratması olan geleneksel ürünlerin sunum ve temsili noktasında örnek çalışmaların var olduğu gözlemlenmiştir.

Nevşehir yöresinde yaşayan geleneksel mesleklerin, çömlekçilik dışında, özel çarşısı yoktur. Özellikle merkez ilçedeki sanayi sitesinde yoğunlaşan dükkânlarda faaliyetlerini sürdüren gelenek ustalarının mesleklerini ayakta tutmak adına bir örgütlenme ve işbirliği içine girmediklerini söylemek mümkündür.

Nevşehir yöresinde tespit edilen 27 geleneksel meslek içinde saraçlık, kalaycılık, minyatür at arabası yapımı ve kündekarlık mesleklerinin sadece birer ustası kalmıştır. Bu mesleklerde talep olmadığı için çırak çalışmamaktadır. Yaşayan ustaların mesleği bırakmaları halinde bu mesleklerin ortadan kalkacağı aşikârdır. Diğer yandan tandır yapımı, kamyon kasası süslemeciliği, oniks taş

[3] AREGEM, "Geleneksel El Sanatları Sanatkârları Listesi", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR,13027/ustalar-sanatcilar-ozanlar.html

işçiliği, ayakkabıcılık/köşkerlik, saat tamirciliği ve nalbantlık mesleklerinde çeşitli sebeplerden dolayı usta olarak 2-3 kişi kalmıştır ve bu mesleklerde de çırak yetişmemektedir. Bu mesleklerin önümüzdeki yıllarda 15-20 yıl önce Nevşehir'de yaşayan ancak günümüzde var olmayan palancılık, bezircilik vb. meslekler gibi ortadan kalkacağını öngörmekteyiz. Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı ARAGEM'in envanter listesine bu meslek temsilcilerinin alınması, bu mesleklerin geleceğe aktarımı hususunda gerekli çalışmaların yapılması yerinde olacaktır.

Ekonomik ve sosyal yapının değişmesi sonucunda at, eşek gibi tarımda ve ulaşımda kullanılan hayvanların yerini motorlu araçlar almıştır. Bu değişim, bu hayvanlara bağlı olan meslekleri olumsuz anlamda etkilemiş, söz konusu mesleklerde dönüşüme yol açmıştır. Nevşehir'de saraçlık yapan Osman Taksu, at koşumları ve süslemeleri yerine, süs köpekleri ve evcil köpekler için malzemeler üretmeye başlamıştır. Nalbant Ahmet Odabaşı, nal çakmaktan ziyade, nal üreterek hala bazı yörelerinde at ve eşek kullanılan Doğu ve Güney Doğu Anadolu illerine ürünlerini pazarlamaktadır. Diğer yandan nadiren Ürgüp'teki turistik amaçlı faytonlara çekilen atları nallamaktadır. At arabası ustası Ali Kocatürk, at arabalarının günlük hayattan çekilmesiyle uzun süredir minyatür at arabası yapımına yönelmiştir. Yapmış olduğu ürünler, dekoratif olup bahçe ve kapalı mekânlarda kullanılmaktadır.

Seri üretimin ve bunun sonucu fabrikasyon ürünlerin piyasaya hâkim olmasının olumsuz etkilediği mesleklerin başında el yapımı ayakkabı üretimi ve köşkerlik gelmektedir. Nevşehir'de 3-4 usta köşker, emekli olmalarına rağmen mesleklerini devam ettirmekte, halk oyunları ekiplerine ve standart ayakkabı bulamayan müşterilere ayakkabı yapmaktadırlar. Ancak piyasada talebin azlığı, seri üretici ayakkabı mağazalarıyla rekabet gücünün zayıflığı bu mesleği de ortadan kaldıracağa benzemektedir.

Aynı durum saat tamirciliği için de geçerlidir. Piyasaya sürülen ucuz saatler sebebiyle saat tamirciliği yok olmaya yüz tutmuştur. Saat tamirciliğine yeni bir boyut kazandırılmazsa bu meslek yakın bir zamanda ortadan kalkacaktır. Arz-talep dengesi bakımından bir planlama dâhilinde antika saatlerin teşhir edileceği bir müze yoluyla bu mesleğin turizme açılması sağlanabilir.

Nevşehir'de taş işçiliği, yöreye özgü volkanik taşların işlenmesiyle sürdürülmektedir. Sarı taş işçiliği ve kaya oymacılığı turizmle paralel yeniden şekillenen mesleklerdendir. Kaya oymacıları eskiden depo ve oyma ambarlar yaparken, günümüzde son zamanlarda rağbet gören turistik mağara otelleri gibi yapıların inşasında çalışmaktadırlar. Sarı taşlar ise çeşmelerden evlere, otellerden camilere kadar çeşitli yapıların inşasında kullanılmaya devam etmektedir.

Oniks taş işçiliği günlük kullanım eşyalarından ziyade turistik hediyelik eşya yapımına, özellikle Hacıbektaş ilçesinde tamamen inanç merkezli üretilen ürünlere yönelmiştir. Oniks taş ocaklarının kapanması, ustaların bu meslekte geçimlerini sağlamalarının zorlaşması, Pakistan'dan ucuza gelen ithal ürünler karşısında rekabet sağlanamaması gibi sebeplerle oniks taşı ustaları başka mesleklere yönelmektedirler. Uçhisar'da yoğunlaşan ponza taşı işçiliği, tamamen turistik amaçlarla ortaya çıkmasına rağmen, hammadde temininin zorluğu ve kalıp alçıdan yapılan ucuz eşyalar nedeniyle gerilemiştir.

Hacıbektaş'ta yapılan derlemeler esnasında mezar ustalarının el işinden torna-tezgâh üretimine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Günümüzde mezar taşlarına yazılan yazıların bir kısmı, çeşitli figürler ve bazı özel formlar el işiyle yapılmaktadır. Hacıbektaş'ta Alevi-Bektaşiliğe özgü inanç öğeleri mezar taşlarına yansımıştır. Yöredeki Tomarza taşı işçiliğinde ise bahçe dekorasyonunda kullanılan ürünler ile şömine ve barbekü yapımı ön plana çıkmıştır.

Avanos çömlekçiliği, 1970'li yıllardan itibaren yörede başlayan turizm faaliyetleriyle yeni bir anlayış kazanmıştır. Özellikle son 15-20 yılda günlük kullanım kaplarından ziyade turistik hediyelik eşyalara yönelen Avanos çömlekçiliğinde geleneksel formların yanında Hitit ve Frig

formlarının da kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu formların üstüne çizilen desen ve motifler, eski Anadolu uygarlıkları ile Osmanlı ve Selçuklunun kullandığı desen ve motiflerden seçilmektedir. Çömlekçilikte var olan bu dönüşümü yozlaşma olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Çünkü halkbilimi ürünlerinin yaşayabilmesi için çağın taleplerine cevap vermesi ve geleneğin güncellenmesi gerekmektedir.

Avanos çömlekçileri, turist gruplarına ürünlerin çarkta yapılışını bizzat izletmekte, isteyenlere de bu durumu deneyimlemesini sağlamaktadırlar. Yapılan bu etkinlik, halk bilimi ürünlerinin sunum aşamasını oluşturmaktadır. Böylelikle yöreye gelen turistlere halk bilimi ürünüyle ilgili kalıcı hatıralar ve kültürel imge açısından yararlı izlenimler bırakılmaktadır. Diğer yandan atölyelere gelen yerli ve yabancı turistlere üretimin aşamaları, ürünlerin hikâye ve motifleri anlatılır. Anlatım kısmıyla ilgili çömlek ustaların dışında yabancı dil bilen kişiler istihdam edilmektedir. Bu anlatımlar turistlerin ilgisini çekmektedir. En çok Hitit testilerinin hikâyeleri, o dönemdeki kullanım amaçları ve motiflerinin anlamları üzerinde durulmaktadır.

Son yıllarda Avanos atölyelerinde çömleklerin yanında seramik ürünlerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Özellikle Kütahya işi seramik ve çiniler, çömlekçi atölyelerinde turistik amaçlı yapılmaktadır. Avanos'ta bulunan bazı seramik atölyeleri 50-60 kişi çalıştırabilecek kapasiteye ulaşmıştır. Atölyede seramik ustalarının yanında nakışçılar, desenatörler, fırıncılar ve turist gruplarına rehberlik eden kişiler de çalışmaktadır. Kimi seramik atölyelerinde turistlerden öğrenilen Japon seramik pişirme tekniği *raku* ile kap kacak yapımı dikkat çekicidir. Turizmin hem çömlekçilik, hem de seramikçilik üzerinde önemli etkileri olduğu muhakkaktır. Bu bağlamda profesyonelleşmeyle birlikte özellikle büyüyen atölyelerde geleneksel usta-çırak ilişkilerinin yerini patron-işçi ilişkilerinin aldığı söylenebilir.

Tarıma ve hayvancılığa bağlı olarak gelişen demircilik mesleğinde de bir dönüşüm yaşandığını söylemek mümkündür. Büyük firmaların fabrikalarda ürettiği kazma, zincir, çekiç, tırmık, tırpan, balta vb. aletler, aynı şekilde büyük marketlerde bahçe ve ev aletleri reyonlarının ortaya çıkması, geleneksel demirciliğe darbe vurmuştur. Demircilerin bir kısmı ferforje adı verilen ve oksijen kaynakları gibi kısmen makinelerin kullanıldığı daha ince işlere yönelmişler ve böylelikle bahçe çitleri, aynalık, kapı tokmakları, pencere ve balkon korkulukları gibi mekân süsleme ürünleri yapmaya başlamışlardır. Bu ürünlerin turistik mekânlar için yapılanları da vardır.

Konfeksiyon giyimin piyasaya hâkim olmasıyla terziliğin yaygınlığı azalmıştır. Nevşehir'de terzilik yapan ustalar genelde emeklidir. Sosyalleşmek ve ek gelir kazanmak için dükkânlarını açan terziler, artık elbise dikmekten ziyade paça kısaltma gibi tamir işleri yapmaktadırlar. Bazı terziler, kapitalist tüketim kültürünün merkezleri sayılan büyük alışveriş merkezlerinin alt katlarında giyim mağazalarıyla anlaşmalı çalışarak ayakta durmaktadırlar.

Avanos ve Ürgüp halıcılığı 80'li yıllarda önemli ölçüde azalmış, 90'lı yıllarda ise tamamen ortadan kalkmıştır. Ev tezgâhlarında halı dokumanın ortadan kalkması, bazı turizm yatırımcılarını harekete geçirmiş ve bu kişiler halı üretimini yeniden başlatmak amacıyla halı atölyeleri kurmuşlardır. Geleneğin yeniden canlandırılmasına bir örnek teşkil eden bu durumun uygulamalı halk bilimi müzeciliği anlayışına yeni bir kapı aralayacağını düşünmekteyiz. Kurulduğu yıllarda halı alım satımı gerçekleştiren *Bazaar54* adındaki kuruluş, ilerleyen yıllarda turizme yönelik sunum ve gösterim de yapmaya başlamıştır. Kuruluşa gelen turistler, ipliklerin boyanmasından halı tezgâhlarında dokumaya kadar halı dokumacılığının nasıl yapıldığını bizzat gözlemleyebilmekte ve halıların hikâyelerini dinleyebilmektedirler. Bu teatral gösterim ve sunumda çalıştırılan yaklaşık 30 personel vardır.

Nevşehir'de geçmişi olmayan deri takı tasarımı, gümüş takı tasarımı ve su kabağı süslemeciliği yöreye turizmle birlikte girmiş mesleklerdir. Bu meslek mensupları el işi ürünlerini

turistlere satmaktadırlar. Takı tasarımcıları, genelde yerleşim yerlerinin dışında turist turlarını ağırlamak ve onlara satış yapmak için yapılan sanat merkezlerinde sanatlarını icra etmektedirler. Geleneksel usta-çırak ilişkisi bu mesleklerde yoktur.

Nevşehir'de bez bebek yapımı, Derinkuyu ilçesinde yaygındır. Bu konuda her ne kadar Kayseri'ye bağlı Soğanlı köyü ünlenmiş olsa da, bez bebekleri süs eşyası olarak Nevşehir'in bütün turistik yerlerinde görmek mümkündür. Derinkuyu'da bez bebek yapımı geleneksel usullerle devam etmektedir. Ancak son yıllarda imalat önemli ölçüde azalmıştır. Diğer yandan yorgancılık ise, günlük kullanım yorganları yerine çeyiz yorganlarına yönelmiştir. Bunun sebebi, günlük kullanım yorganlarında fabrikasyon imalatın egemen olmasıdır.

Nevşehir yöresinde yaşayan geleneksel mesleklerin bir kısmında mesleki pir inancı ve anlatıları vardır. Bu inanç ve anlatılar, Ahilik kültürünün günümüzdeki izleri olarak değerlendirilebilir. Pir inançları ve anlatıları mesleğe bağlılık, işini düzgün yapma, meşruluk vb. eğitimsel ve toplumsal işlevlere sahiptir. Diğer yandan, usta-çırak ilişkisi, çırak yetiştirme kültürü, esnaf yardımlaşması, dükkân açma-kapama ritüelleri, mesleğe bağlı sözlü kültür unsurları Nevşehir'de söz konusu mesleklerin önemli bir kısmında ortadan kalkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Nevşehir yöresinde yaşayan geleneksel mesleklere genel olarak baktığımızda, bu mesleklerden turizme yönelenlerin, çağın gereklerine ve taleplerine cevap verenlerin ve buna yönelik olarak değişim ve dönüşüm geçirenlerin ayakta kaldığı, yaşamaya devam ettiği ve edeceği görülmektedir. İnsan ihtiyaçlarının hızla değiştiği günümüz dünyasında geleneksel olanı *eskiye ait* ve *durağan* olarak düşünmek yanlış olacaktır. Gelenek, kendi unsurlarını bozmadan çağın gereklerine cevap verebilir niteliğe dönüşebilirse geleceğe aktarılabilir. Aksi takdirde ortadan kalkarak bir hatıra konumuna geçer. Bu noktadan hareketle, ilgili kişi ve kuruluşlara Nevşehir'de yaşayan geleneksel mesleklerle ilgili şu önerileri getirebiliriz:

1. Özellikle tek temsilcisi kalan meslekler AREGEM'in yaptığı envanter çalışmalarına dahil edilmeli, gelenek ustaları kültürel miras taşıyıcıları olarak tescil edilmelidir.

2. Söz konusu meslekler için vergi indirimi yapılmalı, gelenek ustalarının işini devam ettirebilmesi için hibe kredilerin önü açılmalı, gerekirse AB fonlarından destekler temin edilmelidir.

3. Meslek grupları adına çalışma ve tanıtımlar yapacak meslek örgütleri ve dernekler kurulmalıdır. Geleneksel meslekleri tanıtıcı faaliyetler düzenlenmeli, konuyla ilgili kamuoyunun dikkati çekilerek duyarlık ve farkındalık yaratılmalıdır.

4. Nevşehir'de el sanatlarına dayalı olarak gelişen geleneksel mesleklerle ilgili *hafıza mekânları* kurulmalı ve bu meslek mensupları Sanayi sitelerinden buralara taşınmalıdır.

5. Meslek ustaları, günümüz ekonomi anlayışı içinde arz-talep modeline uygun olarak gelenekten kopmadan yaptığı ürünleri yenilemelidir.

6. Nevşehir yöresinde geleneksel mesleklere bağlı olarak kültürel imge çalışmaları yapılmalı; bu amaca yönelik turizmde algı yönetimi kavramı geliştirilmelidir.

7. Yörenin turizm planlaması dâhilinde bir uygulamalı halk bilimi müzesi kurulmalı; burada el sanatları ürünlerinin sunumu gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

AKSOY, Aslı ve ÜNSAL, Deniz (ed.). (2012). *Kültürel Miras Yönetimi.* Ankara: AÖF Yayınları.

AKTAN, C. Can; TUNÇ, Mehtap. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye, 19,* s. 118-134.

ANMAÇ, Gülçin. (2013). *Somut Olmayan Kültürel Miras Kapsamında Kuyumculuğun İstanbul Örneğinde İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DOĞAN, H. Zafer. (1987). *Turizmin Sosyo-Kültürel Temelleri.* İzmir: Uğur Ofset Matbaacılık.

DUMAN, Mustafa. (2011). *Gaziantep'teki Geleneksel Meslekler Üzerine Halk Bilimsel Bir İnceleme.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

DUYMAZ, Ali; ŞAHİN, H. İbrahim. (2010). Meslek Folkloru Kapsamında Geleneksel Mesleklerdeki Pir İnancı ve Hikâyeleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Folklor, 87,* s. 101-112.

EKİCİ, Metin. (2004). Halk Bilim Araştırmalarında Üçüncü Boyut. *TÜBAR, 16,* s. 13-20.

EKİCİ, Metin. (2007). *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri.* Ankara: Geleneksel Yayınları.

ERSOY, Ruhi. (2006). Gelenek, Değişim ve Kıbrıs'ta Türk Kimliği. *Türk Bilig Dergisi, 12,* s. 134-142.

GOODE, William. (1996). Topluluk İçinde Topluluk: Meslekler. *Meslekler ve Sosyoloji.* Der. ve Çev. Zafer Cirhinlioğlu. Ankara: Gündoğan Yayınları, s. 67-80.

GÜNAL, Veysi. (2006). *Mardin İlinde Kültürel Çekicilikler ve Turizm Amaçlı Kullanım Olanakları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KAPLAN, Tuba. (2011). *Gaziantep Kültür Turizmine Halkbilimsel Bir Yaklaşım.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

KUZGUN, Yıldız. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MAHİROĞULLARI, Adnan. (2005). Endüstri Devrimi Sonrasında Emeğin İstismarını Belgeleyen İki Eser: Germinal ve Dokumacılar. *Sosyoloji Konferansları Dergisi, 32,* s. 41-53.

MARSHALL, Gordon. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü.* Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

OĞUZ, M. Öcal. (2008). UNESCO ve Geleneğin Ustaları. *Milli Folklor, 77,* s. 5-10.

OĞUZ,M. Öcal. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

ÖZDEMİR, Nebi. (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi.* Ankara: Hacettepe Yayıncılık.

ÖZÜNEL, E. Ölçer. (2012). Peri Bacalarına Sihirli Değnek: Nevşehir Turizminin Kültürel Animasyon ve Uygulamalı Halkbilimi Bağlamında Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildirileri.* C. 3. Ed. Adem Öger. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları, s. 93-102.

YILDIRIM, Dursun. (1998). *Türk Bitiği.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Elektronik Kaynaklar

AREGEM, "Geleneksel El Sanatları Sanatkârları Listesi", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR,13027/ustalar-sanatcilar-ozanlar.html

AREGEM, "SOKÜM Ulusal Envanteri", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/somut-olmayan-kulturel-miras-ulusalenvanteri.html

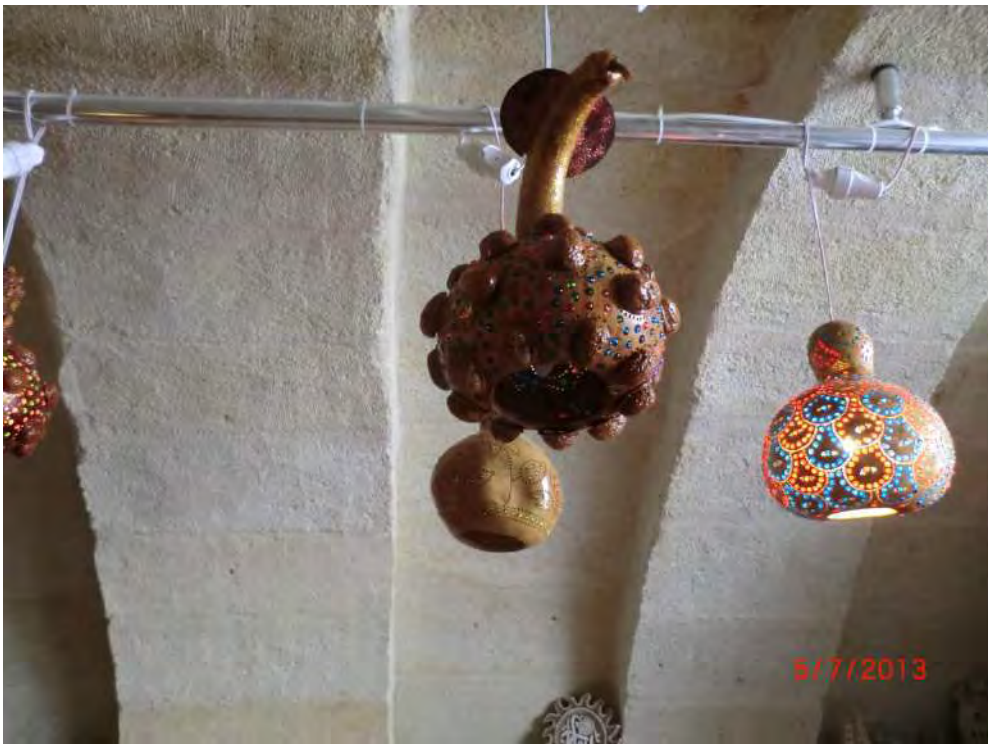
AREGEM, "Yaşayan İnsan Hazineleri Ulusal Envanteri", (Güncelleme Tarihi: 04.01.2014). http://aregem.kulturturizm.gov.tr/yasayan-insan-hazineleri-ulusal-envanteri.html

Resimler

1. Ali Kocatürk'ün Yaptığı Minyatür At Arabası



2. Melih Eroğlu'nun Yaptığı Su Kabağı Avizeleri



3. Emine Ekin'in Yaptığı Bir Bez Bebek



4. Sercan Ertan'ın Tasarladığı Gümüş Süslemeli Takılar



5. Durmuş Aslan'ın Oyduğu Bir Otel Odası



6. Alpaslan Çelebi'nin Yaptığı Oniks Ürünleri



7. Hacıbektaş'ta Oniksten Yapılmış Teslim Taşları



8. Ponza Taşı Ustası Nihat Serhat



9. Ferhat Akcan'ın Atölyesinde Çömlekler



10. Seramik Atölyesinde Satış Tezgâhları



11. Turistlere Yapılan Sunum



Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1739-1762, ANKARA-TURKEY

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER ALGISI (KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) *

*Y. Sinan ZAVALSIZ***

ÖZET

Son yıllarda *değer* kavramı üzerinde çokça durulmaya başlanmıştır. Bunun nedeni değerlere çok fazla önem vermemiz değil, aksine değerlerimizden hızla uzaklaşıyor oluşumuzdur. Yaklaşık 300 yıldır, toplum olarak uydu olmayı tercih ettiğimiz için kültürümüzden kopuş, değerlerimizden kaçış bizi hızla kendimiz olmaktan uzaklaştırmıştır, uzaklaştırmaya da devam etmektedir. Toplumumuzda Lale Devri ile başlayan değerlerden kopuş, Batı'da Sanayi Devrimi ile birlikte anılmaktadır. Bu yozlaşma, teknolojik gelişmelerin çok çabuk tüketildiği bugünlerde, artık önüne geçilemez şekilde küresel bir problem halini almıştır. Kendi kültürüne bağlılığı sırtında yük gören toplumlar, bundan önce olduğu gibi bundan sonra da hâkim kültürden etkilenecek ve hâkim kültürün boyunduruğu altına girecektir. Dünyanın küreselleşerek küçük bir köy halini aldığı günümüzde, olumsuzluklardan, anomi ortamından daha çok çocuk ve gençlerin etkilendiği aşikârdır. Bu çalışmanın konusu, eğitimli genç kesimin, üniversite öğrencilerinin değer önceliklerini tespit etmektir. Araştırmanın evrenini Karabük Üniversitesi'nde 2012-2013 ve 2013-2014 Güz Dönemi'nde *Değerler Eğitimi* dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada 14 farklı bölümden öğrenci yer almıştır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin tükettiğimiz değerlerin ne kadar farkında olduğunu saptayabilmektir. Değerler Eğitimi dersinin bu bağlamda ne kadar belirleyici olduğunu ortaya koymak ise araştırmanın en önemli kısmını oluşturmaktadır. Karabük Üniversitesi'nde öğrenim gören 340 öğrenci (180 erkek 160 kadın) ile gerçekleştirdiğimiz değer algısı çalışmasının sonucuna göre; öğrencilerin değer öncelikleri sırasıyla dini, ahlaki, sosyal, siyasi, estetik, teorik-bilimsel ve ekonomik değerler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Değer* kavramı, değer algısı, değerler eğitimi, Karabük Üniversitesi öğrencileri.

---

*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: sinanzavalsiz@hotmail.com

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF VALUES (THE EXEMPLAR OF KARABUK UNIVERSITY)

ABSTRACT

Ever growing attention has been given to the concept of *value* during the recent years, the reason for which is not that we attribute great importance to values, but, to the contrary, we have rapidly become alienated to our values. As we, the society, have preferred to be a satellite for about 300 years, the alienation to our culture and our values has ever been estranging us from our self at a fast pace. The detachment in our society from values, which started with the Age of Tulip, is attributed to the Industrial Revolution in the West. In truth, this degeneration has now grown into an irrepressible global problem in a time when technological developments have been consumed very fast. Such societies as consider devotion to their own culture as a burden on their shoulders will, as has been the case so far, be influenced by the dominant culture and be enslaved thereby. Today, when the world has been globalized and turned into a small village, it is obvious that mostly children and the youth have been affected by the negations and the media of anomy. The subject of this study is to discover the priorities in values of the educated youth, university students. The universe of this research is composed of those students of Karabuk University that selected the course of *Values Education* in the Fall Semester of the Academic Years of 2012-2013 and 2013-2014. Students from 14 different branches have taken part in this study. The objective of the research is to determine to what extent university students are aware of those values we have been doing away with. In the meantime, revealing to what degree the course of Values Education serves as a determiner in this context forms the quintessential part of this research. According to the results of the Study of Perception of Values, which we have carried out with those 340 students (180 male and 160 female) that attend the University of Karabuk, the students' priorities in values range, respectively, as follows: religious, moral, social, political, aesthetical, theoretical-scientific and economic values.

Key Words: Concept of *Value*, perception of value, values education, students of Karabuk University.

Giriş

Üzerinde yaşamakta olduğumuz dünya, 18. yüzyıldan bu yana çok hızlı değişikliklere sahne olmuştur. Bu değişim hayatın her alanında olduğu gibi, değerler konusunda da kendisini göstermiştir ve göstermeye devam etmektedir.

1765 yılında James Watt'ın buharla çalışan makineyi bulması, daha önceki gelişmelerle bir araya gelerek İngiltere'de Sanayi Devrimi (1765-1850)'nin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Zira bu makinenin gelişmiş biçiminin makine çağının başlangıç noktası olduğunda şüphe yoktur.[1] Sanayi Devrimi, ürün ve üretim devrimi olarak da tanımlanabilir, çünkü 18. yüzyıla kadar

[1] Durmuş Günay, *"**Sanayi ve Sanayi Tarihi",*** **Mimar ve Mühendis Dergisi,** sy. 31, İstanbul 2002, s. 12.

hammadde önemliyken artık hammaddenin işlenmesiyle elde edilen ürün değerli hale gelmiştir.[2] Öyle ki, 1789-1848 arasında Avrupa ve Amerika, İngiliz uzmanlar başta olmak üzere, buharlı makineler, pamuk makineleri ve yatırımlarla dolup taştı.[3] Kısacası ekonomi uçuşa geçmişti.[4] Sanayi Devrimi'nin karşısına hiçbir şeyin çıkması mümkün değildi. Geçmişin tanrı ve kralları, artık işadamları ve buharlı makineler karşısında güçsüzdü.[5]

Sanayi Devrimi öncesinde tarım alanında meydana gelen gelişmeler, hızlı nüfus artışı[6] ile birleşince, bu sektördeki işgücü ihtiyacı azaldı. Tarım işlerinde çalışan nüfus, kentlere göç[7] etmeye başladı, kentler kırsal yöreleri hızla yutar hale geldi. Gerçekleşen göçler aynı zamanda kent sanayisi için de hazır işgücü anlamına gelmekteydi. Kentlerin hızla büyümeye başlaması; konut sorunlarını[8], altyapı yetersizliğini, çevre kirliliğini, dolayısıyla sağlık sorunlarını da beraberinde getirmişti.[9] Bunun yanında daha önce erkeklerin kas gücü önemliyken makineleşmeyle birlikte kadınlar ve çocuklar da fabrikalarda istihdam edilmeye başlandı. Kadınlar ve çocuklar hem daha az ücretle çalıştırılıyor hem de ağır işler altında eziliyorlardı.[10] 1834-1847 yılları arasında İngiltere'de pamuk fabrikalarında çalışan işçilerin yalnızca % 23'ü yetişkin erkek, yarıdan fazlası kadın ve kız, geri kalanı da 18 yaşın altındaki çocuklardı.[11]

Devrimle birlikte; endüstri, sanayici, fabrika, orta sınıf, çalışan sınıf, kapitalizm, sosyalizm, burjuva, proletarya, iş, imalat, seri üretim, maaş, para, grev, faiz, sözleşme, kriz, imtiyaz, kontrat, patent, sigorta, sömürü, baskı, denetim, rekabet, zenginlik, yoksulluk, sefalet, hastalık gibi olgular insan hayatına girmişti.[12] İnsan, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle doğaya egemen olmak istedi, fakat doğayı ve kendini çok çabuk tüketti. İnsanlık ve ahlaki değerler, teknolojinin hızına ayak uyduramamıştı.[13] Modern dünyada kas gücüne dayalı üretimin yerini makine gücüne dayalı üretimin alması sonucunda modern insan, üretim toplumunun hâkimiyetinden çıkarak tüketim toplumunun kıskacına girdi ve giderek kişiliğini yitirdi. Modernliğin ana parametrelerinden biri olan kapitalizmin ortaya çıkardığı insan tipi artık her şeyi tüketmeye planlanmıştı. Önce cömertliğini kaybetti, ardından ya elinde hiçbir şey tutamayan bir savurgan ya da elinde olanı

[2] Candan Sezgin, **Sanayi Devrimi'nin Etkisinde İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Türkiye,** İstanbul 2011, s. 25.

[3] Eric Hobsbawm, **Devrim Çağı 1789-1848,** İngilizceden Çeviren: Mustafa Sina Şener, Ankara 2012, s. 42.

[4] Hobsbawm, **Devrim Çağı,** s. 37.

[5] Hobsbawm, **Devrim Çağı,** s. 62.

[6] Hz. İsa'nın doğduğu yıllarda dünya nüfusunun 300 milyonun altında olduğu tahmin edilmektedir. 18. yüzyıla kadar çok ağır seyreden nüfus artış hızı, bu süre içinde ancak iki katına çıkabilmiştir. O günden bu tarafa ise dünya gündemine *nüfus patlaması* denilen bir kavram dâhil olmuştur. Sayı o kadar hızlı artmaktadır ki, bu şekilde devam ettiği takdirde dünya nüfusu her 40 yılda bir, iki katına çıkacaktır. (Bu konuda bkz. Anthony Giddens, **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım,** Çeviri: M. Ruhi Esengün & İsmail Öğretir, İstanbul 1998, ss. 16-17.)

[7] Şehirler daha önce görülmemiş ölçüde büyümüştür. 19. yüzyıldan önce şehirleşmenin en fazla olduğu toplumlarda dahi şehir ve kasabalarda yaşayanların nüfusu % 10'u geçmemektedir. (Bu konuda bkz. Giddens, s. 15.) Sanayi Devrimi'yle birlikte gerçekleşen göçler sonucu Avrupa nüfusu yaklaşık iki kat artmıştır. (Bu konuda bkz. Sezgin, s. 35.) Sanayi Devrimi'nin kalbi niteliğindeki İngiltere'nin Manchester şehri 1760 yılında 17.000, 1830 yılında 180.000, 1841 yılında 280.000 nüfusa sahiptir. (Bu konuda bkz. Hobsbawm, **Sanayi ve İmparatorluk**, Çevirenler: Yalçın Gülerman & Abdullah Ersoy, Ankara 1987, s. 41.) İnsanların büyük çoğunluğu, askere gitmek bir tarafa bırakılırsa, doğdukları bölgede hatta mahallede yaşar ve ölürlerdi. (Bu konuda bkz. Hobsbawm, **Devrim Çağı**, s. 18.)

[8] Öyle ki "19. yüzyıl Avrupa kenti denildiğinde, "aşırı kalabalık" ve "teneke mahalleler" anlaşılmaktadır." (Bu konuda bkz. Hobsbawm, **Sermaye Çağı 1848-1875,** İngilizceden Çeviren: Bahadır Sina Şener, Ankara 2003, s. 231.)

[9] Günay, s. 13.

[10] Hobsbawm, **Sanayi ve İmparatorluk**, s. 50.

[11] Hobsbawm, **Devrim Çağı,** s. 60; **Sanayi ve İmparatorluk,** s. 52.

[12] Sezgin, s. 27; Hobsbawm, **Devrim Çağı,** s. 9; 48.

[13] Ayşe Sıdıka Oktay, ***"İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlaka Etkileri",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., İstanbul 2007, s. 135.

etrafındakilerle paylaşamayan bir cimri haline geldi.[14] Kısacası modern insan, insanlığa dair her şeyi kemirip yok ediyordu.

Modern hayat sıkıntılarla beraber doğmuştu. Batı insanının hayat tarzı kökten değişiyordu. Geleneksel hayattaki toplumsal değerler[15], kurallar etkisini yitirmeye başlamıştı. Modern toplumlarda bireysel haklar artmış, farklılıklara karşı hoşgörü gelişmiş, yaşam standartları yükselmişti. Fakat aile içi ilişkiler ölüyor, insanlar yalnızlaşıyor, kültürel miras kaybediliyordu. Modern toplumlar, Weber'in en çok korktuğu aşırı bürokrasiye, Tönnies'in benmerkezciliğine ve Durkheim'in anomi[16]sine meyilliydi.[17] Çünkü modern hayat, geleneksel değerlerden vazgeçerek yeni değerler öne sürmek gerektiğini salık veriyordu. Sosyoloji biliminin kurucu babalarından Durkheim da bunu sorguluyordu. Ona göre modern sanayi toplumları ahlaki bir çöküş yaşamaktaydı. 19. yüzyıl Avrupa sosyal hayatına adeta kuralsızlık hâkimdi.[18] Daha önce benzerlikten kaynaklanan mekanik dayanışma, artık yerini organik dayanışmaya bırakmıştı. Dolayısıyla Durkheim, toplumdaki evrimin (değişimin) nedenini, nüfus artışına bağlı ortaya çıkan işbölümünde (uzmanlaşmış ekonomik faaliyetin genişlemesi) aramıştır. Geleneksel toplumdan modern topluma doğru geçildikçe bireyler üzerindeki kısıtlama azalmış, Durkheim gittikçe artmakta olan anomiye (toplumun bireylerine manevi rehberlik etmede pasif kalması[19]) karşı uyarıda bulunmuştur.[20] Durkheim, aslında amacının *"bir ahlak bilimi inşa etmek… Ahlaki hayatın olgularını pozitif bilimin yöntemlerine göre ele almak"* olduğunu söylemiştir. Ona göre toplum, korunması ve doğal yollardan gelişmesi gereken ahlaki bir gerçekliktir. Bu sebeple Durkheim sosyolojisi, modern hayatta yeni bir yurttaşlık ahlakı oluşturma girişimi olarak değerlendirilebilir.[21] Durkheim, *Dini Hayatın İbtidai Şekilleri* ve *İntihar* adlı eserlerinde modern dünyadaki haksızlıklara işaret etmekte, aksaklıkları bilimin düzelteceğine inanmaktadır. Hatta son adımı atarak, *"Eğer insanlığın ızdırabını dindirmeyecek, toplumun işine yaramayacaksa, sosyoloji bir saatlik zahmete değmez."* der.[22] Ancak ortaya çıkan problemlere çoğu zaman pozitivist anlayış ışığında çözüm bulunmaya çalışılmış, ahlaki ve manevi değerler göz ardı edilmiştir.[23]

---

[14] Veli Urhan, ***"Toplumsal Değişme Sürecinde Kişilik ve Ahlaksal Değerler",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** s. 153.

[15] Ahlaki değerler konusunda bkz. Ali Akdoğan, **Sosyal Ahlak,** İstanbul 2011, ss. 75-76; 80-81.

[16] Durkheim'ın, bir toplumda ya da bir grupta meydana gelen göreli kuralsızlık halini ifade etmek üzere sosyolojiye kazandırmış olduğu *anomi* kavramını Merton geliştirmiştir. Toplum yapısını *kültürel yapı* ve *sosyal yapı* şeklinde ikiye ayıran Merton, bu iki yapı arasında uyumsuzluk olduğunda ortaya çıkan duruma anomi demiştir. Anomi, kültürel yapının normlarının yıpranma halidir. Ona göre *basit* (toplumlardaki değer çatışmalarından doğan huzursuzluk) ve *şiddetli* (çatışma ve huzursuzluğun had safhaya çıkması, sistemin çürümesi ve çözülmesi) olmak üzere iki çeşit anomi bulunmaktadır. (Bu konuda bkz. Zeki Arslantürk & M. Tayfun Amman, **Sosyoloji,** İstanbul 1999, s. 401.)

[17] Macionis, ss. 635-636.

[18] Cevat Özyurt, ***"Durkheim Sosyolojisinde Ahlaki Kontrol Sorunu",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 5 (13),** s. 105.

[19] Daha önce de benzer şekilde Platon, Aristo, Farabi ve İbn Sina gibi büyük filozoflar, devletin en önemli görevinin, idare ettiği yurttaşlarının ahlaklı, mutlu bireyler olarak toplumsal hayata katılmalarını sağlamak amacıyla siyasal, ekonomik ve etik bakımdan ne gibi önlemler alınması gerektiği üzerinde kafa yormak olduğunu ifade etmişlerdir. (Bu konuda bkz. Urhan, s. 151.**)**

[20] John J. Macionis, **Sosyoloji,** Çeviri Editörü: Vildan Akan, Ankara 2012, s. 103.

[21] Martin Slattery, **Sosyolojide Temel Fikirler,** Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan & Gülhan Demiriz, İstanbul 2011, s. 119.

[22] Cemil Meriç, **Sosyoloji Notları ve Konferanslar,** İstanbul 2002, s. 124.

[23] Seyfi Kenan, ***"Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** s. 276; Mehmet Akgül, ***"Modernlik-Modernleşme, Postmodernlik, Sekülerleşme ve Din",*** **Din Sosyolojisi El Kitabı,** Editörler: Niyazi Akyüz & İhsan Çapçıoğlu, Ankara 2013, s. 194.

Batı'da bunlar olup biterken Osmanlı coğrafyasında da Lale Devri[24] ile başlayan bir batılılaşma sevdası almış başını gitmişti. Ülkemizde batılılaşma hareketi genel olarak Tanzimat (1839)'la başlatılırsa da Batı hayranlığının daha önceki dönemlere kadar uzadığı bilinmektedir.[25] Cemil Meriç konuya *"Başkasının rüyasını yaşayan insanlarız."* şeklinde yaklaşır. Ona göre, Batı'nın meyvelerini kendi ağacımıza asarsak, efendisinin ilaçlarını yutan uşağa benzeriz.[26]

Osmanlı, 17. yüzyılın sonunda Avrupalı devletlere karşı kaybederek 1699 yılında Karlofça Antlaşması'nı imzalamak zorunda kalmış; Macaristan, Transilvanya, Podolya, Ukrayna, Polonya, Mora ve Asof gibi çok önemli topraklarını kaybetmişti. 18. yüzyıla gelindiğinde artık fetihler durmuş, topraklar kaybedilmeye başlanmış, bu döneme kadar kendi büyüklüğünden emin olan Osmanlı, madden ve manen sarsılmıştı.[27] Bu aynı zamanda devletin çöküşünün başlangıcıdır. Devlet iki yüz senede kazandığı toprakları bir bir kaybetmiş, elinde kalan kısmı da müdafaa edemez hale gelmişti.[28] Osmanlı Devleti, Karlofça'da kaybettiği toprakları kısmen de olsa 1718'de imzalanan Pasarofça Antlaşması ile geri kazanmış ve bu tarihten itibaren 12 yıl sürecek olan bir sulh dönemine adım atmıştı.[29] Bu dönem, yani Lale Devri, aslında eğlence ve rehavetten başka bir şey değildir.[30] Başlıca özelliği yılın bütün mevsimlerinde görülmeye başlanan coşkulu eğlencelerdir. Bunun yanında boğazın her iki tarafında elverişli olan koylara imar izni veriliyor, sürekli aynı mekânda eğlenmekten bıkan padişah ve sadrazam, keşfettikleri her güzel yere yeni bir köşk, bahçe ve havuz inşa ettiriyorlardı.[31]

Modern dünyada dinin toplumdaki fonksiyonları etkisiz hale gelmiş, daha önce toplumun bütününe hitap eden, ortak ve birleştirici bir değer olan din, gücünü ve etkisini yitirmiştir.[32] Ortaçağ'da her şeyin muhtevasında dini ruh yer alıyor ve birey, kendisini önemsiz hissederek vaat edilen cennet beklentisiyle hayatını sürdürüyordu. Oysa Lale Devri'yle yeni bir maddecilik ruhu kendisini göstermiş, sekülerlik ön plana çıkmıştır. Dinin toplumsal hayattaki gücünü kaybetmesi anlamına gelen sekülerizm kavramının, kutsallığı ortadan kaldırdığı söylenemez. Dinden kaynaklamasa bile din dışı inançlarla kutsallaştırılan nesneler, varlıklar mutlaka vardır. Sekülerleşme, kutsalın değişmesidir. Birinin kutsallığı yok olurken bir başka şeye kutsallık atfedilmektedir. Zira sekülerliğin yükselişiyle estetik, etik üzerinde hâkimiyet kurmuş, çileciliğin (zühd) tahtına dünyadan zevk almak oturmuştur.[33] Bu bağlamda, Lale Devri ile hissedilmeye başlanan batılılaşma sevdası, tüketim tercihlerine de yansımıştır. Geleneksel hayatta kullanılan tüketim malları sınırlıyken Lale Devri'yle birlikte bunların çeşitlendiği görülür. Lale Devri, aslında hedonist dünya anlayışının tezahürü şeklinde karşımıza çıkar Osmanlı'da.[34] İnşa edilen binalar yavaş yavaş Avrupai stiller arz eder. Osmanlı saray hayatında batılı davranış biçimleri ortaya çıkmaya başlar.[35] Erkekler lale tutkusu yaşarken; kadınlar giyime, süslenmeye, modayı takip etmeye düşkün hale gelirler. Öyle ki; pahalı ithal kumaşlar ve kozmetik için Fransa'ya yılda

[24] Lale Devri, Sultan III. Ahmed'in son 12 yılı ile Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın sadrazamlık yıllarını (1718-1730) kapsayan dönemdir. (Bu konuda bkz. Necdet Sakaoğlu, ***"Lale Devri'ne Genel Bir Bakış",*** **İstanbul Armağanı 4: Lale Devri,** Yayına Hazırlayan: Mustafa Armağan, İstanbul 2000, s. 17.)

[25] Mümtaz Turhan, **Kültür Değişmeleri,** İstanbul 1987, s. 135.

[26] Meriç, s. 280; 284.

[27] Belkıs Altuniş Gürsoy, ***"Türk Modernleşmesinde Sefir ve Sefaretnamelerin Rolü",*** **Bilig Dergisi,** sy. 36, Kış 2006, ss. 139-140.

[28] Turhan, s. 147.

[29] Mustafa Armağan, ***"Lale Devri'nin Siyah-Beyaz Fotoğrafları",*** **Çerçeve Dergisi,** 8 (25), Ocak 2000, s. 99.

[30] Armağan, s. 105.

[31] Sakaoğlu, s. 18.

[32] Hayati Hökelekli, ***"Gençlik ve Din",*** **Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi,** Ankara 2002, s. 12.

[33] Ahmet Evin, ***"Batılılaşma ve Lale Devri",*** **İstanbul Armağanı 4: Lale Devri,** s. 55.

[34] Nevin Coşar, "***Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tüketim Alışkanlıkları",*** **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Esnaf ve Ticaret,** Derleyen: Fatmagül Demirel, İstanbul 2012, s. 199.

[35] Altuniş-Gürsoy, s. 154.

15.000.000 altın ödenmektedir.[36] İsraf artmıştır artık. O kadar ki, Damat İbrahim Paşa, *"Savurganlığı Önleme Kanunu"* adıyla bir kanun bile çıkartmıştır.[37]

Toplumumuz tarihi süreçte, özellikle Tanzimat'tan bu yana, kendisini üretememiş, bir takım kırılmalara uğramış, tepeden inmeci bir anlayışla kültür-medeniyet değişimine zorlanmış ve çok ciddi sıkıntılar, alt-üst oluşlar yaşamıştır.[38] Dünyada yaşanan devrimlerin 19. yüzyılda Osmanlı'ya yansıması ve bunun sonucu olarak Osmanlı'da görülen bir takım yapısal değişiklikler, aile müessesesini, insanların hayat tarzını, kent yaşamını hatta kırsal bölgelerdeki yaşamı dahi etkilemiştir.[39] Kısacası Osmanlı'da batılılaşma, hedonist dünya anlayışına meylederek Batı'nın romantizmine talip olmak anlamına gelmektedir. Bu anlayış, bulunduğumuz coğrafyada 300 yıldan bu yana süregelmekte ve bizi sahip olduğumuz kültürden uzaklaştırmaktadır. Batılılaşma hülyası; kendi kültürümüzden uzaklaşmak, kendimize ait olanı sırtımızda kambur olarak görmek, ondan utanmak ve bir an önce kurtulmak adına milli ve manevi değerlerimize yüz çevirmek demektir.

Değer Kavramı

Değerler konusu, sosyologlar arasında uzun tartışmalara neden olmuş, neticede değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu, bilimsel inceleme ve analize konu edilebileceği hususunda uzlaşı sağlanmıştır. Değerler, kültüre ve topluma önem veren, anlam katan ölçütlerdir. Zira değerler, toplumların özverili şekilde ciddiye alarak paylaştığı bir uzlaşı sistemidir.[40] Öyleyse değerleri kültürden bağımsız düşünemeyiz. Kültür, *"Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden oluşan öyle bir bütündür ki, toplum içinde mevcut her nevi bilgiyi, ilgiyi, alışkanlığı, kıymet ölçülerini, genel tutum, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Hepsi birlikte o toplum mensuplarında genellikle müşterek olan ve diğer toplumlardan ayıran hususi bir hayat tarzı temin eder."* şeklinde tanımlanmaktadır.[41] Zira kültür, insan zihniyeti ve davranış biçiminin kurumsallaşıp sonraki nesillere aktarılması, bir bakıma toplumun devamına olanak sağlamasıdır.[42] Amiran Kurtkan Bilgiseven ise maddi kültür ile manevi kültürü ayrı ayrı ele almaktadır. Ona göre maddi kültür, *"Yapılarımız, tekniklerimiz, yollarımız, istihsal ve ulaştırma vasıtalarımız gibi gözle görülür maddi unsurlardan ibaret ve kendi eserimiz olan çevre şartlarımızdır."* Manevi kültür ise *"Bir milleti millet yapan ve onun öz şahsiyetini belirleyen moral unsurlardan (yani örfler, adetler, kolektif davranışlar ve kolektif tutumlardan) meydana gelen kültür bölümüdür."* Manevi kültürün kendine ait değerleri yitirerek harici birtakım değerlerle yer değiştirmesi, 20. yüzyılda cereyan eden kültür emperyalizminin neticesidir.[43] Ancak temelleri daha eskiye dayanmaktadır. Kültür değişmesi, iki toplumdan birinin diğerine hâkim olup, kendi kültürünü kabul ettirmeye çalışması veya iki kültürün yan yana bulunması şeklinde olabileceği gibi, göçler vasıtasıyla da olabilir. Etkileme genellikle hâkim kültürden zayıf kültüre doğru gerçekleşir. Alıştırma, telkin ve kabul süreçleri sonucunda kültürel değişme ortaya çıkar, bu değişmeye değişme ajanları aracılık ederler[44] ki turistler, tüccarlar, misyonerler bu ajanlardandır.

Kültür değişmesi, mecburi ve serbest kültür değişmesi olarak ikiye ayrılır. Mecburi kültür değişmesi, iki toplumdan birinin kendi kültürünü diğerine empoze etmesi anlamına gelirken;

[36] Sakaoğlu, ss. 20; 22.
[37] Armağan, s. 106.
[38] Necmettin Tozlu & Cem Topsakal, ***"Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** s. 181.
[39] Coşar, s. 227.
[40] Joseph Fichter, **Sosyoloji Nedir?,** Çeviren: Nilgün Çelebi, Ankara 2009, ss. 165; 167.
[41] Arslantürk & Amman, s. 207.
[42] Niyazi Akyüz, ***"Din ve Kültür",*** **Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi,** Editörler: Niyazi Akyüz & İhsan Çapçıoğlu, Ankara 2013, s. 372.
[43] Amiran Kurtkan Bilgiseven, **Genel Sosyoloji,** İstanbul 1995, ss. 15-16.
[44] Arslantürk & Amman, ss. 200-201.

serbest kültür değişmesi, iki toplum arasındaki ilişki sonucunda toplumlardan birinin diğerinin kültürünü herhangi bir zorlama olmadan benimsemesidir.[45] İnsanların gelir düzeyindeki artışla birlikte dünya ölçeğinde pik yapan turizm ve modern dünyanın en etkili silahı olan medya aracılığıyla meydana gelen kültür değişmesi, bireyleri ne mecbur etmekte ne de serbest bırakmaktadır. Fakat insanlar TV ve internet karşısında o kadar çok vakit geçirmektedir ki, kendilerine sürekli gösterilen, öğretilen kültürü serbestçe kabul ettiklerini düşündükleri bir zorunlulukta alıp hayatlarında uygulamaya geçirmektedir. Hatta farkında olmadıkları bir aralıkta ve tekrarda 25. kare tekniğiyle subliminal mesaja maruz bırakılmaktadır. Birey gözün görmediği, ancak bilinçaltının algıladığı bu değişimi görünürde serbestçe kabul ettiğini düşünür, ancak aslında değişim cebren ve hileyle kabul ettirilmiştir. İşte biz buna, yarı mecburi ya da yarı serbest kültür değişmesi adını veriyoruz.

Toplumun bu safhaya ulaşması değer çatışmalarını da beraberinde getirecektir. Çatışma, kişinin bizzat kendi içinde yaşadığı değer çatışması olabileceği gibi, farklı kişilerin aynı olgu karşısında yaşadığı değer çatışması da olabilir. Buna göre; Müslüman, dininin emirlerini yerine getiren, namazını kılan, orucunu tutan birisinin parasını faize yatırıyor oluşu kişinin kendi içinde yaşadığı değer çatışmasına verilebilecek en çarpıcı örnektir. Zira faiz, İslam dininde yasaklanmıştır. Son yılların en önemli küresel problemlerinden birisi olan kürtaj konusunda ise insanlar ikiye bölünmüştür. Bir grup, kadının karnındaki çocuğu aldırmakta özgür olduğunu, buna kimsenin karışma hakkı bulunmadığını düşünmekte, yani özgürlük değerini öne çıkarmaktadır. Diğer grup ise, konunun sadece karnında çocuk taşıyan kadına bırakılacak kadar basit olmadığına, kadının karnındaki ceninin de can taşıdığına, kadının kürtaj olmasıyla dünyaya gelmiş bir başkasını öldürmesi arasında herhangi bir fark bulunmadığına, dolayısıyla insan hayatının önemine vurgu yapmaktadır.[46] Bu da aynı olgu etrafında farklı kişilerin yaşadığı değer çatışmasıdır.

Konuyu bir adım geri çekecek olursak, en genel anlamıyla; sahip olunan kıymet, bir şeye atfettiğimiz önem, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü şeklinde tanımlayabileceğimiz "değer" kavramının, değerlerimizden hızla uzaklaştığımız için son yıllarda oldukça sık gündeme gelir olduğunu görürüz.[47] Değerlerine yabancılaşan bir toplum, en etkili sosyal kontrol aracından mahrum kalmış demektir. Çünkü değerler sistemi, bireylerden ne istendiğini, onlara neyin yasaklandığını, ödül ve ceza kriterlerini ortaya koyar.[48] Hâlbuki birey, toplumun bir üyesi olarak kendi kültürünü öğrenmek, kültürel mirasına sahip çıkmak, onu savunmak, yaşatmak ve kendisinden sonraki nesillere aktarmakla görevlidir. Yabancılaşma göze alınmadan, inanç ve değerlerin kültürel kaynakları reddedilemez.[49] Ancak yabancılaşma uzun zaman önce yürürlüğe girmiş ve bunun sancıları toplumsal hayatta görülmeye başlanmıştır. Bu olumsuzluklardan en çok çocuklar ve gençler etkilenmektedir.

Bahsedilen kültürel yabancılaşma ve uzaklaşmanın temelleri 300 yıl öncesine kadar gider. 18. yüzyılın ilk çeyreğinde[50], Osmanlı İmparatorluğu'nda İngiltere Sömürgeler Bakanlığına bağlı 5.000 civarında ajan misyoner bulunmaktadır. Bu ajanlardan biri olan Hampher, İstanbul'da ve Osmanlı'nın diğer vilayetlerinde kaldığı süre içinde yaşadıklarını hatırat olarak kaleme almıştır. Hampher da diğer ajanlar gibi Osmanlı'da yaptığı çalışmaları her ay Londra'ya rapor etmektedir. Ajanların raporlarında belirttiği ortak nokta, Müslümanları hiçbir şekilde dinlerinden

[45] Turhan, ss. 51-52.
[46] Ertan Özensel, ***"Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 1 (3),** ss. 234-235.
[47] Türkçe Sözlük, Ankara 2011, s. 607.
[48] Fichter, s. 171.
[49] Bozkurt Güvenç, **İnsan ve Toplum,** İstanbul 1994, s. 20.
[50] Ajan misyonerlerin Osmanlı topraklarına gönderilişi ile Lale Devri'nin aynı döneme gelmesi kesinlikle tesadüf değildir. Misyonerler işe başlamak için zaten böyle netameli zamanları kollamaktadır. Zira *"...Belki de sonuca asırlar sonra varırız..." diyen* bir zihniyetin işi tesadüfe bırakmayacak kadar planlı ve organize olduğu muhakkaktır.

vazgeçiremeyecekleridir. İngiltere Sömürgeler Bakanlığı'nın bu işi ne kadar önemsediği Osmanlı'daki ajanlara verdiği cevapta gizlidir: *"Müslümanların İslam gerçeğinden habersiz ve cahil tutulmaları gerekir. Kendi dinlerinin gerçeklerini öğrenmelerine izin verilmemelidir."* Müslümanlar, çocuk ve gençlerin eğitimine önem verirler, aile bağları sağlamdır, babaların evlatları ile iletişim kurmaları gerektiğine inanırlar. Bütün bunları yok etmek İngiltere Sömürgeler Bakanlığı'nın başlıca hedefidir. İçki, kumar ve fuhuş öyle yaygınlaştırılmalıdır ki genç nesil dinden tamamen yüz çevirsin. Faiz, Kur'an'da büyük günah olarak zikredilmiştir. O halde faizin ve haram alışverişin yaygınlık kazanması için çalışılmalıdır. Gençler gayr-i meşru cinsel ilişkiye teşvik edilmeli, böylece toplumda fesat yayılmalıdır. Arap olmayan Müslümanlar, Kur'an, namaz ve ezan gibi ibadetlerin Arapça okunmaması konusunda kışkırtılmalıdır.[51]

Aynı günlerde Londra'da meşhur bir rahip, *"...Hıristiyan(lığı)ları (M)müslümanlar arasında yayabileceğimiz her türlü araç gereçten yararlanmalıyız. Belki de, sonuca asırlar sonra varırız, bir sakıncası mı var? Babalar oğulları için ekmiyorlar mı?"*[52] diyerek bunun uzun vadeli stratejik bir plan olduğunu deklare etmiştir.

Böyle bir süreç sonrasında, günümüzde üniversite öğrencilerinin değer önceliklerini tespit etmeye çalışarak, onların toplumumuzun içinde bulunduğu ortamı nasıl değerlendirdiklerini, toplumun değerlerine ne ölçüde sahip çıktıklarını istatistiki olarak ortaya koyacağız. Bu bağlamda çalışmamızda cinsiyet, yaşanan bölge, ekonomik düzey ve dersin nasıl seçildiği konuları bağımsız değişken olarak ele alınmış, bunların özellikle değer öncelik sıralamasında nasıl bir etkiye sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında aynı bağımsız değişkenlerin, toplumun değerlerine sahip çıkıp çıkmaması, üniversite öğrencilerinin Değerler Eğitimi dersi görüp görmemesi, dersi almadan önceki düşüncelerle aldıktan sonraki düşünceler arasındaki fark konularıyla da ilişkisi irdelenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo–1: Cinsiyet

Cinsiyet	**Kişi sayısı**	**%**
Erkek	180	% 53
Kadın	160	% 47
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Araştırma evrenimizi, Karabük Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim görüp Değerler Eğitimi dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. *"Üniversite Öğrencilerinin Değer Algısı-Karabük Üniversitesi Örneği"* adlı araştırmamıza katılan 340 öğrencinin 180'i (% 53) erkek, 160'ı (% 47) kadındır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 31 Aralık 2013 tarihinde yayınladığı verilere göre, Türkiye nüfusunun % 50,2'si erkek, % 49,8'i kadındır.[53] Bu anlamda dengeli bir sayı oluşturulmaya çalışılmıştır.

[51] Hampher, **Bir İngiliz Ajanının Hatıraları: İslam'ı Nasıl Yok Edelim,** Türkçesi: Nevzat Göktaş, İstanbul 2004, s. 7; 83; 23; 11; 67-69; 17; 76; 79; 82.
[52] Hampher, s. 14.
[53] www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=15974, (01.02.2014).

Tablo–2: Okuduğu Bölüm

Öğrencinin okuduğu bölüm	**Kişi sayısı**	**%**
Sosyoloji	125	% 37
İşletme	55	% 16,2
Metalürji ve Malzeme Mühendisliği	15	% 4,4
Otomotiv Öğretmenliği	15	% 4,4
İş Sağlığı ve Güvenliği	15	% 4,4
Gaz ve Tesisat Teknolojisi	15	% 4,4
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	14	% 4,1
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	14	% 4,1
Bilgisayar Mühendisliği	13	% 3,8
Makine Mühendisliği	13	% 3,8
Endüstri Mühendisliği	12	% 3,5
Kimya	12	% 3,5
Otomotiv Mühendisliği	11	% 3,2
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	11	% 3,2
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

2012-2013 ve 2013-2014 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Karabük Üniversitesi'nin edebiyat, mühendislik, işletme ve fen fakülteleri ile sağlık ve meslek yüksekokullarının 14 farklı bölümünde, Değerler Eğitimi dersini seçerek bizim çalışmamıza katkıda bulunan 340 öğrencinin bölümlere dağılımı şu şekildedir:

Öğrencilerin % 37'si sosyoloji bölümü 2. sınıf öğrencisi, % 16,2'si işletme bölümü 3. sınıf öğrencisi, % 4,4'ü metalürji ve malzeme mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi; % 4,4'ü otomotiv öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencisi, %4,4'ü iş sağlığı ve güvenliği bölümü 2. sınıf öğrencisi, % 4,4'ü gaz ve tesisat teknolojisi bölümü 2. sınıf öğrencisi, % 4,1'i elektrik-elektronik mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi, % 4,1'i iklimlendirme ve soğutma teknolojisi bölümü 1. sınıf öğrencisi, % 3,8'i bilgisayar mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi, % 3,8'i makine mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi, % 3,5'i endüstri mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi, % 3,5'i kimya bölümü 2. sınıf öğrencisi, % 3,2'si otomotiv mühendisliği bölümü 3. sınıf öğrencisi ve % 3,2'si fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü 1. sınıf öğrencisidir.

Sosyoloji ve işletme bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerinden sayıca fazla olmasının nedeni, bu iki bölümde bizzat derse girmiş olmamızdır. Diğer bölüm öğrencilerine ise ders dışında ulaşılmış, anketimize destek olmaları sağlanmıştır.

Tablo–3: Doğum Yeri

Bölge	**Kişi sayısı**	**%**
Karadeniz	116	% 34,1
Marmara	83	% 24,5
İç Anadolu	52	% 15,3
Doğu Anadolu	28	% 8,2
Güneydoğu Anadolu	28	% 8,2
Akdeniz	19	% 5,6
Ege	13	% 3,8
Yurtdışı	1	% 0,3
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Çalışmamızda yer alan örneklemin % 34,1'i Karadeniz, % 24,5'i Marmara, % 15,3'ü İç Anadolu, % 8,2'si Doğu Anadolu, % 8,2'si Güneydoğu Anadolu, % 5,6'sı Akdeniz, % 3,8'i Ege ve % 0,3'ü de yurtdışı doğumludur. Görüldüğü üzere deneklerin büyük çoğunluğu (% 73,9) Karadeniz, Marmara ve İç Anadolu Bölgesi'nde dünyaya gelmiştir. Zira Karabük ili bu üç bölgeyi birbirine bağlayan bir köprü niteliğindedir.

Bu soruyla (doğum yeri) bağlantılı olarak deneklere nerede yaşadıkları sorulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deneklerin % 16,5'i hayatlarını doğdukları yerin dışında sürdürmektedir. Bu bağlamda en çok göç veren bölgeler; Karadeniz (% 6,2), Doğu Anadolu (% 2,6), İç Anadolu (% 2,3), Güneydoğu Anadolu (% 2), Ege (% 1,5), Marmara (% 1,2) ve Akdeniz Bölgesi (% 0,6) şeklinde sıralanmaktadır. En çok göç alan bölgeler ise sırasıyla Marmara (% 8,2), İç Anadolu (% 3,5), Akdeniz (% 2), Karadeniz (% 1,8) ve Ege Bölgesi (% 0,9)'dir. Göç alan ve göç veren bölgelere bakıldığında ters bir orantının varlığı görülmektedir. Fiziki hareketlilik olarak da adlandırabileceğimiz göç, bir coğrafi alandan diğerine gerçekleşen bir devinimdir ve modern dünyada daha sık görülür olmuştur. Bireyin bir bölgeden diğerine göç etmesinin arka planında pek çok sebep bulunmasına rağmen, en temel faktör ekonomidir. Daha iyi yaşam koşullarına sahip olma isteği kişileri kırdan kente çekmektedir. Bireyin bir yerden bir başka yere göç etmesi, hem kendisi hem de taşındığı yerdeki grup ve yapı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Bu soruyu sormamızın altında yatan neden budur. Göçün en önemli sonucu kültür yayılmasıdır. Göç, izole kişiler arasında kültürel ve coğrafi olarak temas ve iletişime sebep olur. Davranış örüntüleri takas edilir, yeni düşünceler ortaya çıkar, böylece kültür zenginleştirilir ve yayılır.[54] Kısacası coğrafi hareketlilik yaşama ve farklı hayat biçimleri ile karşılaşma geleneksel değerleri zayıflatmaktadır.[55]

Deneklerin önemli bir kısmı hayatını İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya gibi 5 büyükşehirde sürdürmektedir. Buna göre % 24,7'si İstanbul'da, % 10'u Ankara'da, % 2,6'sı Bursa'da, % 2'si Antalya'da ve % 1,8'i de İzmir'de yaşamaktadır. Fotoğrafın tamamı göz önünde bulundurulduğunda deneklerin % 41'inin 5 büyükşehirde ikamet ettiği anlaşılmaktadır. Söz konusu şehirlerin Türkiye nüfusundan aldığı paya bakılacak olursa; İstanbul'un % 18,5, Ankara'nın % 6,6, İzmir'in % 5,3, Bursa'nın % 3,6 ve Antalya'nın % 2,8 paya sahip olduğu ortaya çıkar.[56] Bu rakamlarla deneklerin yaşadığı şehirler karşılaştırıldığında, İstanbul ve Ankara'da yaşayanların

[54] Fichter, ss. 180-182.
[55] Macionis, s. 636.
[56] www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=15974, (01.02.2014).

Karabük Üniversitesi'ni tercih oranı Türkiye nüfus ortalamasının üzerindedir. Zira her iki şehir de Karabük'e oldukça yakın sayılabilecek konumdadır. Ancak aynı şekilde Karabük'e yakın olmasına rağmen, Bursa'da yaşayanların Karabük Üniversitesi'ni tercih etme oranı, Türkiye nüfus ortalamasının altında kalmıştır. İzmir ve Antalya'da yaşayanların Karabük Üniversitesi'ni tercih etme oranının Türkiye nüfus ortalamasının altında kalmasının geçerli izahı ise her iki şehrin de Karabük'e oldukça uzak konumda bulunmasıdır.

Sonuç olarak şu söylenebilir ki, deneklerimizin % 41'i Türkiye nüfusunun % 36,8'ini oluşturan İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Antalya gibi şehirlerde yaşamaktadır. Bu da oldukça dengeli bir rakam olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo–4: Anne-Babanın Eğitim Durumu

Eğitim durumu	**Anne**	**%**	**Baba**	**%**
İlkokul	208	% 61,2	134	% 39,4
Ortaokul	37	% 10,9	60	% 17,6
Lise	53	% 15,6	100	% 29,4
Üniversite	13	% 3,8	39	% 11,5
Okula gitmemiş	15	% 4,4	1	% 0,3
Cevap yok	14	% 4,1	6	% 1,8
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**	**340 kişi**	**% 100**

Annelerin % 61,2'si ilkokul, % 10,9'u ortaokul, % 15,6'sı lise, % 3,8'i üniversite mezunudur. Annelerin % 4,4'ü okula gitmemiş, deneklerin % 4,1'i de bu soruya cevap vermemiştir. Babaların eğitim düzeyi annelere göre daha yüksektir. Buna göre babaların % 39,4'ü ilkokul, % 17,6'sı ortaokul, % 29,4'ü lise, % 11,5'i üniversite mezunudur. Babaların % 0,3'ü okula gitmemiş, deneklerin % 1,8'i de bu soruya cevap vermemiştir. Üniversite mezunu babalar, üniversite mezunu annelerin üç katından fazladır. Lise mezunu babaların da lise mezunu annelerden yaklaşık iki kat fazla olduğunu görmekteyiz. Anne-baba eğitim durumunun ortalaması alındığında, ebeveynlerin % 50,3'ünün ilkokul, % 14,3'ünün ortaokul, % 22,5'inin lise, % 7,7'sinin de üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Okula gitmeyenlerin oranı % 2,3 olurken, deneklerin % 2,9'u soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumunun Nisan 2013 eğitim verilerine göre, nüfusumuzun % 22'si lise, % 11,8'i yüksekokul ve üniversite mezunudur. Yüksek lisans ve doktora yapanlar da bu orana dâhildir. Bizim örneklemimize gelince, ebeveynlerin % 22,5'i lise mezunu, % 7,7'si üniversite mezunudur. Dolayısıyla lise mezunu oranları birbirine oldukça yakındır. Türkiye geneli üniversite mezunu oranları ise, bizim örneklemimizden $^{2}/_{3}$ oranında daha yüksektir. Ülke olarak, Türkiye'nin eğitim skalasındaki yerinin düşük olduğu dikkate alınırsa, örneklem grubumuzdaki ebeveynlerin eğitim düzeyinin ülke genelinin altında kaldığını belirtmeliyiz.

Tablo–5: Anne-Babanın Mesleği

Meslek	**Anne**	**%**	**Baba**	**%**
Ev hanımı	286	% 84,3	…	…
İşçi	8	% 2,3	73	% 21,5
Esnaf	9	% 2,6	71	% 20,9
Memur	2	% 0,6	37	% 10,9
Çiftçi	…	…	26	% 7,6
Şoför	…	…	19	% 5,6
Öğretmen	6	% 1,8	13	% 3,8
Emekli	8	% 2,3	72	% 21,2
Vefat etmiş	3	% 0,9	2	% 0,6
Cevap yok	10	% 2,9	7	% 2
Diğer	8	% 2,3	20	% 5,9
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**	**340 kişi**	**% 100**

Ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır: Annelerin çok büyük bir kısmı (% 84,3) ev hanımıdır. Geri kalanların ise % 2,6'sı esnaf, % 2,3'ü işçi, % 2,3'ü emekli, % 1,8'i öğretmen, % 0,6'sı da memurdur. Deneklerin % 2,9'u bu soruya cevap vermezken, % 2,3'ü **"diğer"** şıkkı içinde kendine yer bulmuştur. Annelerin % 0,9'u vefat etmiştir.

Babaların % 21,5'i işçi, % 21,2'si emekli, % 20,9'u esnaf, % 10,9'u memur, % 7,6'sı çiftçi, % 5,6'sı şoför, % 3,8'i öğretmendir. Deneklerin % 2'si bu soruyu cevapsız bırakmış, % 5,9'u da **"diğer"** şıkkı içinde yer almıştır. Babaların % 0,6'sı vefat etmiştir.

Tablo–6: Ekonomik Durum

Ailenin aylık gelir düzeyi	**Kişi sayısı**	**%**
500-1.000 TL arası	78	% 23
1.001-1.500 TL arası	70	% 20,7
1.501-2.000 TL arası	70	% 20,7
2.001-2.500 TL arası	54	% 15,9
2.501-3.000 TL arası	29	% 8,5
3.001 TL ve üstü	38	% 11,2
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Ailelerin aylık gelir düzeyleri de ele alınmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çalışmamıza katılan deneklerin % 23'ünün ailesinin aylık geliri 500-1.000 TL arasında, % 20,6'sının 1.001-1.500 TL arasında, % 20,6'sının 1.501-2.000 TL arasındadır. Buna göre her üç aileden ikisi 2.000 TL ve altında aylık gelire sahiptir. Ailelerin % 15,9'unun geliri 2.001-2.500 TL arasında, % 8,5'inin 2.501-3.000 TL arasındadır. 3.001 TL ve üzerinde aylık gelir sahip ailelerin oranı % 11,2'dir.

Memur-Sen'in Ağustos 2013 verilerine göre, dört kişilik bir ailenin tüketilmesi zorunlu gıdalar için yapması gereken harcama (açlık sınırı) aylık 1.175 TL'dir. Asgari şartlarda geçinebilmesi için harcaması gereken rakam da (yoksulluk sınırı) aylık 3.189 TL olarak belirlenmiştir.[57] Bizim örneklemimizde yer alan deneklerin % 23'ünün 500-1.000 TL arasında, % 89'unun da 3.000 TL ve altında aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Değer Algısı

Tablo–7: Değerlere Sahip Çıkma

Değerlere sahip çıkma durumu	**Kişi sayısı**	**%**
Evet	52	% 15,3
Hayır	87	% 25,6
Kısmen	201	% 59,1
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

"Değerlerimize sahip çıktığımızı düşünüyor musunuz?" sorusuna deneklerin % 15,3'ü olumlu, % 25,6'sı olumsuz cevap vermiştir. Çok önemli bir bölümü ise (% 59,1) soruyu "kısmen" şeklinde yanıtlamıştır. Bu cevaplardan anlaşıldığına göre, deneklerin yalnız % 15'i değerlere sahip çıkıldığını düşünürken; kısmen sahip çıkıldığını söyleyenler (% 59,1) de dahil olmak üzere, % 85'i değerlere sahip çıkmakla ilgili toplum olarak problemlerimiz olduğu fikrine sahiptir.

Denekler cinsiyetlerine göre sınıflandırıldığında, "Değerlerimize sahip çıktığımızı düşünüyor musunuz?" sorusuna olumlu cevap veren erkeklerle kadınlar arasında ciddi fark ortaya çıkmıştır. Bu soruya erkekler % 22, kadınlar % 7 oranında olumlu cevap demiştir. Buna göre kadınlar, erkeklere nispetle değerlere daha az sahip çıkıldığını düşünmektedir.

Coğrafi bölgeler açısından değerlendirildiğinde, "Değerlerimize sahip çıktığımızı düşünüyor musunuz?" sorusuna en yüksek oranda olumlu cevap % 21 ile Doğu Anadolu ve Akdeniz Bölgesi'nden gelmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan denekler ise, % 10 seviyesinde olumlu yanıt vermiştir. Ege Bölgesi'nde yaşayanların % 40'ı bu soruya olumsuz cevap vererek, diğer bölgelerde yaşayan deneklerden çok daha yüksek oranda ve net bir şekilde değerlere sahip çıkılmadığını dile getirmiştir.

Deneklerin ekonomik durumları göz önünde bulundurulduğunda karşımıza çıkan tablo şu şekildedir: Ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe "Toplum olarak değerlerimize sahip çıktığımızı düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen olumlu cevap oranı düşmekte, olumsuz cevap oranı artmaktadır. Örneğin, ailesinin 3.000 TL ve üzerinde aylık geliri olduğunu söyleyen denekler % 10 oranında değerlere sahip çıkıldığını belirtmektedir. Oysa genel ortalama % 15'in üzerindedir. Aylık gelir düzeyi 1.000-2.000 TL arasında olan deneklerin, bu soruyu daha yüksek (% 19) oranda olumlu yanıtladığı görülmüştür.

[57] http://ekonomi.haber7.com/gundem-veriler/haber/1072598-memur-senin-aclik-ve-yoksulluk-siniri, 11 Eylül 2013,

Tablo–8: Değer Öncelik Sıralaması

Değerlerin tercih edilme durumu	**Kişi sayısı**	**%**
Dini değerler	78	% 22,9
Ahlaki değerler	57	% 16,8
Sosyal değerler	55	% 16,2
Siyasi değerler	44	% 12,9
Teorik-Bilimsel değerler	38	% 11,2
Estetik değerler	38	% 11,2
Ekonomik değerler	30	% 8,8
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Psikolojide değer testi ilk olarak Spranger tarafından kullanılmıştır. Onun yaptığı araştırmalara göre her insan altı temel değer tipinden birine girebilir. Spranger'den ilham alarak *Study of Values* ismiyle daha geniş bir araştırma yapan Allport, Vernon ve Lindzey de değerleri estetik, teorik veya bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini olarak altı grupta toplamıştır. Daha sonra Erol Güngör bu altılı tasnife ahlaki değeri de ilave ederek yedili bir sınıflamaya ulaşmıştır.[58] Araştırmamızın omurgasını oluşturan, deneklerin değer öncelik sırasının belirlenmesi hususunda, Erol Güngör tarafından geliştirilen bu değer tercih ölçeği kullanılmıştır.

- Estetik; Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması / Güzelliklerle dolu bir dünya
- Dini; Öbür dünyayı kazanmak / Günahlardan arınma
- Ahlaki; Yalansız bir dünya / Vicdan huzuru
- Ekonomik; Ekonomik bağımsızlık / Konforlu bir hayat
- Bilimsel; Bütün gerçeklerin bilinmesi / Cahillikten arınmış bir dünya
- Siyasi; Eşitliğin sağlanması / Hürriyet için mücadele
- Sosyal; Gerçek dostluk / İnsanlara yardım

Görüldüğü üzere, her değer kalıbı için iki farklı ifade kalıbı bulunmaktadır. Deneklere yukarıdaki ifade kalıpları iki ayrı sütun halinde verilmiştir. Her iki sütunda da, örneğin; *her şeyin ölçülü ve ahenkli olması* bir sütunda, *güzelliklerle dolu bir dünya* diğer sütunda olmak üzere, estetik, dini, ahlaki, ekonomik, bilimsel, siyasi ve sosyal değerleri temsil eden birer ifade kalıbı yer almıştır. Deneklerden her bir sütun için kendileri açısından en önemli olan üç değeri işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra her iki sütundan aynı değeri temsil eden ifade kalıplarına verilen cevapların ortalamaları alınarak değerlerin ne kadar önceliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

İlk üç sırada dini, ahlaki ve sosyal değerler görülmektedir. Yapılan araştırmalar, ülkemiz gençlerinin dini inanç ve değerlere ilgisinin her zaman yüksek olduğunu ortaya koymuştur. 1961 yılında ülke çapında lise ve dengi okullarda yapılan araştırma, gençlerin dünyasında dinin diğer bütün davranışlardan daha güçlü bir ilgiye sahip olduğunu belirlemiştir. Seksenli yıllarda ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırma, öğrencilerin % 86,2'sinin dini inançları önemli gördüklerini göstermiştir. Diğer taraftan lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, gençlerin büyük çoğunluğunun temel dini inançlara bağlılığı sürdürdüğünü, dinin onlar için hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Dine ilgisiz olanlarsa

[58] Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar,** İstanbul 2010, ss. 84-85.

azınlıktadır.[59] Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar esas alındığında, inançsız, din karşıtı, dine ilgisiz ve dindar olmayanların oranının % 4 ile % 40 arasında değiştiği görülecektir.[60] Bizim yaptığımız çalışmada da hangi bağımsız değişkenle alınırsa alınsın değer öncelik sıralamasında din hep ilk sırada yer almıştır.

Üniversite öğrencisi olan deneklerimiz, siyasi değerlere bilimsel değerlerden daha fazla önem vermektedir. % 65'inin ailesinin aylık geliri 2.000 TL'nin altında olmasına rağmen, deneklerimiz ekonomik değerleri her şeyden daha değersiz görmektedir. Erkeklerin, kadınların, Ege Bölgesi hariç bütün coğrafi bölgelerin ve tüm ekonomik düzeydeki deneklerin; ekonomik değere bütün değerlerden daha az değer vermesi, her şeye rağmen tevazuu elden bırakmadıkları ve dünyanın gelip geçici olduğu fikrini benimsedikleri şeklinde anlaşılabilir. Bunun yanında deneklerin dini değerleri ilk sıraya yerleştirdiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Güngör'ün profesörlük tezi olarak ortaya koyduğu araştırmasında denekler, genç erkekler, genç kızlar, orta yaşlı erkekler ve orta yaşlı kadınlar olarak dört farklı grupta (400 denek) değerlendirilmiştir. Dikkat çeken en önemli husus, bizim araştırmamızda sürekli ilk sırada bulunan dini değerin, Güngör'ün bütün gruplarında son sırada yer almasıdır. Bizim çalışmamızda sürekli son sırada çıkan ekonomik değer ise, Güngör'ün çalışmasındaki bütün gruplarda üçüncü ya da dördüncü değer olarak görülmüştür. Ayrıca genç erkeklerde siyasi değer ilk sırada, genç kadınlarda ikinci sırada ölçülmüştür.[61]

Sarı'nın Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde (110 denek) gerçekleştirdiği araştırmasında ise, değer öncelik sıralaması siyasi, ahlaki, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak şekillenmiştir.[62] Sarı'nın çalışmasında da bizim çalışmamıza göre oldukça ciddi farklılıklar görülmektedir. Öncelikle bizim çalışmamızda ilk sırada yer alan dini değer ile son sırada yer alan ekonomik değer; Sarı'nın çalışmasında üçünde ve dördüncü sırada bir araya gelmiştir. Sarı'nın çalışmasında siyasi değer ilk sıraya yükselmiş (bizim çalışmamızda dördüncü sırada), dini değer üçüncü sıraya (bizim çalışmamızda ilk sırada) düşmüştür. Bizim çalışmamızda üçüncü sırada bulunan sosyal değer Sarı'nın çalışmasında altıncı sırada, beşinci sırada yer alan bilimsel değer son sırada kendine yer bulmuştur. Güngör ve Sarı'nın çalışmasıyla bizim çalışmamız arasında bu kadar fark bulunması; aradan geçen 28 (Güngör'ün çalışması) ve 8 (Sarı'nın çalışması) yıldan, deneklerin aldığı eğitimden, deneklerin yaş farkından, üniversitelerin bulunduğu coğrafyadan (Giresun/Karabük), deneklerin yaşadığı coğrafi bölgeden, Değerler Eğitimi dersi alıp almamalarından ve ülkenin içinde bulunduğu konjonktürden kaynaklanıyor olabilir.

Erkeklerin değer öncelik sıralaması dini, sosyal, ahlaki, siyasi, bilimsel, estetik ve ekonomik değerler şeklinde oluşurken; kadınların değer öncelik sıralaması dini, ahlaki, sosyal, estetik siyasi, bilimsel ve ekonomik olarak sıralanmıştır. Genel tabloya göre tek fark kadınlarda estetik değerin siyasi ve bilimsel değerin önüne geçmiş olmasıdır. Kadınlar ahlaki ve estetik değerlere, erkekler de sosyal ve ekonomik değerlere, karşı cinslerinden daha fazla rağbet göstermektedir.

Yapıcı & Zengin'in Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri (248 denek) üzerinde yapılan araştırmasında erkeklerin değer öncelik sıralaması bizim genel tablomuzla birebir aynıdır. Kadınların öncelik sıralaması ise sosyal, dini, ahlaki, estetik, bilimsel, siyasi, ekonomik

[59] Hökelekli, ss. 15-16; Ali Ulvi Mehmedoğlu, ***"Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Din",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** ss. 803-804.
[60] Mehmedoğlu, **Kişilik ve Din,** İstanbul 2004, s. 168.
[61] Güngör, s. 96.
[62] Enver Sarı, ***"Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 3 (10),** İstanbul 2005, s. 83.

değerler olarak oluşmuştur.[63] Buna göre bizim araştırmamızdan temel farkı sosyal değerlerin dini ve ahlaki değerlerin önüne geçmiş olmasıdır.

Dini değerler ile ekonomik değerler arasında tutarlı bir ters ilişki vardır. Dini değerlere en çok önem veren bölge Güneydoğu Anadolu, en az ilgi gösteren bölge Ege'dir. Buna karşılık Ege Bölgesi ekonomik değerlere en fazla rağbet etme konusunda ilk sıraya oturmuş, Güneydoğu Anadolu Bölgesi listenin son sırasında kalmıştır. Aynı zamanda Ege Bölgesi'nde sıralama tamamen altüst olmuş; ekonomik değerler, dini ve sosyal değerlerden sonra üçüncü sıraya yükselmiştir. Marmara Bölgesi'nin değer öncelik sıralaması Tablo-8'de verilen genel sıralama ile tamamen uyumludur. Diğer bölgelerin değer öncelik sıralamasında bazı küçük değişiklikler meydana gelmiştir. Bunun yanında ahlaki değerlere önem verme konusunda Marmara Bölgesi ilk, Ege Bölgesi son sırada yer almıştır. Sosyal değerlerde öncelik İç Anadolu Bölgesi'ndedir, son sırada ise Akdeniz Bölgesi görülmektedir. Siyasi değerler konusunda Akdeniz Bölgesi liste başı olmuş, Güneydoğu Anadolu Bölgesi kendisine son sırada yer bulmuştur. Bilimsel değerlere en fazla rağbet eden bölge Akdeniz Bölgesi olurken, Ege Bölgesi en sonda yer almıştır. Estetik değerlere en fazla teveccühü ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi göstermiş, İç Anadolu en ilgisiz bölge olarak göze çarpmıştır.

Deneklerin aylık gelir düzeyleri yükseldikçe dini, ahlaki ve bilimsel değerlere verilen öncelik azalmakta; ekonomik, sosyal ve estetik değerlere bağlılık artmaktadır. Burada bahsedilen azalma ve çoğalma daha çok yüzdelik oran şeklindedir, yoksa sıralamada herhangi bir değişiklik ölçülmemiştir. Siyasi değerlerde ise çok belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Yapıcı & Zengin'in çalışmasında denekler ekonomik durumları açısından ortanın altı, orta ve ortanın üstü şeklinde üç grupta ele alınmıştır. Buna göre dini değer, ortanın altı ve orta sınıfta ilk sırada yer alırken; ortanın üstünde dördüncü sıraya gerilemiştir. İlgi çeken diğer nokta da ekonomik değer, ortanın üstü ve orta düzeyde son sıraya yerleşmişken; ortanın altında dini değerin ardından ikinci sıraya oturmuştur.[64]

Yapılan benzer çalışmalarda aynı sonuç görülmüş, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan grubun dini hayat ortalaması geride kalmış, sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan grubun dini hayat ortalaması yüksek çıkmıştır.[65]

Dersi kendisi seçenlerle yönlendirme ve tavsiye sonucu seçenler arasında da bazı farklar vardır: Buna göre, dersi kendisi seçenler dini ve estetik değerlere dersi yönlendirme ve tavsiye sonucu seçenlerden daha fazla önem vermiştir. Dersi yönlendirme ve tavsiye sonucu seçenler sosyal, bilimsel ve ekonomik değerlerde daha öndedir. Ahlaki ve siyasi değerlerde ise herhangi bir farklılık yoktur.

[63] Asım Yapıcı & Zeki Salih Zengin, ***"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 1 (4),** İstanbul 2003, s. 190.

[64] Yapıcı & Zengin, s. 192.

[65] Naci Kula, ***"Gençlik Döneminde Kimlik ve Din",*** **Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi,** s. 42.

Tablo–9: Değerler Eğitimi Dersini Seçme Sebebi

Dersi hangi sebeple seçtiniz?	**Kişi sayısı**	**%**
Bölümün yönlendirmesi, Hocaların tavsiyesi, Diğer seçmeli ders kontenjanlarının dolu olması, Dersin kredisinin yüksek olması Dersin kolay olduğunun düşünülmesi	169	% 49,7
Değerlerimi öğrenip sahip çıkmak için	145	% 42,7
Diğer	26	% 7,6
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Deneklerin yarısı (% 49,7) Değerler Eğitimi dersini bölümün yönlendirmesi, hocaların tavsiyesi, diğer seçmeli ders kontenjanlarının dolu olması, ders kredisinin yüksek olması ya da dersin kolay olduğunu düşünmeleri sonucunda tercih etmiştir, yani bir yönlendirme veya başka bir etken söz konusudur. % 42,7'lik bir grup, değerlerini öğrenip sahip çıkmak amacıyla, dersi bizzat kendisinin tercih ettiğini vurgulamaktadır. Diğer şıkkını işaretleyen deneklerin oranı ise % 7,6'dır. Bu grupta yer alan 26 denekten 17'sinin dersi kendi isteği ile seçmediği, yönlendirme ve tavsiyeler neticesinde bu dersi aldığı ve şunları ilave ettiği görülmüştür:

- Kendimizde ve toplumumuzdaki eksikleri görüp düzeltmek adına iyi oldu.
- Dersi gördüğüme memnunum.
- Dersi zorla verdiler, ancak etkili olduğunu düşünüyoruz ve bu dersi seviyoruz.
- Zorunlu seçmeliydi, fakat çok şey kattığını düşünüyorum, birçok şey öğreniyoruz.
- Birçok derse göre maneviyat anlamında daha yararlı ve olması gereken bir ders.
- Açıkçası sınavlardan kolay geçeceğimi düşündüğüm için seçmiştim. Sonra farkına vardım ki iyi ki seçmişim.

Bunun dışında yer alan diğer cevaplar da şöyledir:

- En büyük nedeni diğer arkadaşların da seçmesini sağlamaktı. Çünkü etrafımdaki insanlar, değerlerden çok kolay kopan ve büyük yanlışları normal gören insanlardı. Onların bu ders sayesinde bilinçlenecekleri hususunda umutlandım.
- Derste ne anlatılacağını merak ettiğim için seçtim.
- Arkadaşlarım seçtiği için seçtim.
- Mecbur kalmasam asla seçmezdim.
- Belli bir sebebi yok.

Değerler Eğitimi dersini diğer arkadaşlarının da seçmesini sağlamak üzere işaretleyip algı mühendisliği görevini üstlenenler olduğu gibi, arkadaşları seçtiği için tercih ettiğini belirtenler de bulunmaktadır. Bunun yanında mecbur kalmasam asla seçmezdim diyenler de vardır.

Erkek denekler kadınlara göre daha az yönlendirilmiştir. Bir başka ifadeyle erkekler kendi seçimlerini % 46 oranında ortaya koyarken, kadınlarda bu oran % 41 olarak belirlenmiştir.

Coğrafi bölgeler bağlamında Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan denekler, Değerler Eğitimi dersini diğer bölgelerde yaşayan deneklerden daha yüksek oranda kendi istekleriyle seçmişlerdir. Bu rakam Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesi için ortalama % 60, diğer bölgeler içinse ortalama % 40'tır.

Ekonomik tablo açısından bakıldığında, aylık gelir düzeyi yükseldikçe dersi kendi isteğiyle seçen deneklerin oranı düşmektedir. Ailesi 500-1.000 TL aylık gelire sahip deneklerde bu oran % 53 iken, ailesi 3.000 TL ve üzerinde aylık geliri olan deneklerde % 32 olarak ölçülmüştür.

Tablo–10: Üniversite Öğrencilerinin Değerler Eğitimi Dersi Almasını Değerlendirme

Üniversite öğrencilerinin Değerler Eğitimi dersi almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	**Kişi sayısı**	**%**
Çok önemli	176	% 51,8
Diğer derslerden farkı yok	42	% 12,3
Gerek yok	32	% 9,4
Önemsiz	3	% 0,9
Daha önce olmalı	67	% 19,7
Diğer	20	% 5,9
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Deneklerimizin % 51,8'i üniversite öğrencilerinin Değerler Eğitimi dersi almasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu oran dersi kendi isteğiyle seçenlerin oranından daha yüksektir. Diğer derslerden farkı olmadığını söyleyenlerin oranı % 12,3'tür. Deneklerin % 9,4'ü üniversite öğrencilerinin böyle bir ders almasını gereksiz bulmaktadır. Ancak bu oranı % 0,9'un "önemsiz" cevabıyla karıştırmamak gerekir. Çünkü buradaki "gerek yok" cevaplarından bir kısmı, ders önemli ama üniversite öğrencilerinin bu dersi alması gereksiz anlamına gelmekte, % 19,7'nin cevapladığı gibi bu dersin daha önceki kademelerde okutulması gerektiğine işaret etmektedir. Zira Tablo-12'deki soruya olumsuz cevap verenlerin sayısı (21 kişi) da bu durumu açıklamaktadır. Özellikle kadınlar (% 28 - % 13) ezici bir çoğunlukla Değerler Eğitimi dersinin daha önce olması gerektiğini savunmaktadır. Deneklerin bu düşüncesini, "Değerler Eğitimi dersi üniversite öğrencilerine değer öğretmek amacıyla değil, daha önce öğrenilen değerleri hatırlatmak maksadıyla okutulabilir." şeklinde yorumlayabiliriz.

Tablo–11: Dersi Almadan Önceki Düşüncelerle Aldıktan Sonraki Fark

Dersi aldıktan sonra düşüncelerinizde değişiklik oldu mu?	**Kişi sayısı**	**%**
Evet	185	% 54,4
Hayır	155	% 45,6
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Bu anket, dönem sonunda uygulanmış ve öğrencilere, dersi aldıktan sonra düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Deneklerin % 54,4'ü soruya olumlu yanıt verirken % 45,6'sı değişiklik olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere, bu soruya "evet" cevabı verenlerin oranı (% 54,4); üniversitede Değerler Eğitimi dersi okutulmasının (bkz. Tablo-10) çok önemli olduğunu söyleyenlerle (% 51,8) dersi başka bir etken olmaksızın kendi isteğiyle seçenlerin (bkz. Tablo-9) oranından (% 42,7) daha yüksektir. Kaldı ki, düşüncelerinin değişmediğini söyleyen öğrencilerin dersten memnun olmadıkları söylenemez. Bu sonuçlara göre; üniversitede okutulan Değerler Eğitimi dersinin, üniversite öğrencileri tarafından benimsendiği görülmekte ve böyle bir dersin üniversitelerde okutulması gerektiği intibaını bizde uyandırmaktadır. Zira farklı bölümlerde

okuyan, hatta bazen sayılara gömüldüklerini ifade eden öğrencilerin, hayata dair konuları kapsayan, bizzat hayatın içinden gelen bir dersle rahatladıklarını söyledikleri de görülmüştür. Dersi aldıktan sonra düşüncelerinde değişiklik olduğunu belirten öğrenciler genel olarak, kaybolmaya yüz tutan değerleri öğrendiklerini, değerlere duydukları ilginin arttığını, değerlere daha çok sahip çıkılması gerektiğini, hayata bakış açılarının değiştiğini dile getirmiştir. Bu klasik ifadelerin dışında, daha farklı söylemleri olan öğrencilerin, nelerin değiştiği ile ilgili görüşlerinden bir kısmı şöyledir:

- Bireyin öğrenmesi gereken bazı şeyleri, bu dersle öğrenme şansı olur ancak.
- Doğru bildiğim bazı şeylerin yanlış olduğunu gördüm.
- Bilmediğimiz birçok konu hakkında bilgi sahibi olduk. Bunları öğrenmeden başarılı olabileceğimizi düşünmüyorum.
- Ben değerleri dil, din, bayrak olarak bilirken, her şeyin yani farklı şeylerin de bir değeri olduğunu anladım.
- Bildiğim, ama zamanla üzeri tozlanan doğrulardan sonra, düzene uymaya başladığım yanlışlarım için uyarı oldu. Bildiğim değerlerin hatırlatılması zihnimi tazeledi.
- Çok değişik şeyler öğrendim: Kendime geldim, bilinç kazandım. Keyifli bir ders oldu.
- Değerlerin bu kadar farkında değildim, derste görmüş olduğumuz konular sayesinde kendimi daha aydınlanmış hissediyorum.
- Bildiğimizi sandığımız, kendi uydurduğumuz değerleri ne kadar benimseyip olması gerekenlerden nasıl uzaklaştığımızı fark ettim.
- Diğer dersler gibi olduğunu sanıyordum, ama dersi alınca daha çok bilgi sahibi oldum.
- Dersi almadan önce önyargılarım vardı. Hocamın da sayesinde bu önyargıları yıkarak dersin gerekli olduğu kanısına vardım.
- Dersi ilk başta din kültürü olarak adlandırmışlardı, şimdi öyle olmadığını görüyorum.
- Gereksiz konularla geçiştirileceğini sanmıştım, ama önemli konulara değinildi.
- Dersi farklı bekliyordum, değerlerimize bu kadar gireceğimizi tahmin etmiyordum.
- Normal geçebilecek bir ders olarak seçmiştim, ama içeriğini görünce farklılığı anladım.
- Bu dersi ilk başta önemsiz bir ders gibi görmüştüm, ama aksine bütün derslerden daha önemli olduğunu düşünüyorum şimdi.
- Bu ders sayesinde gazete okumayı davranış haline getirdim.
- Okumakta olduğum kitap türü değişti. Bu ders kültür açısından bana çok şey kattı.
- Bu ders bana bir kütüphane kazandırdı.

Tablo–12: Değerler Eğitimi Dersinin Okullarda Okutulma Durumu

Değerler Eğitimi dersi okullarda okutulmalı mıdır?	**Kişi sayısı**	**%**
Evet	319	% 93,8
Hayır	21	% 6,2
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100**

Deneklerimiz, "Değerler Eğitimi dersi okullarda okutulmalı mıdır?" şeklinde sorduğumuz soruya % 93,8 oranında olumlu, % 6,2 oranında olumsuz cevap vermiştir. Bu oranlar aynı zamanda Değerler Eğitimi dersinin üniversite öğrencilerinin ne kadarı tarafından onaylanıp ne kadarı tarafından benimsenmediğini de ortaya koyması açısından önemlidir.

Tablo–13: Değerler Eğitimi Dersinin Okutulacağı Kademe

Değerler Eğitimi dersi hangi kademelerde okutulmalıdır?	**Kişi sayısı**	**%**
Anaokulu-İlkokul-Ortaokul	121	% 38
Lise	77	% 24,1
Üniversite	53	% 16,6
Bütün kademelerde	68	% 21,3
TOPLAM	**319 kişi**	**% 100**

Tablo-12'deki soruya olumlu cevap veren deneklerimize "Değerler Eğitimi dersi hangi kademelerde okutulmalıdır?" diye sorduğumuzda, dersin alt kademelerde okutulması gerektiğini söyleyenler çoğunluktadır. Buna göre, deneklerin % 38'i Değerler Eğitimi dersinin anaokulu, ilkokul ve ortaokulda okutulması gerektiğini, % 24,1', lisede okutulması gerektiğini, % 16,6'sı üniversitede okutulması gerektiğini ifade ederken % 21,3'lük bir grup bütün kademelerde olması gerektiği fikrini taşımaktadır. Dersin üniversitelerde okutulması gerektiğini düşünenlerin toplam sayısı 121'dir. Hâlbuki bu sayı, dersi herhangi bir dış etken olmadan kendi isteği ile seçenlerin sayısından (145 kişi) daha azdır. Aradaki farkı daha önceki kademelerde böyle bir ders görme imkânı olmayan öğrencilerin seçimi olarak yorumlayabiliriz.

Tablo–14: Değerlerin Kazanılması

Sahip olduğunuz değerleri nereden kazandınız?	**Kişi sayısı**	**%**
Aile	32	% 9,4
Aile ve okul	29	% 8,5
Aile ve toplum	45	% 13,2
Aile, okul ve toplum	198	% 58,2
Aile ve dini eğitim	33	% 9,7
Diğer	3	% 0,9
TOPLAM	**340 kişi**	**% 100 (99,9)**

Son olarak deneklere sahip oldukları değerleri nereden kazandıklarını sorduğumuzda; örneklemin % 9,4'ü aileden, % 8,4'ü aile ve okuldan, % 13,2'si aile ve toplumdan, % 58,2'si aile, okul ve toplumdan, % 9,7'si aile ve dini eğitimden kazandığını dile getirmiş, % 0,9'luk bir grubun "diğer" şıkkı içinde yer aldığı görülmüştür. Burada dikkat çeken iki husus vardır. Bunlardan ilki, en yüksek oranın (% 58,2) aile, okul ve toplum cevabına ait olmasıdır. Dolayısıyla bireyin değer kazanım sürecinde aile, okul ve toplumu olmazsa olmaz üçlü sacayağı şeklinde yorumlayabiliriz. İkinci önemli nokta da, % 0,9'un dışında, tüm deneklerin verdiği cevapların içinde ailenin bulunmasıdır. Aile bireyin, bir başka ifadeyle toplumların ilk kazanımlarını elde ettikleri müessese olması açısından hayati öneme sahiptir.

George Murdock (1945), yüzlerce kültürü karşılaştırarak onlarca kültürel evrensel tespit etmiştir. Ortak olan ögelerden birisi, çocuk yetiştirme işlevi olan ailedir.[66] Aile, en genel anlamda

[66] Macionis, s. 77.

anne-baba ile çocukların etkileşimde bulundukları fonksiyonel bir kurumdur. Bu kişilerden herhangi birinde ortaya çıkacak bir bozukluk, aile sisteminin diğer işleyişini de bozacaktır.[67] Toplumun omurgası olarak adlandırılan ailenin ilk ve en önemli görevi çocuk yetiştirmektir. Ebeveynler, çocuklarının topluma en iyi şekilde entegre olabilmeleri, ahlaki açıdan gelişmeleri için çalışır.[68] Ahlaki gelişim, çocukların, kendilerine yapılan rehberlik neticesinde, belirli davranışları *doğru* ya da *yanlış* olarak öğrendikleri bir süreçtir. Çocukların ahlaki gelişimi hususunda üç büyük felsefi öğreti bulunmaktadır. Bunlardan ilki, St. Augustine gibi teologların savunduğu asli suç öğretisidir ki, buna göre her çocuk suçlu olarak dünyaya gelir, dolayısıyla yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç vardır. İkincisi, John Locke'un öne sürdüğü, ahlaki açıdan çocuğun nötr olduğu, eğitim ve yaşantının çocuğu doğru veya günahkar yapacağı şeklindeki görüştür. Sonuncusu ise, çocukların doğuştan saf ve temiz olduğunu ifade eden, Jean Jaques Rousseau'nun temsil ettiği öğretidir. Buna göre, ahlak dışılık yetişkinlerin sapkın davranışlarından kaynaklanmaktadır. Görüldüğü üzere, her üç halde de çocuğa dışarıdan müdahalede bulunulmaktadır.[69] Öyleyse aile kurumunun fonksiyonunu sağlıklı biçimde yerine getirebilmesi, ebeveynin üzerine düşen görevi titizlikle icra etmesine bağlıdır. Ancak bu şekilde topluma ahlaki yeterliliğini tamamlamış bireyler kazandırılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Son yıllarda aile müessesesinde bir takım olumsuzluklar ortaya çıkmıştır. Bunların başında; özellikle 1950'li yıllardan itibaren kadının iş hayatına girmesi, yani annenin çalışmaya başlamasıyla çocuğun bakımı meselesi gelmektedir. Bir diğer hayati konu, kadının eğitim seviyesinin yükselmesine paralel olarak boşanmaların artması ve çocuğun hayatının kalan kısmını ebeveynlerden yalnızca biriyle birlikte geçirmek zorunda kalmasıdır.[70] Boşanmaların artışındaki temel nokta, geleneksel toplumdan modern topluma geçişle birlikte hiyerarşik örgütlenme biçiminin yerini eşitlikçi yapının almaya başlamasıdır.[71] En az bu ikisi kadar önemli olan bir başka konu da, babanın yokluğu veya var olduğu halde pasif olması meselesidir[72] ki bu durum çocuk üzerinde otorite boşluğu yaratacaktır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak olanlar yine ebeveynlerdir. Öncelikle şu akıldan çıkarılmamalıdır ki, kendi kültürümüzü dışladığımız sürece hep taklit eden, uydu olan bir toplum olmaktan öteye gidemeyeceğiz. Kültürün, toplumların çimentosu olduğu düşünülürse, kültürel mirasa sahip çıkmanın ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Yapılan araştırma göstermektedir ki, üniversite öğrencileri genel olarak toplumumuzun sahip olduğu değerler konusunda duyarlıdır. Bu değerlere sahip çıkmak konusunda bilinçlidir ve bunun Batı'yı taklit ederek gerçekleşemeyeceği kanaatindedir. Bu bilinç, bireyin sosyalleşmesinde en önemli kurum olan aile müessesesinin[73] mayası olduğu müddetçe, toplumumuz açısından herhangi bir olumsuzluk söz konusu olmayacaktır.

[67] Bekir Onur, **Gelişim Psikolojisi,** Ankara 1995, ss. 109-110.
[68] Macionis, s. 467.
[69] Onur, ss. 136-137.
[70] Mustafa Köylü, **Küresel Ahlak Eğitimi,** İstanbul 2006, s. 107; ***"Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç",* Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** s. 299.
[71] Nimet Önür, *"Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Değerler",* **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** s. 172.
[72] Y. Sinan Zavalsız, **Türkiye'de Hıristiyan Olan Müslümanlar: Psiko-Sosyolojik Bir Araştırma (1990-2010),** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2011, ss. 108-112; Köylü, **Küresel Ahlak Eğitimi,** s. 112.
[73] Mehmet Ali Kirman, **Din ve Sekülerleşme,** Adana 2005, ss. 93-98; Nihat Nirun, **Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür,** Ankara 1994, ss. 66-70; 157-158.

KAYNAKÇA

AKDOĞAN, Ali, **Sosyal Ahlak,** Pınar Yayınları, İstanbul 2011.

AKGÜL, Mehmet, ***"Modernlik-Modernleşme, Postmodernlik, Sekülerleşme ve Din",*** **Din Sosyolojisi El Kitabı,** Editörler: Niyazi Akyüz & İhsan Çapçıoğlu, Grafiker Yayınları, Ankara 2013.

AKYÜZ, Niyazi, ***"Din ve Kültür",*** **Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi,** Editörler: Niyazi Akyüz & İhsan Çapçıoğlu, Grafiker Yayınları, Ankara 2013.

ALTUNİŞ-GÜRSOY, Belkıs, ***"Türk Modernleşmesinde Sefir ve Sefaretnamelerin Rolü",*** **Bilig Dergisi,** sy. 36, Kış 2006.

ARMAĞAN, Mustafa, ***"Lale Devri'nin Siyah-Beyaz Fotoğrafları",*** **Çerçeve Dergisi,** 8 (25), Ocak 2000.

ARSLANTÜRK, Zeki & M. Tayfun Amman, **Sosyoloji,** MÜİF Yayınları, İstanbul 1999.

BİLGİSEVEN, Amiran Kurtkan, **Genel Sosyoloji,** Filiz Kitabevi, İstanbul 1995.

COŞAR, Nevin, "***Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tüketim Alışkanlıkları",*** **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Esnaf ve Ticaret,** Derleyen: Fatmagül Demirel, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 2012.

EVİN, Ahmet, ***"Batılılaşma ve Lale Devri",*** **İstanbul Armağanı 4: Lale Devri,** Yayına Hazırlayan: Mustafa Armağan, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, İstanbul 2000.

FİCHTER, Joseph, **Sosyoloji Nedir?,** Çeviren: Nilgün Çelebi, Anı Yayıncılık, Ankara 2009.

GÜNAY, Durmuş, *"**Sanayi ve Sanayi Tarihi",*** **Mimar ve Mühendis Dergisi,** sy. 31, İstanbul 2002.

GİDDENS, Anthony, **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım,** Çeviri: M. Ruhi Esengün & İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul 1998.

GÜNGÖR, Erol, **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar,** Ötüken Neşriyat, İstanbul 2010.

GÜVENÇ, Bozkurt, **İnsan ve Toplum,** Remzi Kitabevi İstanbul 1994.

HAMPHER, **Bir İngiliz Ajanının Hatıraları: İslam'ı Nasıl Yok Edelim,** Türkçesi: Nevzat Göktaş, Nehir Yayınları, İstanbul 2004.

HOBSBAWM, Eric, **Devrim Çağı 1789-1848,** İngilizceden Çeviren: Mustafa Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara 2012.

……, **Sanayi ve İmparatorluk,** Çevirenler: Yalçın Gülerman & Abdullah Ersoy, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara 1987.

……, **Sermaye Çağı 1848-1875,** İngilizceden Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara 2003.

HÖKELEKLİ, Hayati, ***"Gençlik ve Din",*** **Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi,** Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002.

KENAN, Seyfi, ***"Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

KİRMAN, Mehmet Ali, **Din ve Sekülerleşme,** Karahan Kitabevi, Adana 2005.

KÖYLÜ, Mustafa, **Küresel Ahlak Eğitimi,** DEM Yayınları, İstanbul 2006.

……., ***"Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

KULA, Naci, ***"Gençlik Döneminde Kimlik ve Din",*** **Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi,** Hazırlayan: Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002.

MACİONİS, John J., **Sosyoloji,** Çeviri Editörü: Vildan Akan, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2012.

MEHMEDOĞLU, Ali Ulvi, **Kişilik ve Din,** DEM Yayınları, İstanbul 2004.

……., ***"Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Din",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

MERİÇ, Cemil, **Sosyoloji Notları ve Konferanslar,** İletişim Yayınları, İstanbul 2002.

NİRUN, Nihat, **Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür,** Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1994.

OKTAY, Ayşe Sıdıka, ***"İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlaka Etkileri",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

ONUR, Bekir, **Gelişim Psikolojisi,** İmge Kitabevi, Ankara 1995.

ÖNÜR, Nimet, *"Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Değerler",* **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

ÖZENSEL, Ertan, ***"Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 1 (3),** İstanbul 2003.

ÖZYURT, Cevat, ***"Durkheim Sosyolojisinde Ahlaki Kontrol Sorunu",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 5 (13),** İstanbul 2007.

SAKAOĞLU, Necdet, ***"Lale Devri'ne Genel Bir Bakış",*** **İstanbul Armağanı 4: Lale Devri,** Yayına Hazırlayan: Mustafa Armağan, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, İstanbul 2000.

SARI, Enver, ***"Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 3 (10),** İstanbul 2005.

SEZGİN, Candan, **Sanayi Devrimi'nin Etkisinde İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Türkiye,** Mas Matbaacılık, İstanbul 2011.

SLATTERY, Martin, **Sosyolojide Temel Fikirler,** Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan & Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul 2011.

TOZLU, Necmettin & Cem TOPSAKAL, ***"Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

TURHAN, Mümtaz, **Kültür Değişmeleri,** MÜİF Yayınları, İstanbul 1987.

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2011.

URHAN, Veli, ***"Toplumsal Değişme Sürecinde Kişilik ve Ahlaksal Değerler",*** **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004-İstanbul),** Editör: Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul 2007.

YAPICI, Asım & Zeki Salih ZENGİN, ***"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği",*** **Değerler Eğitimi Dergisi 1 (4),** İstanbul 2003.

ZAVALSIZ, Y. Sinan, **Türkiye'de Hıristiyan Olan Müslümanlar: Psiko-Sosyolojik Bir Araştırma (1990-2010),** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2011.

Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1763-1779, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYE'DE FUTBOLUN TARİHİNE BİR BAKIŞ: TOPLUMSAL SONUÇLARI AÇISINDAN FUTBOL VE SİYASET İLİŞKİSİ*

*Mert Kerem ZELYURT***

ÖZET

Futbol, Osmanlı toplumuna girdiği ilk yıllarda bir muhalefet aracı olarak algılanıp yasaklanırken, İkinci Meşrutiyet'le beraber özgürlüğüne kavuşmuştur. Sonrasında İttihat ve Terakki döneminde, yükselen Türkçülük akımının bir temsil aracı haline gelen futbol, Erken Cumhuriyet döneminin spor politikasıyla da gerilimli bir ilişkiye girerek siyasetin müdahalesine sahne olmuştur. Futbol, sporun devlet idaresine geçtiği yıllarla Milli Küme uygulamasıyla ülke sathına yayılmaya başlamış, Demokrat Parti idaresiyle profesyonel bir statü kazanmıştır. 60'lı yıllarda Anadolu Sermayesi ve yatırımlarının gelişmesinin de etkisiyle ikinci ve üçüncü liglerin kurulması, Türkiye'de sporun futbolla özdeşleşmesinin koşullarını hazırlamış, bu durum ilerleyen yıllarda "Anadolu Kulüpçülüğü" olgusunu doğurmuştur. Özal dönemiyle beraber artık futbolun iktidarlar tarafından oy kaygısıyla kullanıldığı göze çarpmaktadır. Futbolun, 12 Eylül sonrası toplumsal ve politik meselelerde bir emniyet süpabı olarak araçsallaştırıldığı ve toplumsal siyasetin baskılandığı süreçte mevcut iktidarlar tarafından futbola özel bir önem atfedildiği göze çarpan bir olgu olarak görülmektedir. 90'lı yıllardan itibaren belediye başkanlarının futbola yönelik aşırı ilgisi yeni bir himayecilik türünün de göstergesi olmaktadır. 2011 yılındaki şike operasyonunun sonrasında futbol taraftarlarının organize protestolarının toplumsal harekete dönüşmesi, Türkiye'de futbol taraftarlığının baskın toplumsal "kimlik" lerden biri haline geldiğini de göstermektedir. Bu olay, sosyolojik sonuçları açısından, iktidar müdahalesinin yarattığı bir kimlik krizine dönüşmüş, devlet güçleriyle Fenerbahçe taraftarları arasında kutuplaşma yaratmıştır. Son tahlilde Türkiye'de futbolun doğuşundan bu yana, siyasetin müdahalesine sahne olduğu göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siyaset, Futbol, İkinci Meşrutiyet, Milli Küme, Anadolu Kulüpçülüğü, 12 Eylül, Şike Operasyonu

---

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

** Dr. Sportif Eğitim Uzmanı, İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, El-mek: k.zelyurt@gmail.com

AN OVERVIEW OF HISTORY OF FOOTBALL IN TURKEY: THE RELATIONSHIP BETWEEN FOOTBALL AND POLITICS IN TERMS OF THE SOCIAL RESULTS OF IT

ABSTRACT

Football, perceived as a means of opposition tool and so prohibited in the first years that it entered the Osmanlı Society, afterwards gained its freedom with Second Constitutional Era. Afterwards in the period of Committee of Union and Progress, football has become a representative tool of rising Turkism Movement, has been the scene of intervention of politics by entering into a tense relation with sport policy of early Republican Era. Football, has started to expand in the surface of country by National Set applications in the years that sport passed into the state administration, gained profesional status by the management of Demokrat Party. Establishment of Second and Third Leagues by the effect of improvement of Anatolian capital and investments in 60s, prepared the conditions of identification of sport with football in Turkey, this situation in the following years has led to the phenomenon "Anatolian Clubism". It is outstanding that with the Özal Period, anyhow football is used for vote concern by powers. Instrumentalization of football as a safety valve in social and political matters after 12 September and giving a special importance to football by ruling regimes in the process of suppression of social politics are seen as a conspicuous phenomenon. From the 90s, the mayors extreme interest for football also is an indicator of a new kind of protectionism. After the match-fixing operation in 2011 turning football fans' organized protests into social movement shows that football fandom in Turkey also become one of the dominant social "identitites". This event, in terms of sociological results of it, has been turned into an identity crisis caused by interference of the power, have created a polarization between government forces and Fenerbahçe fans. In the final analysis since the birth of football in Turkey, it is outstanding that football has been the scene of intervention of politics.

Key Words: Politics, Football, Second Constitutional, National Set, Anatolian Clubism, 12th September, Match-fixing Operation

1. Giriş

Futbolun dünyanın en fazla ilgi çeken spor dalı olduğu söylenebilir. Modern futbolun doğuşundan bu yana futbola olan ilginin artışı ve kitlesel cazibe merkezi haline gelmesi, oynandığı ülkede bir takım siyasi hesaplara maruz kalmasını da beraberinde getirmiştir. Dünya ülkelerinde kimi siyasi liderlerin futbola olan yakın ilgisinin, Türkiye'de de tekrar ettiği ve benzer örnekler sergilediği görülebilir. 20. yy başında Türkiye'ye, yabancı unsurlar kanalıyla giren modern futbolun Türkiye'nin siyasi hayatıyla yakın bir ilişki içine girdiği görülmektedir.

Dünyadaki örneklerde de sporun, iktidarlar tarafından siyasi bir araç olarak kullanıldığına sıklıkla rastlanır. Türkiye deneyiminde ise, genelde spora, özelde daha çok futbola yapılan siyasi müdahalelerin, Türkiye'deki ilk ve en uzun vadeli federatif yapı Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın 1936'da devlet eliyle feshedilmesiyle beraber ivme kazandığı görülmektedir. Spora yapılan iktidar müdahaleleri de, Türkiye'de kendine özgü "Siyaset-Futbol-Toplum" devinimi

yaratmış ve bir takım toplumsal sonuçlar doğurmuştur. Bu çalışmada Türkiye'nin Futbol Tarihi, analitik bir değerlendirmeye tabi tutulacak; futbol - siyaset ilişkisi irdelenecek ve doğurduğu toplumsal sonuçlar açısından sorunsallaştırılacaktır. Futbolun neredeyse her dönemde Türkiye'deki siyasi iktidarlar ve kimi siyasi oluşumlar tarafından nasıl araçsallaştırıldığı incelenecektir.

2. Abdülhamit Dönemi ve Futbolun Türkiye'ye Girişi

Futbolun oynandığı birçok ülkeye, futbolun mucidi sayılan İngilizler tarafından götürüldüğü bilinmektedir. "Futbolun yayılmasını sağlayanlar, dünyadaki İngiliz ekonomik yayılımının aktörleridir" (Wahl 2005: 30). Tanzimat Dönemi'ndeki reformlar, toplumsal hayatın birçok alanında batılılaşma yönünde yenilikler getirirken, modern sporların Türkiye'ye girişini de sağlamıştır. Tanzimat Dönemi'ndeki Fransız etkisi dönemin modern okullarına beden eğitimi derslerinin girmesini sağlamış, bununla birlikte futbol (Mekteb-i Sultani) ve basketbol (Robert Kolej) gibi batılı sporlar da gelmişti. Spor, bu dönemde okullardaki beden eğitimiyle, beden eğitimi de Avrupa'dan ithal edilen Jahn Amoros cimnastikleri denen, militarist cimnastikle özdeşleşmişti. Osmanlı toplumunda sporun, okullarda uygulanan biçimsel beden eğitimi derslerinden atletizm, yüzme, kürek, grekoromen güreş, bisiklet gibi sporların yapılmaya başlanmasıyla beden eğitiminden bağımsızlaşması süreci, açık alanlarda oynanmaya başlanan ve kitlesel ilgiye konu olan futbolla hızlanacaktır (Fişek 1985: 44-47).

Mekteb-i Sultani gibi dönemin modern okullarında verilmeye başlayan beden eğitimi dersleri, Osmanlı topraklarında futbolun İngilizler tarafından oynanmaya başlamasıyla gözden düşecektir. Fişek (1985: 51), futbolun, okullarda uygulanan körü körüne itaat ve sıkı disiplin gerektiren militarist-şoven cimnastik türlerine bir tepki olarak geliştiğini ileri sürer ve bu tepkinin 1905'te kurulan Galatasaray Terbiye-i Bedeniye Kulübü'nün örgütsel yapısının bütünüyle futbola dayalı olması ve Cumhuriyet sonrası dönemde bile cimnastiğe yer vermeyişiyle somutluk kazandığını vurgular. Ancak İstibdat Dönemi olarak adlandırılan bu dönem, çeşitli toplumsal taleplerin kısıtlandığı ve basın sansürünün uygulandığı bir dönemdir. "İstibdat devri'nin bilhassa İstanbullu gençlere çok zor nefes aldıran ağır baskısı sonucu, en doğal hak olan iki kişinin bir araya gelme hürriyeti bile kısıtlandığı için, Türk Gençleri'nin spor yapması, kulüp kurması gibi sosyal faaliyetleri, hemen hemen imkansız gibiydi 1900'ün başında" (Somalı 1989: 72). Futbolun açık alanda oynanması, uygun fiziki koşullar ve kalabalık bir oyuncu kadrosunu gerektirmesi dönemin ruhuna aykırı bir durum arz etmekteydi. İngilizlerin ve ekalliyetin serbestçe oynadığı futbol oyunu, Osmanlı gençleri tarafından oynandığında, iktidarın gözünde tehlikeli bir toplumsal eylem olarak değerlendiriliyordu:

Futbol, önce İzmir'de İngiliz Ailelerinin oturdukları Bornova semtindeki çayırlarda oynanmıştı. Sonra da İstanbul'da oturan aileler tarafından Kadıköy'deki Kuşdili, Baklatarlası, Moda ve Papazın Çayırı adıyla anılan çayırlarda oynanmaya başlamıştı. Bu spor İngiliz ailelerin tarafından öylesine ilgiyle karşılanmıştı ki 1890'lı yıllarda İzmir ve İstanbul karmaları arasında Kadıköy çayırlarında iddialı maçlar oynandığı da görülmüştü. Zamanla Kadıköy'deki Rum gençleri de İngilizlerin bu maçlarına katılmaya başlamışlar, hatta onların da kendi aralarında kendi aralarında takımlar kurduğu görülmüştü. Kadıköy'de oturan Müslüman Türk gençleri ise rejimin müsamahasızlığı nedeniyle saha kenarından sadece bu maçları heves ve gıpta içinde seyretmekle yetinebilmişlerdi (Atabeyoğlu 2002: 44).

Dönemin ilk futbol kulüplerinin yabancı unsurlar tarafından kurulduğu görülmektedir. Müslüman Türk gençlerinden oluşan, takımın ismi, jurnalci ve zaptiyelerden gizlenmek amacıyla "Black Stocking" (Siyah Çoraplılar) olarak belirlenen kulübün (Atabeyoğlu 2002: 44), Türkler'in ilk futbol kulübü olması ise dönemin ruhunu yansıtması açısından çarpıcı bir göstergedir:

(...)İngilizlerin spor yapmalarına gösterilen geniş hoşgörünün Osmanlı uyrukları için tekrarlanmayacağı, hele o ürkülen kalabalıkları üretmeye sporlar arasında en yatkını olan futbolda

hiç gösterilmeyeceği açıktı. Bu yüzden Reşat Danyal'la Fuat Hüsnü'nün birlikte kurdukları Black Stockings (1899), Fuat Hüsnü'nün tek başına kurduğu Kadıköy(1901) kulüpleri, daha üye kaydı bile yapamadan, "hafiye takibi" sonucu kapandılar. Futbolun o ilk yıllarında, bu baskıcı etkilerle, İngilizlerin kurdukları kulüplerin kapıları Osmanlı uyruklarına kapalı, oynanan futbol da İngilizlerle ve onlara zaman zaman katılan Rumlarla sınırlı kaldı (Fişek 1985: 48).

3. İkinci Meşrutiyet ve Futbol

II. Abdülhamit'in otuz yıl önce rafa kaldırdığı anayasayı 23 Temmuz 1908'de tekrar yürürlüğe koyduğu, imparatorluğun tüm vatandaşlarına (Türk, Rum, Bulgar, Makedon, Ermeni, Arap, Kürt, Yahudi) "özgürlük, eşitlik ve adalet" vadeden yeni bir dönemin başlaması (Ahmad 2010: 61), toplumsal yaşamda bir demokratikleşme sürecini başlatıyordu. II. Meşrutiyetin ilan edilmesiyle hayatın her alanına yansıyan bir değişim süreci hissediliyordu. "Bir gece içinde, basın her istediğini sansür tehdidi olmadan yazıp basacak hale geldi; insanlar aralarında Saray Hafiyeleri bulunmadığından emin olarak kahvehanelerde bir araya geldiler. Kasaba ve şehirlerde halk ellerinde pankartlarla, bando-mızıka eşliğinde hükümet konaklarına yürüyerek yeni düzeni öven konuşmalar yaptı. Siyasi suçlular için af çıkarıldı; sürgündekiler Avrupa'dan, Mısır'dan ve geniş sınırları olan imparatorluğun çeşitli köşelerinden İstanbul'a dönmeye başladılar" (Ahmad 2010: 61). Toplanma özgürlüğünün kısıtlandığı, sıkı hafiye takibatının ve jurnalcilik faaliyetlerinin yapıldığı istibdat döneminin bitişiyle başlayan bu özgürleşme sürecinin genel yansımaları, yeni dönemin spor hayatı ve futbolunda da hissedilmeye başlamıştır:

Jön Türkler, Hamidiye kuşağının kaybettiği yılları telafi etme telaşıyla hayatın neredeyse her alanında faaliyet gösterdiler; dokunulmamış pek bir şey kalmadı. Sadece siyasal sistemi değiştirmekle kalmadılar, eskisine kıyasla Batı'dan daha çok şey alarak toplumu yeniden biçimlendirmeye de çalıştılar. Yarışmacı sporu başlattılar ve ilk kez iki atletten oluşan bir Osmanlı takımı 1912'de Stockholm olimpiyat oyunlarına katıldı. Ne var ki futbol çok daha popüler oldu ve Galatasaray gibi kulüpler, 1990'lardaki gibi ilerleme kaydetmeye başladılar. Erkek öğrenciler izci oldular ve Lord Baden-Powell izci gruplarını eğitecek örgüte yardımcı olmak üzere eğitmenler gönderdi. Feminizm ya da kadın kurtuluşundan söz etmek için henüz çok erken olsa da, Jön Türk döneminde kendi savaşını veren bir kadın örgütünün kuruluşuna tanık olundu (Ahmad 2009: 44).

"(…) 1908 yılı Temmuz ayında Meşrutiyet'in ilanıyla ülke büyük bir özgürlüğe kavuşmuştu. İlk Türk spor kulüpleri olan Beşiktaş, Galatasaray ve Fenerbahçe kabul edilen Cemiyetler Kanunu çerçevesi içinde resmen kayıtlarını yaptırırlarken taht şehri İstanbul'da yeni yeni spor kulüpleri de ortaya çıkmıştı" (Atabeyoğlu 2002: 46). Meşrutiyet'in ilanının ertesinde, kendiliğinden kurulan çeşitli dernekler 16 Ağustos 1909 günlü Cemiyetler Kanunu'yla beraber meşruiyet kazanmış, dernek kurma hak ve özgürlüğü 21 Ağustos 1909 tarihli bir yasayla Kanun-i Esasi'ye 120. Madde olarak eklenmiş ve anayasal güvence altına alınmıştı. Siyasal, Fikir-Eğitim-Kültür, İktisadi-mesleki, Hayır-Yardım, Kadın, Gençlik, dinsel, Etnik-Ayrımcı olarak sınıflandırılan çeşitli derneklerin ortaya çıkması (Zafer Toprak) sürecinin doğal bir sonucu olarak, II. Abdülhamit döneminin yasaklı faaliyetlerinden biri olan futbol da kulüp çatısı altında yasallaşarak serbest kalmaktaydı. "Cemiyetler Kanununa göre ilk ruhsat alan Beşiktaş Kulübü olmuştur. Hemen aynı aylarda onayını yaptıranlar arasında Altınordu, Galatasaray, Fenerbahçe, Süleymaniye, Vefa, Beykoz, Nişantaşı, Türk Gücü, Anadolu Hisarı Türk Kulüplerinin adı geçmektedir" (Yıldız 1979: 287).

4.Türk Futbolunda İki Önemli Siyasi Olay: Altınordu ve Güneş

Altınordu Kulübü, İttihat Terakki döneminde gelişmeye başlayan "Türkçülük" ideolojisiyle bağlantıları olan bir kulüptür. İmparatorluktan cumhuriyete ve milli devlete giden süreçte, bir geçiş dönemi ve bağlayıcı bir süreç olarak değerlendirilebilecek İttihat Terakki dönemi, Türk

Milliyetçiliği'ni futbol alanında da temsil edecek bir simgeyi "Altınordu" kulübüyle çıkarmaktaydı. Kurulduğu ilk yıllarda (1910) adı "Progress" (Terakki) olan ve bir kısım üyeleri Gayri Müslim'lerden oluşan kulüp, 1914 yılının Ocak ayında Raşit Aydınoğlu'nun teşebbüsüyle yapılan bir kongrede aldığı bir kararla ismini "Altınordu İdman Yurdu" olarak değiştirmiştir. Türk olmayan üyeler kulüpten çıkarılmıştır (Hiçyılmaz 1974: 47). Fişek (1985: 66), 5 yıl üst üste Pazar Ligi şampiyonu olan bu kulübün başarısının sırrını, İttihat ve Terakki Fırkası'nın 1913'te gerçekleştirdiği hükümet darbesinden sonra kendisini spor alanlarında temsil edecek bir "devlet kulübü" olarak bu kulübe sahip çıkmasına bağlamaktadır.

İttihat ve Terakki devrinde Türk milliyetçiliğinin devlet ideolojisi haline gelmeye yüz tutması (Karpat 2012: 105) ve Balkan savaşlarının arkasından Osmanlı Türkleri arasında Yusuf Akçura'nın başlattığı Pan-Türkizm propagandasının etkili olmaya başlaması (Berkes 2010: 437) göz önüne alındığında, Altınordu Kulübü'nün, bu süreçte baskın siyasi ideoloji haline gelen "Türkçülük" akımının temsilcisi olarak araçsallaştırılmasına neden olan tarihsel koşullar daha kolay anlaşılmaktadır. Kulübe geçmişteki bir Türk Devleti'nin isminin verilmesi ve kulüp bünyesini yabancı unsurlardan arındırma işlemi, kulübün ideolojisini açıklıkla yansıtan göstergelerdir.

Osmanlı toplumunda, Abdülhamit Dönemi'nde futbolun ilk kurumlaştığı yıllarda yabancıların egemenliği altında oynanmasına karşılık, 1908'de Meşrutiyeti getiren İttihatçıların, devrimle beraber Türk Kulüplerinin sayılarını çoğaltmaları, futboldaki yabancı iktidarını da kırdığını akla getirmektedir. Hiçyılmaz (2011: 51-52), İttihatçıların Pantürkizm anlayışını simgeleyen Altınordu'nun yanı sıra, Osmanlı karşıtı olan ekalliyet mensubu sporcuların ve kulüplerin de yabancı unsurların milliyetçi anlayışını yansıttığını dile getirmekte; Galatasaray'ın Sırp oyuncusu Milo Bakiç'in Sırp üniforması giymesini, Struglers mensuplarının Yunanistan saflarında savaşa katılmalarını ve Pera kulübünün Yunanistan'a iltica etmesini örnek göstermektedir.

1933'te kurulan ve 1938 yılı 11 Kasım tarihinde, Atatürk'ün ölümünden bir gün sonra kendini fesheden Güneş Kulübü (Fişek 1985: 67-68), Türkiye'de futbolun iktidarla girdiği ilişki açısından çarpıcı örneklerden biridir. Güneş Kulübü'nün kurucuları arasında Cevat Abbas Gürer[1] gibi Atatürk'e yakın kişiler bulunuyordu. Atatürk bu kulübe karşı bir yakınlık duymuş ve kulübün adının "Güneş" e çevrilmesi talimatını vermişti (Atabeyoğlu 1991: 135). Dönemin siyasi ruhunun Kemalizm'in ana ideoloji olarak benimsenmeye çalışıldığı, TİCİ adlı spor kuruluşunun yerini önce Tek Parti iktidarının yan kuruluşu olan Halk Evleri'nin kontrolüne, hemen sonrasında ise devletin güdümünde merkeziyetçi bir idari yapıya bırakacağı bir süreci içerdiği düşünüldüğünde, özelde futbolda da devleti simgeleyecek bir kulübün kurulması tarihin akışıyla da uyumluydu. 30'lu yılların siyasi eğilimlerinin, bir spor kulübü özelinde de nasıl koşutluk sergilediği Fişek'in anlatımıyla açıklık kazanmaktadır:

Güneş Kulübünün "bürokratik" Galatasaray'dan ayrılanlarca kurulduğu, özellikle Fenerbahçe'den büyük katılmaların olduğu o dönemin özelliği, Kadro Dergisi'nin ekonomide, Halkevleri'nin yayın organı Ülkü Dergisi'nin de sporda devletçiliği ısrarla savunuyor olmasıydı. Ekonomide 1929 bunalımına, sporda da özel kişilerce kurulup yönetilen "ulusal spor yönetimi" Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın kulüplere dayalı yapısının kişi ve kulüp çekişmeleri yüzünden kargaşaya girmesine tepkiydi bu gelişmeler… Dahası, "devletin partisi" cardı, ama, başkent Ankara'yı, onun simgesi olan Hitit Güneşi'ni İstanbul'da temsil edecek bir "devlet kulübü" yoktu. 1935-1936 futbol mevsiminde birinci lige yükselen Güneş Kulübü, 1937-1938'de, futbolun yanı sıra, atletizm ve kürekte de şampiyon oldu (Fişek 1985: 67-68).

[1] Cevat Abbas Gürer (1887-1943): Mustafa Kemal Paşa'nın Başyaveri

Güneş Kulübü'yle ilgili çarpıcı bir olay ise "4 Temmuz Vakası"dır. 4 Temmuz 1937'de Galatasaray-Güneş takımları arasında oynanan maçta çıkan olaylar sonucunda hükümetin duruma el koyduğu görülmüştür. Kısa bir süre önce feshedilen TİCİ ise, Başbakan İsmet İnönü'nün tebliğinde ülke sporunun etkin idaresi konusunda zayıf kaldığı yönünde eleştirilere maruz kalacak, kulüplere ise; bu olaylar devam ederse kulüplerin lağvedileceği yönünde bir uyarı yapılacaktır. Abidin Daver, Ahmet Emin Yalman vs. dönemin yazarları İsmet İnönü'nün olayla ilgili tebliğini öven yazılar yazmışlardır (Atabeyoğlu 2001: 27-29).

Spor Kulüplerini, "Erken Cumhuriyet döneminin problemli çocuğu" metaforuyla açıklayan Akın'ın (2005: 71) da belirttiği gibi; kulüplerin 1930'lu yıllarda Kemalist devlet politikasının sportif amaçlarıyla çelişen ve devletin beklentilerini karşılayamayan bir durum sergilemesi, siyasi elitlerin kulüplere karşı uzlaşmacı tavrının giderek kaybolmasına yol açmış (Akın 2005: 71), bu gerilimin ise devletin en üst düzeylerinde toplumsal açıdan bir kaygıya neden olan "4 Temmuz Vakası"yla doruk noktasına ulaştığı söylenebilir. Bu olayın bir bakıma, devletin çok kısa bir süre sonra spora tam anlamıyla el koyması için gereken koşulları da olgunlaştıran en önemli merhalelerden biri olduğu da düşünülebilir.

5.Futbolun Genişleme Dönemi: Milli Küme (1937) ve Sonrası

Osmanlı topraklarında yabancılar tarafından 1903 yılında kurulan İstanbul Futbol Birliği, 1910 ve 1914 yılları arasında artan kulüp üyeliklerini bünyesine katarak devam eden İstanbul Futbol Kulüpleri Ligi, yine o dönemde (1913) İFKL dışında kalan İstanbul Kulüplerinin kurduğu Cuma ligi gibi oluşumlar, 1922'de Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın kuruluşuna dek geçen dönemdeki futbolun örgütlenme biçimleridir. Sporu ülke düzeyine yayma ve ulusal bir spor örgütü oluşturmak amacıyla kurulan TİCİ, spor kulüpleri tarafından oluşan ve kararların yine kulüp temsilcilerinin oylarıyla belirlendiği demokratik bir yapıya sahipti. İstanbul kulüplerinin temel oluşturduğu TİCİ içinde kulüplerarası çekişmeler, TİCİ'nin demokratik kimliğinden uzaklaşması, parti yönetimi ve devlet yönetici kadrolarının spor kulüplerinin kendi kendini yönetemeyeceği eleştirilerini yöneltmesine neden oldu. TİCİ yönetimindeki sporun, ülke çapında örgütlenme konusunda başarısız olması, ülkedeki spor yönetiminin 1936 yılında, dönemin tek parti yönetimi olan Cumhuriyet Halk Partisi'nin denetimine girmesine neden oldu (Sümer 1990: 27-31).

Ülkede spor yönetiminin Türk Spor Kurumuyla beraber devlete devredilmesi sürecinin başlaması, kulüpler tarafından yönetilen TİCİ dönemindeki görece demokratik yapının yerini merkeziyetçi bir yapıya bırakmasını sağlamıştır. Yeni yapı bir Parti-Devlet idaresidir (Yenal 1969: 7). Dönemin Halk Evleri Müfettişi Behçet Kemal Çağlar, Türk Spor Kurumu'yla gelen yeni spor yönetimini, "Kemalistler spor davasına da el koymuşlardır" (Çağlar 1992: 78) ifadesiyle açıklamaktadır. Apak (1993: 99), Türk Spor Kurumu döneminde merkezi yönetim tarafından sportif faaliyete canlılık kazandırıldığını, futbol için ise Milli Küme maçlarının düzenlendiğini belirtmektedir.

İstanbul, İzmir ve Ankara Mahalli liglerinde ilk sıralarda yer alan takımların katıldığı Milli Küme'yle beraber deplasmanlı ligin organize edilmesiyle (Somalı 1996: 109) başlayan futbolun ülke sathına yayılması süreci 1959' da İstanbul profesyonel liginden ilk sekiz takım, Ankara ve İzmir Liglerinin ilk 4 takımından oluşan "Milli Lig"in kurulması (Atabeyoğlu 1991: 281), günümüzde Süper Lig olarak adlandırılan en üst düzeydeki futbol liginin altyapısını oluşturacaktır. Futbolun "Milli lig"inin kurulması futbolun coğrafi yayılımının da ilk işaretlerini vermiştir. "Milli Lig'in, ülkenin teritoriyal (sınır ve toprak bakımından) bütünlüğünün teyit edilmesinde ve 'işlerliğinin' sağlanmasında taşıdığı işlev de çok önemlidir. Lig, yerel müsabakaları ve turnuvaları milli devletin ülkesi çapında bütünleştirmekle, uluslaşmanın bir vetiresini oluşturur. Milli lig kurmak, ulusal Pazar kurmakla 'eşdeğer' gibidir" (Bora vd. 2009: 225-226).

Fenerbahçe'nin 1950 ve 1960 yılları arasındaki yöneticilerine bakıldığında dönemin iktidar partisinin futbola müdahalesi belirgin bir şekilde görülmektedir. 1950'deki genel seçimleri kazanan Demokrat Parti'nin 10 yıllık ülke yönetimi boyunca, Fenerbahçe kulübü başkanları da Demokrat Parti yöneticilerinden oluşmaktadır. Fenerbahçe'nin ve Demokrat Parti'nin 1950-1960 arası dönemleri birbirine paralel seyretmiş, bir spor kulübü Fenerbahçe özelinde, neredeyse bir siyasi partinin spordaki temsilcisi haline gelmiştir. 14 Mayıs 1950'de yapılan serbest seçimlerde iktidara gelen Demokrat Parti, önce Fenerbahçe yöneticileri Osman Kavrakoğlu ve Zeki Rıza Sporel'i İstanbul milletvekili olarak kadrolarına dahil etmiştir. İlerleyen süreçte Bedii Yazıcı ve tekrar Zeki Rıza Sporel'le devam eden başkanlık süreci, 1958-1960 yılları arasında DP milletvekili Agah Erozan'la devam etti. Hemen sonraki dönem ise, dönemin Başbakanı Adnan Menderes'in talimatıyla kulübün başına geçen DP'li bakan Medeni Berk Dönemidir. Demokrat Parti askeri darbeyle düşürülünce Medeni Berk'in de başkanlık görevi bitmiştir (Kılıç 2006: 24). Bu dönemdeki Demokrat Parti-Fenerbahçe paralelliği, 1951 yılında, DP'nin iktidara gelmesinden hemen sonra profesyonelleşen futbolun, iktidarın gözündeki önemini de göstermesi açısından göze çarpan bir veridir.

İstanbul ve diğer büyük kentlerdeki turnuvaların belirleyiciliğinden çıkarılan futbol 1959'da milli ligin kurulmasıyla merkezileşecek (Bora vd. 2009: 226), futbolun nihayet ülke periferine yayılması ise önce 1963'te ikinci lig, sonrasında 1967'de üçüncü ligin kurulmasıyla hızlanacaktır. "1965 genel seçimlerine gidileceğinin yaz aylarında alınan bir kararla İkinci Türkiye Ligi 1965-1966 mevsiminde iki genişletilmiş gruba ayrıldı. 1967-1968 mevsiminde süren talebi karşılamak için Üçüncü Türkiye Ligi kuruldu, o da yetmediği için 1970-1971 mevsiminde Üçüncü Lig dört genişletilmiş grup halinde yeniden örgütlendi" (Fişek 1985: 150). İkinci ve Üçüncü liglerin kurulmasıyla 3 büyük kent olan İstanbul, Ankara, İzmir dışında kalan Anadolu kentleri de böylelikle kendi futboluna kavuşacaktır:

Çok partili hayatın ortaya çıkardığı popülist siyaset, oy kaygısıyla, Anadolu kentlerine çimento, şeker fabrikaları dağıttığı gibi, seçmenlere kentin futbol takımını kurma, liglere sokma vaadini de getirir. Karayollarıyla birbirine hızla bağlanan kentler, karayolu ve havayolu ulaşımındaki gelişmeyle "deplasman"lı ligin altyapısına da sahiptirler artık. Dönemin geçerli siyaseti olan popülizmle tüm Anadolu'nun illerinde, hatta birçok gelişmiş ilçesinde kurulan profesyonel kulüp sayısı, futbol endüstrisi için hatırı sayılır bir niceliğe ulaşır. Seyirci sayısı artmıştır, 1950 sonrası yazılı medya ve radyo yayınındaki gelişme, bu endüstriye ilgiyi artırmış, "futbol tüketicisi" sayısını, star olma hevesiyle meşin yuvarlak peşinde koşuşturan genç sayısını hızla artırmıştır (Sönmez 2002: 61).

Salt Milli Lig'in üç büyük kente dayalı yatay örgütlenmesinden, 60'lı yılların ilerlemesiyle beraber İkinci ve Üçüncü liglere dayalı dikey örgütlenmeye geçilmesiyle Türkiye'de spor, futbolla özdeşleşecektir. Çok partili dönemle birlikte seçmen talepleri doğrultusunda hızlandırılan "illeşme-ilçeleşme" uygulamaları, futbolda da özdeşliğini yaratmış, bu konuda yaşanan rekabet "kulüpleşme" konusunda da tekrar etmiştir (Fişek 1985: 152-153). Bu dönem artık, Anadolu'da hızla ortaya çıkan kulüplerin etkisiyle, futbolda daha çok İstanbul ve diğer iki büyük kent tekelinin kırılmaya başladığı dönemdir. Türkiye'de futbolun, ilk olarak sermayenin yoğunlaştığı İstanbul ve İzmir gibi gelişmiş kentlerde ortaya çıktığı düşünüldüğünde, dönemin planlı kalkınma uygulamalarının teşvik politikalarının da etkisiyle gelişmeye başlayan Anadolu kentlerinin, kendi futbolunu kurma yoluna gitmesi bu sürecin doğal bir sonucu olacaktır. Anadolu'daki mahalli kulüplerin, kentin adını taşıyan bir kulüp çatısı altında birleşerek profesyonel liglere katılmaları, Anadolu'da "Kent kulüpleri" nin hızla artmasını sağlamıştır. Anadolu'daki bu "Kulüpleşme" süreci, Anadolu kalkınması ve tanıtımı açısından araçsal bir görev üstlenir. "İlde kurulacak futbol kulübü vasıtasıyla Türkiye gündeminde kendinden bahsettirebilmek hatta o gündemin oluşturulmasında söz sahibi olmak mümkündür. Kent takımları, bu ümidi, bu iddiayı

simgeleştirirler. Nitekim, altmışlı yıllarda mütevazı ölçeklerde başlayan bu hareket, yetmişli yıllara gelindiğinde bir başkaldırıya dönüşecek, Türkiye'de futbolun mevcut düzeni sarsılacaktı" (Gökaçtı 2008: 224-225). Türkiye'nin öznel koşullarında ortaya çıkan ve ülke geneline yayılan bir taraftarlık olgusu olan "Üç Büyük Kulüp Taraftarlığı"nın karşısına, bu dönemden itibaren artık, istikrarsız da olsa *"Futbolun Öteki"*si çıkmaya başlayacaktır.

1965 yılı itibariyle kurulan kulüp sayısına bakıldığında, Anadolu futbolunda kulüp kurma yarışı belirgin olarak göze çarpan bir gelişmedir. Profesyonel futbolun 2. Lig kategorisinin oluşturulmasının hemen sonrasına gelen Profesyonel lige takım çıkarma çabası, Anadolu illerindeki mahalli futbol kulüplerinin birleşerek, kendi ilinin adını taşıyan bir kulüp meydana getirmeleriyle somutlaşır. Orhan Şeref Apak'ın federasyon başkanlığı dönemine denk gelen 1965 yılında Sakaryaspor, Eskişehirspor, Boluspor, Samsunspor, Bandırmaspor kulüplerinin kurulmasını, 1966 yılında Adanaspor, Balıkesirspor, Denizlispor, Aydınspor, Antalyaspor, Kayserispor, Kocaelispor, Orduspor, Zonguldakspor, Çanakkalespor, Edirnespor, Kırıkkalespor, Malatyaspor, Trabzonspor kulüplerinin kurulması izlemiştir. 1966 yılında Anadolu illerinde görülen bu "Kulüpleşme" hızı, 1967 yılında da Afyonspor, Giresunspor, Hatayspor, İskederunspor, Ispartaspor, Kastamonuspor, Lüleburgazspor, Muğlaspor, Nazillispor, Tekirdağspor, Çorumspor, Düzcespor, Elazığspor gibi kulüplerin kurulmasıyla devam etmiştir. Temsil ettikleri İl halkının yakın ilgisiyle karşılaşan bu kulüplerin etrafında taraftar kitleleri de oluşmaya başlamıştır (Atabeyoğlu 1991: 317-333). 2. Lig'in, kapsadığı kulüpler bakımından doygunluğa ulaşmasıyla, artık il ve ilçe düzeyinde futbol kulübü kurma taleplerini karşılamak için 3.Lig oluşturulmuş, profesyonel futbol liglerinin Türkiye periferine yayılması neredeyse tamamlanmıştır.

Bu dönemden itibaren futbolda göze çarpan olgu "Kent Kulüpçülüğü"dür. Anadolu kentlerinde hızla ortaya çıkan kentlerin isimlerini taşıyan kulüpler vasıtasıyla, toplumsal tabanda futbola olan kitlesel ilgi, "Kentsel Taraftarlık" olgusunu ortaya çıkarmıştır. Öyle ki, bu dönemde artık "Kent Savaşları" kertesine ulaşacak futbol rekabetleri oluşmuştur. Planlı kalkınma döneminde Anadolu'ya akan yatırımlardan pay alma çabası, bir takım kentsel düşmanlıklara neden olmuş, bu düşmanlıklar ise futbol rekabetleri yoluyla simgeleşmiştir. Bu kentsel rekabetlerin, olumsuz toplumsal sonuçları açısından göz önüne alındığında en belirgin olanı, iki komşu kent olan Sivas ve Kayseri'nin rekabetidir. "Bilhassa DP iktidarında gelişen özel sektör, Kayseri'nin büyük sermaye ile bütünleşmesinde bir hamle yapmasını sağlamıştı. Sivas ise daha çok kamu kurumlarının yaptığı yatırımlarla ayakta kalmıştı. Ekonomisi neredeyse tamamıyla tarıma dayalı olan Sivas'ta henüz Kayseri ölçeğinde bir burjuvazi nüvesi de oluşmamıştı. Öyle ki, altmışlı yıllarda kentteki esnafın ve tüccarın önemli bir kısmını Kayserili yatırımcılar oluşturmaktaydı" (Gökaçtı 2008: 236). 17 Eylül 1967 yılındaki Sivas-Kayseri maçı, 40 kişinin ölümüne ve yüzlerce kişinin yaralanmasına sebep olarak, 2 kent arasındaki sosyo-ekonomik rekabetin futbol yoluyla ölümcül bir kavgaya dönüşmesi, toplumsal gerçekliğin futbolda nasıl tekrar ettiğini yansıtan bir göstergedir. Fişek'e (2003: 225-226) göre, Türkiye ekonomisinin dayandığı küçük ve orta mülkiyet tabanı, anılan küçük ve orta aile işletme türünün kendine yeterli iş bölümü ve içe dönük yapısı, bu yapının koruyan-kollayan bir temsilci arayışı içine girmesi, "Bonapartçılık" olarak adlandırılan yönetim ideolojisini yaratan bu düşünce yapısının ufuklarının büyük ölçüde çift-çubukla ve biraz da kentle sınırlı olması; 1967 sonrasında ortaya çıkan "kent kulüpçülüğü" nü ve sonrasında "kent şovenizmi" olgusunu besleyen toplumsal kaynaklardır. Futbolun ülke çapında örgütlenmesinin tamamlanacağı bu yıllardaki toplumsal ekonomik süreçleri anlamak açısından tekrar Fişek'in analizine başvurmak yararlı olacaktır:

Şimdi sormak gerek neden yüzyılın başında ya da kırklı, ellili yıllarda değil de 1960 ortalarından sonra gelişti? Yanıt için yine toplumsal süreçlere bakıyoruz. 1965'te yatırım ve hizmetlerin bölgesel dağılımında elverdiğince denkserliğin gözetildiği bir "planlı kalkınma" uygulamasına girileli iki yıl olmuştur. Enflasyonlu yılların yarattığı servetler üretken yerel

yatırımlara yönelmekte, doyuma yaklaşmış İstanbul piyasasından Anadolu'ya doğru bir yatırım kayması gözlenmektedir. Gerçi kesin koz paylaşmanın öznel-nesnel koşulları yoktur, ama, Anadolu burjuvazisinin hızla güçlenerek İstanbul sermayesine yer yer kafa tutar duruma geldiğinin, emekleme döneminden kendi gücüyle yürümeye geçerken de savaşımında kendisine destek olacak tüm araç ve simgelere dört elle sarıldığının her türlü belirtisi vardır… Geçen yıl profesyonel liglerde oynayan kulüplerin 36'sı, yani yarısı, 1965'ten sonra kurulmuştur. Daha da çoğu Anadolu kulübüdür…İşte, kentli toplulukları çevresinde kenetleyen Anadolu kulüpçülüğü, bu öznel-nesnel bütün içinde, giderek güçlenen Anadolu sermayesinin İstanbul'a karşı bir başkaldırma simgesi, bir gövde gösterisi aracı olarak belirmektedir. Böylesine önem kazanmış bir olgunun, sporun iktidar yapısının…, ülkedeki iktidar yapısını büyük ölçüde yansıtması, tekrarlaması doğaldır (Fişek 2003: 226).

60'lı yılların sonundan yetmişli yıllarla uzanan zaman diliminde ise, Anadolu futbolunun artık somut başarılarla kalkındığı göze çarpmaktadır. Kurulduğu yıllardan beri İstanbul takımlarının paylaştığı şampiyonluklar ve çeşitli kupalarda Eskişehirspor, Mersin İdmanyurdu, Ankaragücü, Boluspor, Bursaspor gibi takımlar da artık ismini duyurmaya başlamıştır. Trabzonspor'un 1975 yılından 1981'e kadar kazandığı 5 lig şampiyonluğu, 5 Cumhurbaşkanlığı kupası, 2 Federasyon Kupası, 2 Başbakanlık Kupası (Atabeyoğlu 1991: 547-548), Anadolu futbolunun İstanbul iktidarıyla rekabetinde simgesel bir değer kazanır. Trabzonspor'un "3 Büyükler"i en çok yenen ekip olarak (Somalı 1989: 77) üne kavuşmasıyla artık, futbolda İstanbul'un büyüklüğünü simgeleyen "3 Büyükler" kavramı, yerini "4 Büyükler" e terk edecektir.

6.1980 Sonrası Neo Liberal Dönem ve Futbol

1980'li yıllarla beraber Türkiye'de sosyal ve ekonomik yapı değişime uğramaya başlamış, küreselleşen dünyanın ekonomik sistemine entegre olma politikası artık Türkiye'nin ana kılavuzu haline gelmiştir. Ekonomik anlamda darboğaza düşen Türkiye ekonomisinin yarattığı kriz ortamı enflasyon ve işsizlik gibi sorunlara neden olmuş, sağ ve sol siyasal grupların çatışmalarının artması ülkede bir kaos ortamına sebep olmuştur. Eski Cumhurbaşkanlarından Süleyman Demirel'in "70 Sent'e muhtaç olduk" sözü ekonominin durumunu, parlamentonun bir türlü ortak karara varamayıp Cumhurbaşkanı'nı seçememesi ise siyasal istikrarsızlığı yansıtan göstergelerdi. Dönemin Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarı Turgut Özal'ın hazırladığı, 24 Ocak 1980 yılında uygulanmaya başlanan yeni ekonomik programla ülke ekonomisi artık dışa açılma yoluna gitmekteydi. "Ekonomi alanında döviz alış-satışlarının serbest bırakılması, İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nın kurulması, Kamu İşletmeleri'nin özelleştirilmesi, yabancı sermayenin girişimlerinin kolaylaştırılması Özal'ın attığı başlıca ekonomik adımlar arasındadır" (Karpat 2012: 220-221).

Programın içeriğinin doğal bir sonucu olan enflasyon ve pahalılık ise dönemin çatışmacı, hatta terörize olan siyasal kültürünü daha da kızıştırıyordu. Bu ortam ise ülkeyi 12 Eylül 1980 askeri müdahalesine götürecekti. "Özal, reçetesinin başarısı için generallerden partilere dayalı politikanın beş yıl süreyle askıya alınmasını istedi" (Ahmad 2010: 181). Askeri müdahaleyle, siyasallaşan toplum sindirilecek ve tarihe "24 Ocak Kararları" olarak geçen neo liberal ekonomi programı rahatlıkla uygulanacaktı. Askeri yönetim hayatın her alanında değişikliklere gidecek, sendikalar ve siyasal partiler kapatılacak, böylelikle kamusal alanda kısıtlamalara gidilecektir. "Askeri rejim, 24 Ocak kararları ile başlayan politika yönelişini, 1977-1979 krizine sermayenin talepleri doğrultusunda yanıt getirecek biçimde sürdürmüştür. Bu yanıt, esas olarak, işgücü piyasasının ekonomi-dışı, yani askeri ve yasal yöntemlerle disiplin altına alınmasıdır. Sendikal faaliyetlerin askıya alınması, DİSK yöneticilerinin yargılanması, grev yasağı, ücret belirlenmesinin toplu sözleşme düzeninden Yüksek Hakem Kurulu'na (YHK)'na kaydırılması (ve böylece reel ücretlerin aşındırılmasının güvence altına alınması) sözü geçen askeri yöntemlere örneklerdir" (Boratav 2012: 150). Bu süreçte yeni ekonomiye uyarlanmak istenen, bunun içinse çeşitli uygulamalarla siyasetten uzaklaştırılması gereken yeni topluma istenen şekli vermenin araçlarından

biri ise futbol olacaktır. Dönemin Genel Kurmay Başkanı Kenan Evren'in futbola yakın müdahaleleriyle başlayan 80'lerin futbolunu, 12 Eylül ya da 6 Kasım 1983'te yapılan ilk seçimlerden çok, aslında "24 Ocak Kararları" belirleyecektir (Kozanoğlu 1996: 230).

Kenan Evren'in Ankaragücü'nü emirle 1. Lige çıkardığı geçiş döneminde futbola yapılan bariz iktidar müdahalesi, yönetimi devralan Turgut Özal dönemiyle hızlanan toplumsal dönüşüme koşut olarak, etkilerini arttırarak devam ettirmiştir. Özal da, kendinden önceki siyasiler gibi futbolun toplumsal etkilerini keşfetmiş, hatta öncellerine göre futbolla daha fazla alakadar olduğu görülmüştür. Özal, 16 Şubat 1988 günü yapılan, profesyonel futbolun özerkliğine ilişkin toplantıdaki konuşmalarında Türkiye'de en fazla ilgi uyandıran sporun futbol olduğunu ve halkın morali üstündeki olumlu etkilerinden bahsetmiş, futbolla ilgilenmenin politikacının zorunluluğu olduğunu belirtmiştir. Aynı konuşmada kulüplerin mali meselelerinin de çözülmesi gerektiğini belirten Özal'ın iktidar döneminde, spora yapılan yardımlarda vergi muafiyeti gibi kolaylıklar getirilmiştir (Sümer 1990b: 155-156).

Özal dönemiyle başlayan neoliberal dönüşüm süreci, yeni ekonomi programının gerektirdiği uygulamaları hayat geçirmeyi ve toplumu da bu programla uyumlu hale getirmek için muhalif siyasal tepkilerin törpülenmesini gerektirmekteydi. Türkiye'deki "futbol-spor" özdeşleşmesine dayanan spor kültürü ise, futbolun bu süreçte araçsallaştırılmasında uygun zemini oluşturuyordu. "1980 sonrası yaşanan depolitizasyon sürecinde futbol, özellikle geniş kitleler için yeni kimlik edinme alanlarından birisi haline ge(ti)lecektir. 1980'li yıllar devletin kitle sporlarını geliştirmeye yönelik politikalarının rafa kaldırıldığı, bunun yerine futbolun ön plana çıkartıldığı yıllar olacaktır" (Talimciler 2005: 148). 80'li yılların başlangıcıyla her zamankinden daha fazla öne çıkan futbolun, beraberinde getirdiği spor kültüründe "seyir ve taraftarlık" unsurları ağır basacaktır. Althusser'in (2008: 129) "Spor"u, Devletin İdeolojik Aygıtları içinde "Kültürel DİA" olarak kavramlaştırmasını hatırlayacak olursak, futbolun özellikle bu dönemden itibaren toplumsal meselelerin çözümünde, "Devletin İdeolojik Aygıtları"ndan biri olarak, bir "Kültürel DİA" işlevi gördüğü söylenebilir:

(...)60'larda 70'lerde, tüm yakınlıklarına rağmen yine de bir noktada ayrılabilen "devlet-kulüp yönetimleri" ikilisini 80'lerde nasıl ayırmalı? Takımlar emirle şampiyon olurken, futbolda "referandum kıyakları" uygulamaya konurken...Kulüpleri şapır şupur el öpen "yürü ya kulum müteahhitleri", hayali ihracatçılar, polisler yönetirken... Özerk futbol diye ortalıklarda dolananlar, Başbakan'dan transfer parası dilenirken...Futbol, çürüyen yaraların, çökmek üzere olan yapıların kamuflajında kullanılırken, sabah akşam futbol yenir futbol içilirken...İki-üç yıldızın omuzuna binilip "futbolumuz" patlatılırken...Futbol, "onların" silahı olurken...Nasıl ayıklamalı devletle kulüpleri, camiaları?..(Kozanoğlu 1996: 230).

80'li yıllarda profesyonel takımların ligde kalma mücadelesi, futbol ve iktidar ilişkisinin, birbirlerinden ne denli ayrılmayacak bir bağlama taşındığını göstermesi açısından ilginçlik arz eder. Bu dönemde ANAP mitinglerinde, seçim bölgelerindeki illerin halkına, kendilerine oy verdikleri takdirde şampiyonluk vaatlerinin verildiği görülmektedir. Üçüncü Lig'in bir seçim yatırımı olarak yeniden kurulduğu bu dönemdeki ligde kalma ve şampiyonluk mücadeleleri, şike söylentilerine neden olmuş, olayların hukuki zemine, mahkemelere taşınmasını sağlamıştır. Bu süreçte profesyonel futbolun alt ve üst liglerinde ligde kalma ve şampiyonluk mücadelesi veren kulüplere tavizler verilmiş, yapılan doğrudan müdahalelerle bu kulüplerin istenen liglerde mücadele etmeleri sağlanmıştır. Böylelikle 3. ligde Ünyespor ve Trabzon'un temsilcisi bir kulüp aynı anda şampiyon yapılmış, Zonguldakpor, Boluspor, Kocaelispor ve Bursaspor kulüplerinin ligden düşme konusundaki itirazlarıyla bu kulüplerin 2. Lige düşmesi önlenmiştir. Böylelikle 1987-1988 futbol sezonu, 20 takımla oynanmak zorunda bırakılmıştır (Kılıç 2006: 31-33).

80'li yılların sonunda ilk defa günlük bir spor gazetesinin (Fotospor) çıkması ise, 80'lerin başlangıcında siyasilerin futbola yaptıkları maddi ve manevi yatırımlarının karşılığı olarak toplumda futbola karşı meydana gelen aşırı ilginin, artık basın tarafından kar amaçlı kullanılacağının bir göstergesidir. 90'lı yılların gelişiyle beraber artık, salt spor konulu günlük gazeteler çıkmaya başlamış, bu gazetelerin sayfalarında 3 büyük İstanbul kulübüne özel sayfalar tahsis edilmiş, Anadolu'yu temsil eden bir güç olarak simgeleşen Trabzonspor'a da kısmen yer verilmiştir. Televizyonlardaki futbol programlarında Gazetelerde "Fenerbahçe Sayfası", "Galatasaray Sayfası" olarak yer ayrılan, dünyada ise Türk Spor Basını'na özel bir durum olarak değerlendirilen bu anlayış; "Fenerbahçe yazarı", "Beşiktaş Yazarı" şeklinde tezahür eden kulüp yazarlığı olgusunu meydana getirmiş, bu durum ise 3 büyük kulüp dışındaki diğer kulüpleri haberleştirmede gazetecilikte "tarafsızlık" ilkesiyle çelişmesi açısından eleştirilere tabi tutulmuştur (Kıvanç 2001: 122-128). Bu süreçle beraber Türkiye'deki spor gazeteciliği, "3 Büyük Kulüp Gazeteciliği" bağlamında devinerek, dünyada benzerine rastlanmayan bir olgu olan Türkiye genelindeki 3 büyük kulüp taraftarlığının ülke geneline yayılmasının koşullarını sağlamlaştırmıştır. Doğan (1999: 81-83), medyada en fazla *3 ayrıcalıklı İstanbul takımı'* na yer verildiğini; ülke medyasındaki spor yazarları tarafından, himayeci kültür geleneğinin doğal bir uzantısı olarak "*Potansiyel İstanbul Ruhu"*nun yüceltildiğini, futbolda da oluşan "İstanbul himayeciliği" yoluyla başarı kültürünün İstanbul'un tekelinde olduğu düşüncesinin aşılandığını belirtmektedir.

Türk medyasındaki bu yayın politikası özel televizyon kanallarının hızla ortaya çıktığı 90'larda görsel medyada da yerleşmeye başlamıştır. Bu yıllardan itibaren çıkan spor gazetelerinden birinin isminde "Fanatik" kavramının kullanılması, artık futbolda "Fanatizm" olgusunun da meşrulaştırıldığı, futbolda fanatizmin bir değer olarak yüceltilerek medya kanalıyla kitlelere zerk edildiği bir döneme girildiğinin de göstergesidir. "Özellikle üç büyüklerin maçları öncesinde ve sonrasında yapılan yayınlarda kullanılan abartılı dil, oynanacak olan 'oyun'u, 'oyun'luktan çıkarmak suretiyle fanatizmin yükselmesini teşvik etmektedir. Futbolun söylemini üretenler, varolan futbol iktidarının sürdürülmesine katkıda bulunmaktadırlar" (Talimciler 2005: 154).

90'lı yıllarla beraber futbol camiasında göze çarpan eğilimlerden birisi ise belediye başkanlarının futbola olan ilgisidir. İlleri temsil eden futbol kulüplerinin kentsel taraftarlık boyutu, belediye başkanlarının gelecekteki seçimlerde gözünden kaçmayacak derecede önemli bir siyasi yatırıma çevrilecektir. Belediye başkanlarının kulüplerle ilişkisinde ilk deneyim Gaziantepspor özelinde gelişmiştir. Celal Doğan'ın başkanlığı devraldığı bu yıllarda, UEFA Kupası gibi uluslar arası turnuvalara katılacak olan bu kulüp, Anadolu futbolunda temsili bir özellik de kazanacaktır. Sonrasında yaşanan Kocaelispor deneyimi ve ardılları da, belediye-futbol ilişkisinin uzun yıllar devam edecek olan zorunlu bir birlikteliğe evrileceğinin, hatta siyasi partilerin hakim oldukları belediyeler için siyasi yatırım amaçlı yerleşik bir politika olarak araçsallaştırılacağının da ilk işaretlerini vermiştir. Öyle ki, 1997 yılında 1, 2 ve 3. Futbol liglerindeki belediye takımı sayısı 29'a ulaşmıştır. Belediyelerin futbol kulüplerine yaptıkları yatırımla oluşan haksız rekabete yönelik eleştirilerle 2004 yılında belediye başkanlarına kulüp başkanlığı yapma yasağı getirilmiş, ancak belediye başkanlarının kulüplerle ilişkisi, Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek örneğinde görüldüğü gibi, "Onursal veya Fahri Başkanlık" formülüyle devam etmiştir (Kılıç 2006: 40-41).

12 Eylül askeri müdahalesi sonrası, 80'li yılların ortasına yaklaşırken siyasette normalleşme sürecinin hızlanması ve liberal bir programa sahip olan Anavatan Partisi'nin iktidara gelmekle beraber, yerel seçimlerde ezici bir üstünlük göstermesi, belediye-futbol ilişkisini başka bir boyuta taşımaktaydı. 1984-1985 sezonunda Üçüncü Lig'in tekrar faaliyete geçmesi, maddi kaynakları yeterli olmayan yerel takımlara, belediyelerin kaynak aktarımı yapmasını da beraberinde getiriyordu. Belediyelerin himayesi altına giren takımlar o belediyenin bulunduğu ilçeyi temsil eden takımlar ya da doğrudan belediyelerin bünyesinde kurulan takımlardır. Futbol-

Belediye yakınlaşması bağlamında öne çıkan örnek modellerden biri ise uzun yıllardır Ankara Büyük Şehir Belediye Başkanlığı görevini sürdüren Melih Gökçek olacaktır. Gökçek'in, Keçiören Belediye Başkanlığı sırasında göze çarpan futbola ilgisi, Ankaraspor'la devam edecektir (Gökaçtı 2008: 320-321). Bu durum ülke futbolunda yeni bir himayecilik alanının da belirmekte olduğunu, siyasetin ve iktidarların futbola yaptıkları/yapacakları müdahaleler için farklı bir zemin yaratıldığını gösteriyordu. Ancak 90'lı yıllarda belediye başkanlarının futbol kulüpleriyle anılır olması, belediyelerin sporla ilgili işlevi konusunda bir takım eleştirilere de maruz kalacaktır. Belediyelerin, siyasi amaçlar ve oy kaygılarıyla futbola yatırım yapmaları, asli görevi olan halka hizmet ve rekreatif spor faaliyetlerini halka ulaştırma (Kitle Sporunu Yayma) işleviyle ters düşecektir. Uzun zamandır Süper Ligde mücadele eden İstanbul Büyükşehir Belediye Spor'u destekleyen taraftar oranına bakıldığında, bu tip kulüplerin yeterli taraftar desteğini de elde edemediği görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri, İstanbul ve Ankara gibi özellikle büyük kentleri temsil eden simgesel kulüplerin, tarihsel süreçte o kentteki taraftar desteğini kendinde toplamasıdır.

7. Kürt Meselesi ve Futbol

Devletin futbolla ilişkisinin bir diğer önemli boyutu ise, ülkedeki etnik terör sorununa çare arayışlarından biri olmasıdır. 1990'lı yıllarda artan terör olayları, spora, başta futbola terörü azaltmaya yarayacak çözüm kanallarından biri olma işlevini yükleyecektir. 1999 yılında PKK lideri Abdullah Öcalan'ın yakalanması sonrası devreye giren PKK ateşkesinin de getirdiği görece barış ortamının da uygun koşullarıyla Devletin Diyarbakırspor'a olan ilgisi artacaktır. Bu ilginin bizzat devletin üst düzey emniyet yetkilisi olan Gaffar Okan tarafından yönetilmesi ve kulübün bir bakıma himaye edilmesi ise devletin bu konudaki kararlılığını da kamuoyuna yansıtan bir göstergedir. Ancak Diyarbakırspor'un Kürt kimliğiyle özdeşleşmesi, özellikle 2005 yılı sonrası PKK terörünün artmasıyla, milliyetçi kesimler tarafından antipatik karşılanacak ve gerilimli bir ilişkiye sebep olacaktır. 2006 Mart ayında Konyaspor maçında çıkan olaylar sonrası, dönemin spordan sorumlu devlet bakanı Mehmet Ali Şahin ve AK Parti Diyarbakır milletvekili, olayların kentin Türkiye'yle bağlarının kopmasını isteyen terör örgütünün provokasyonu olduğundan dem vurarak (Bora 2010: 69), kulübün devlet ve ülke bütünlüğü nezdindeki önemini de anlamlandıracaklardır. Gaffar Okkan'ın gazetecilerle yaptığı sohbetlerden birinde amacının Kürt etnisitesini temsil eden bir parti olarak bilinen HADEP'in oylarını düşürmek ve Diyarbakırspor'u 1.Lige çıkarmak olduğunu söylediğinin ileri sürülmesi (Arhan 2012: 97-98), Diyarbakırspor'un başarısıyla HADEP'in başarısı arasında kurulan ters orantılı ilişki algısını resmeden örneklerden biri olarak görülebilir. Diyarbakıspor'un hep 1. Ligde tutulması gerektiğine dair söylemlerin, bizzat devlet yetkilileri tarafından dillendirilmesi, medya ve kamuoyunda da paydaşlarını bulması, bu söylemlerin meşruiyet zeminini de genişletecektir.

1990'ların sonunda Gaffar Okkan'la beraber, Diyarbakırspor'a artan devlet ilgisi PKK'nın bölgede gücünü artırmaması için Diyarbakırspor'un Süper Lige çıkartılması gerektiği söylemi canlı tutulurken, 2000-2001 sezonunda Diyarbakırspor lehine verildiği ileri sürülen penaltı sayısındaki artış ve rakip takımlara yönelik engellemeler göze çarpar bir durum sergileyecektir. 2001 yılında Süper Lige çıkan Diyarbakırspor 2005-2006 sezonunda tekrar bir alt lige düşecektir. 2009 yılında İktidardaki AK Parti'nin "Kürt Açılımı" projesinin devreye gireceği süreçte, Diyarbakırspor'un Güngören Belediye Spor ile yaptığı, 75. Dakikaya kadar 2-0 yenik sürdürdüğü maçta, son 15 dakikada 3 gol atması bir takım şüpheleri de doğuracaktır (Arhan 2012: 99-151). 2009-2010 sezonunu Süper Ligde geçirecek olan Diyarbakırspor'un, Kürt Açılımı'nın ilerleme sürecine denk geldiği ve milliyetçi kesimlerde antipatik bir etki yarattığı dönemde, milliyetçi taraftar gruplarıyla ün salmış olan Bursaspor'la deplasmanda oynadığı maçta karşılaştığı tepkiler, açılıma karşı ülkede oluşmaya başlayan karşı duyguları da spor yoluyla gösteren bir yansıtıcı olacaktır. 19 Ekim 2009 tarihinde Kuzey Irak'tan ve PKK'nın Mahmur Kampı'ndan "Barış Grubu" adı altında gelerek

Habur sınır kapısından giriş yapan örgüt militanlarının, zafer edasıyla yaptıkları gösteriler, projenin mimarı olan iktidardaki AK Parti'ye yönelik yoğun milliyetçi tepkilerin oluşmasına yol açmış, "Kürt Açılımı" bu süreçte toplum nezdinde olumsuz bir algı yaratmaya başlamıştır. Gerilimin tırmandığı bu süreçte, Diyarbakır'da Bursaspor'la oynanan maçta çıkan olaylar ve 1 hafta sonra İstanbul Büyükşehir Belediyespor'la oynanan maçta Diyarbakırspor taraftarlarının sahaya girmesiyle maçların tatil edilmesi ve kulübün ceza alması, bir bakıma siyasal konjonktürle uyumlu giden bir durum da sergileyecektir. 1 sezon Süper Ligde kalan 2013 sezonu itibariyle 3.ligin son sıralarında yer alan bu kulübün ilerleyen yıllarda art arda yaşadığı düşüşler, kulübün artık devlet yöneticileri açısından cazibe merkezi olmaktan çıktığını da gösterebilen bir durumdur.

8. Ak Parti Dönemi ve Şike Operasyonu

2002'de iktidara gelen gelen ve üst üste üç genel seçim kazanan AK Parti iktidarı döneminde futbolla ilgili üstünde durmaya değer bir gelişme Anadolu Kulüpleri'ndeki yükseliştir. Kayserispor'un belirgin başarısı, 2009 yılında Sivasspor'un lig'i ikinci sırada bitirerek şampiyonluğa yaklaşması, bir sonraki yıl Bursaspor'un şampiyon olması, Anadolu futbolundaki bu gelişmenin spor dışı toplumsal dinamiklerle açıklanabileceğine dair yorumlara neden olmuştur. Bu başarı ise AK Parti ve onun başarısıyla koşut giden bir sosyoekonomik güç olan Anadolu Sermayesi'nin oluşturduğu koşullara bağlanmaktadır (http://www.haber365.com/Haber/Anadolu_Takimlarinin_Yukselisi_ve_AK_Parti/, 6 Ocak 2013). Anadolu Sermayesi'ni temsil ettiği düşünülen ve seçimlerde aldığı yüksek oy oranlarıyla geniş bir toplumsal tabana hitap ettiği görülen AK Parti, İstanbul sermayesinin karşısına ekonomik bir güç olarak çıkarken, bu dönemde futbolda İstanbul iktidarının, uzun yıllar sonra gelen Anadolu kulüplerinin başarısıyla kırılmaya başladığı göze çarpan bir gelişme olacaktır.

Yakın bir zamanda ülke futbolunda en büyük etkiyi yaratan olay ise Şike Operasyonu'dur. 3 Temmuz 2011 tarihinde başlayan operasyonda çeşitli kulüplerin futbolcuları, yöneticileri, başkanları ve futbol menajerleri bu operasyonla gözaltına alınıp tutuklanmıştır. Bu operasyon hakkındaki çeşitli yorumlar iktidar kavramı çerçevesinde odaklanmış; operasyon bazı kesimlere göre futboldaki mevcut iktidar yapısını yıkmaya yönelik bir "iktidar operasyonu" olarak yorumlanırken (http://dunya.milliyet.com.tr/-uc-buyukler-duzenine-operasyon/dunya/dunyayazardetay/07.07.2011/1411241/default.htm, 27 Aralık 2012), muhafazakar kesimdeki bazı yazarlarca "Yeni Türkiye" retoriğiyle açıklanmış; Ergenekon, Balyoz vb. operasyonlarla devam eden sürecin futbolun "Dokunulmazlar"ı olarak nitelendirilen kesimlere de yansıyacağı ifade edilmiştir (http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1154891, 5 Ocak 2013) . Operasyonun en çarpıcı yönü ise, Fenerbahçe Kulübü başkanı Aziz Yıldırım ve yardımcılarının gözaltına alınması olmuştur. Fenerbahçe Başkanı'nın tutuklanması ise Fenerbahçe Taraftarlarının organize eylemler düzenlemesine neden olmuştur. Futbol taraftarlığına dayanan bu organize eylemler, bir toplumsal harekete dönüşerek, Türkiye'de futbolun baskın "Kimlik"lerden biri haline geldiğini de göstermiştir. Bu eylemlerde genel olarak, Gülen Cemaati ve Cemaat'le bağlantılı olduğu algısının güçlendiği Emniyet güçleri'ne yönelik olumsuz bir vurgu yapıldığı görülmüştür. Eylemlere katılan Fenerbahçe taraftarlarının algısında, operasyonun Fenerbahçe'ye yönelik olumsuz bir amacının olduğu imgesinin güçlü bir yönü olduğu söylenebilir.

Şike davası sürecinde yaşanan "Fenerbahçe Olayı", salt basit bir futbol taraftarlığı olayı olmaktan ziyade, Türkiye'nin öznel koşullarına dayalı bir kriz yaratması açısından da özgünlük arz etmektedir. Bu olayda Habermas'ın "Meşruiyet Krizi" kavramına başvurmak, çağdaş dünyanın yeni toplumsal ve siyasal krizlerini değerlendirmede bir model sunması açısından önemlidir. Habermas'a göre Kapitalizm günümüzde, ekonomik temelli sınıf çatışmalarını zayıflatıp tehdit edici olmaktan çıkarmayı başarmış, ancak bu kez sınıf hareketlerinin yerini alan yeni toplumsal hareketlere dayalı krizlerle karşı karşıya kalmıştır. "Yaşantı Dünyası"ndaki değerlere yönelik mücadele veren barış, öğrenci, ekolojik, kadın hareketi vs. yeni toplumsal hareketlerin yarattığı

gerilimler, siyasal sistemde ekonomik krizlerden daha büyük tehlike arz eden meşruiyet krizleri yaratabilmektedir (Suğur 2011: 34). Yeni çatışma biçimleri ve bu çatışmaları temsil eden yeni protesto gruplarının ülkelere göre değişebileceğini ileri süren Habermas'ın (Timur 2008: 210-211) teorisinden hareketle; 3 Temmuz 2011 tarihinden sonra devlet güçleriyle Fenerbahçe başkanının tutukluluğu sırasında cezaevi önünde ve dava sürecinde sık sık karşı karşıya gelmeyi göze alan Fenerbahçe taraftarlarının eylemleri; iktidar ilişkileri bağlamında gerçekleşen, Türkiye'ye özgü yaşantı dünyası'na ait bir "Kimlik Krizi"ne neden olduğu söylenebilir.

9.Tartışma ve Sonuç

Futbolun Türkiye'ye girişinden bu yana, geçirdiği aşamalara bakıldığında, süreğen olarak göze çarpan durum, mevcut iktidarlar tarafından çeşitli boyutlarda araçsallaştırıldığıdır. Futbola yönelik yakın iktidar ilgisi; futbol ve toplum ilişkisinde de çeşitli dönüşümlerin ana değişkenlerinden biri olurken, futbolun siyasi kaygılara görece çözümler yaratacak bir toplumsal alan olduğunu da hemen her dönem akla getirebilmektedir. Geç Osmanlı toplumunda yabancı unsurların serbest bir şekilde katıldıkları futbol, dönemin iktidara muhalif olarak büyüyen ve 2. Meşrutiyet'in ilanıyla kısa bir süre sonra iktidarı alacak siyasal hareketi İttihat ve Terakki döneminde kitlelerin özgürce katılabileceği bir faaliyet haline gelmiştir. İmparatorluğun Balkanları kaybından sonra farklı etnik grupları imparatorluk bünyesinde bir arada tutma gayesini taşıyan "Osmanlılık" ve "İslamcılık" ideolojilerinin yerini "Türkçülük" ideolojisine bıraktığı dönemde, İttihatçı siyasi ideolojiyi spor sahalarında da simgeleyecek olan Altınordu kulübünün kurulması futbol ve siyaset ilişkisinin yeni olmadığını gösteren bir tarihsel veridir.

Cumhuriyetin kurulmasından kısa bir süre önce futbol kulüpleri tarafından kurulan serbest teşebbüs TİCİ ise, ilerleyen süreçte yaşadığı iç karışıklıklar ve yönetim bozukluklarıyla kendini feshetmiş, dönemin resmi ideolojisi olan "Kemalizm"le çeşitli gerilimler yaşamıştır. Kemalizm'in devletçi ve düzenleyici yönü, kulüplere dayalı TİCİ'nin ülke çapına tesir edemeyen spor politikası zaaflarından şikayet etmiş, sonrasında bu gerilimli ilişki, devletin spora bizzat el koymasıyla son bulmuştur. Atatürk'ün yaveri Cevat Abbas tarafından kurulan Güneş Kulübü ise, resmi ideolojinin futbolla girdiği ilişki konusunda çıkarsama yapmaya değer bir örnektir.

1937'de Milli Küme'nin kurulması, 1951'de profesyonelliğin kabulü ve 1959'da Milli Lig'in kurulması futbolun artık ülke çapında kitlesel bir ilgiye kavuşmasının iktidarlar tarafından iyice fark edildiğini göstermektedir. Anadolu sermayesinin geliştiği ve planlı kalkınma politikalarıyla Anadolu'ya ekonomik ve siyasal ilginin yöneldiği 60'lı yıllar ise Türkiye'de kent kulüpçülüğünün ortaya çıktığı yıllar olmuştur. Anadolu'da çeşitli amatör kulüplerin birleşmesiyle ortaya çıkan kent kulübü kurmaya yönelik talepler, devlet tarafından dikkate alınmış; önce 2. Lig ardından 3.lig kurularak kentsel futbol taraftarlığı olgusunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

60'larda ülke periferine (Anadolu) devletin de teşvikiyle yayılan, 70'lerde Anadolu futbolunun başarısıyla karşılanan yılların bitmesiyle futbol yeni bir döneme girmiş, eskisine oranla daha yakın planda izlenmiştir. Futbol, özellikle 12 Eylül 1980'de yapılan askeri müdahale sonrası iktidarı devralan Turgut Özal dönemiyle beraber İktidarın çeşitli meselelerde kullanacağı ideolojik aygıtlardan biridir. 24 Ocak Kararları diye adlandırılan liberal ekonomi politikalarının da önünü açan 12 Eylül müdahalesi sonrası dönemde sendikalar ve siyasi partiler kapatılmış, işçilere grev yasağı getirilmiş; bu uygulamaların toplumsal koşullarını sağlamlaştırmanın araçlarından biri ise bir oyalama aracı işlevi gören futbol olmuştur. Türkiye'de sporun futbolla özdeşlemesinde işlevsel bir görev üstlenecek olan futbola özel gazeteler ise, 90'lı yıllarla beraber artmaya başlamıştır.

2000'li yıllarda futbol-siyaset ilişkisine bakıldığında, göze çarpan bir eğilim, futbolun "Kürt Sorunu"nda nasıl işlevselleştirileceği yönündedir. Diyarbakırspor, bu süreçte diğer doğu-güneydoğu bölgesi takımlarına oranla Kürtler'in temsili konusunda simgesel bir değer kazanarak

devletin ilgisine mazhar olmuştur. Diyarbakırspor'un 1.ligde tutulmak için çaba harcanmasının gizil nedeni, teröre hedef teşkil eden bölgede spor yoluyla toplumsal barışa katkıda bulunmaktır. Bir kulüp özelinde yapılan manevi yatırımlar, dünya örneklerinde de görüldüğü gibi depolitizasyon sürecinde araçsal değer kazanan futbolun, terör sorununda bir çözüm kanalı olarak emniyet süpabı işlevi üstleneceğine ve toplumsal entegrasyona katkıda bulunacağına ilişkin inanca yöneliktir.

Yakın zamanda futbol ve iktidar ilişkisinin gerilimli bir örneğini ise Şike Operasyonu ve Davası teşkil etmiştir. Çeşitli kulüplerdeki futbolcu, yönetici, antrenör ve futbol menajerler haksız kazanç elde etmeye yönelik olan şike ve teşvik primi organizasyonlarına dahil oldukları şüphesiyle tutuklanmış, ancak bu tutuklamalara yönelik en büyük tepki Fenerbahçe Başkanı ve yöneticilerinin tutuklanmasına karşı verilmiştir. Bu tepkiler taraftarlık kaynaklı bir toplumsal harekete dönüşmüş, iktidara yönelik taraftar tepkileri gerilimli bir bağlama taşınmıştır. Cemaat ve Emniyet gibi, iktidarla ilişkilendirilen odaklara böyle bir toplumsal tepkinin verilmesi, çağın Türkiye'sinin özgün koşullarına sahip *"Kimlik Krizleri"*nden biri olduğu söylenebilir. Medyada iktidara yakın duruşuyla bilinen bir kısım yazarlar bu operasyonları Yeni Türkiye'nin olumlu uygulamalarından biri olarak yorumlarken, iktidara mesafeli duran başka bir kesim ise şike operasyonunu kasıtlı bir iktidar operasyonu olarak yorumlamıştır.

Futbolun doğuşundan beri siyasal iktidarların müdahalesine konu olması ve bu müdahaleler neticesinde tarihsel süreçteki evrimine bakıldığında, Fişek'in (2003: 210), "(…) Türkiye'de spor, devlet denetiminden ancak devlet izin verdikçe çıkabilmiş bir uğraşı; Türkiye'de spor yönetimi, toplumsal ekonomik bütünün bağımlı değişkeni; spor yönetiminin tarihi de, son tahlilde, Türkiye'nin toplumsal, ekonomik, siyasal ve yönetsel tarihidir" şeklindeki ifadesine başvurmak yerinde olacaktır. İstibdat dönemine denk gelen doğuş yıllarında bir toplumsal muhalefet aracı olarak görülüp mevcut iktidar tarafından yasaklanan futbolun, kısa bir zaman sonra yine bir sonraki iktidar tarafından yürürlüğe konulan II. Meşrutiyet'le beraber özgürleştirildiği, sonrasında yeni kulüplerin artışıyla Cumhuriyet döneminde aynı şekilde gönüllü birliklerce geliştirilmiş TİCİ yönetimine bırakıldığı, TİCİ yönetiminin başarısızlığı ve spor örgütlenmesi konusundaki istikrarsızlıkların baş göstermesiyle 50 yılı geçkin doğrudan himayesine alacağı, 80'lerin küresel zorlamalarının yansıması olan neoliberal dönemle yine devlet eliyle özerkleştirilerek, hemen her dönemde araçsallaştırılmak üzere kontrollü bir serbestliğe terfi ettirildiği gözlemlenebilir. Son tahlilde Türkiye'de futbolun mevcut tarihi ve yönetimi hakkında bir çözümlemeye girişirken, "İktidar" değişkenini dışarıda bırakmanın yanılsamaya götüreceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

KAYNAKÇA

ACUN Can, "Anadolu Takımlarının Yükselişi ve AK Parti". http://www.haber365.com/Haber/Anadolu_Takimlarinin_Yukselisi_ve_AK_Parti/, Erişim Tarihi: 6 Ocak 2013.

AHMAD, Feroz (2009). *Modern Türkiye'nin Oluşumu.* Çev: Yavuz Alogan, İstanbul: Kaynak Yayınları

AHMAD, Feroz (2010). *Bir Kimlik Peşinde Türkiye.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

AKIN, Yiğit (2005). "Ana Hatları İle Cumhuriyet Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor Politikaları*"*. *Toplum ve Bilim* (103): İstanbul.

ALTHUSSER, Louis. (2008). *Yeniden-Üretim Üzerine.* Çev. A. Işık Ergüden-Alp Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları, s.129.

APAK, Rahmi (1993). "Onbeş Yıl ve Türk Sporu". *Ülkü Dergisi Seçilmiş Spor Makaleleri (1933-1950)*, Yay Haz: Suat Karaküçük, Ankara

ARHAN, Faruk (2012). *Diyarbakırspor: Düğünde Kalabalık, Taziyede Yalnız.* İstanbul: İletişim Yayınları

ATABEYOĞLU, Cem (1991). *Türk Spor Tarihi Ansiklopedisi.* İstanbul: Fotospor.

ATABEYOĞLU, Cem (2001). *Sporda Devlet mi? Devlette Spor mu?.* İstanbul: Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Yayınları

ATABEYOĞLU, Cem (2002). "Türkiye'de Futbolun Tarihi: Futbol Kulüpleri Nasıl Doğdu?". İstanbul: *Toplumsal Tarih* (102).

BERKES, Niyazi (2010). *Türkiye'de Çağdaşlaşma,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 15. Baskı, Ocak.

BORA, Tanıl ve Necmi Erdoğan (2009). "Dur Tarih, Vur Türkiye: Türk Milletinin Milli Sporu Olarak Futbol". *Futbol ve Kültürü: Takımlar, Taraftarlar, Endüstri, Efsaneler,* Der: Horak, R/Reiter, W/Bora,T, İstanbul: İletişim Yayınları, 5. Baskı.

BORA, Tanıl (2010). "Yeşil-Kırmızı, Şark'ın Yıldizi "Boş Kale, Qibrak!". *Dünya Gözüyle Futbol (63),* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Üç Aylık Düşünce Dergisi.

BORATAV, Korkut (2012). *Türkiye İktisat Tarihi 1908-2009.* Ankara: İmge Kitabevi, 17. Baskı, Kasım.

ÇAĞLAR, Behçet K. (1992). "Kemalistler, Spor Davasına El Koymuşlardır". *Türk Spor Kurumu Dergisi Seçilmiş Spor Makaleleri (1936-1938).* Yay Haz: Suat Karaküçük, Ankara.

DOĞAN, İsmail (1999). "Türk Futbolunda Potansiyel İstanbul Ruhu ve Şiddet". *Düşünen Siyaset Dergisi* (2), Ankara: Esin Sanat ve Felsefe Yayıncılık, 1. Baskı, Mart.

FİŞEK, Kurthan (1985). *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi.* İstanbul: Gerçek Yayınevi, Birinci Baskı.

FİŞEK, Kurthan (2003). *Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi (Dünyada ve Türkiye'de).* İstanbul: YGS Yayınları 1. Basım, Ocak.

GÖKAÇTI, Mehmet A. (2008). *Bizim İçin Oyna: Türkiye'de Futbol ve Siyaset.* İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Baskı.

GÜLERCE, Hüseyin (2011). "Futbolun Dokunulmazları". 06.07.2011, http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1154891, Erişim Tarihi: 5 Ocak 2013.

GÜRSEL, Kadri (2011). "Üç Büyükler Düzenine Operasyon". http://dunya.milliyet.com.tr/-uc-buyukler-duzenine-operasyon/dunya/dunyayazardetay/07.07.2011/1411241/default.htm, Erişim Tarihi: 27 Aralık 2012.

HİÇYILMAZ, Ergun (1974). *Türk Spor Tarihi.* İstanbul: Demet Ofset.

HİÇYILMAZ, Ergun (2011). *Fenerbahçe: Mazinde Bir Tarih Yatar.* İstanbul: Destek Yayınevi, 1. Baskı, Temmuz.

KARPAT, Kemal (2012). *Kısa Türkiye Tarihi 1800-2012.* İstanbul: Timaş Yayınları.

KILIÇ, Ecevit (2006). *Politik Goller.* İstanbul: Güncel Yayıncılık, 1. Basım.

KIVANÇ, Ümit (2001). *Kesin Ofsayt: Televizyon Futbolu ve Futbol Medyası.* İstanbul: İletişim Yayınları, 2. Baskı.

KOZANOĞLU, Can (1996). *Türkiye'de Futbol: Bu Maçı Alıcaz!.* İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Baskı.

SOMALI, Vala (1989). *Teknik, Taktik Yönleriyle Futbol ve Tarihi.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

SOMALI, Vala (1996). *Türk Sporunda Bir Asır(1903-1996): Beşiktaş Spor Tarihi.* Flash Yayıncılık.

SÖNMEZ, Mustafa (2002). "Futbolun Ekonomi Politiği", İstanbul**:** *Toplumsal Tarih* (102)**.**

SUĞUR, Serap. (2011). "Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas". *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı.

SÜMER, Rıza (1990a). *Türkiye'de Spor Yönetiminin Tarihsel Gelişimi ve Sporda Demokrasi.* Ankara: Türk Spor Vakfı Yayınları, 3. Baskı.

SÜMER, Rıza (1990b). *Türkiye'de Spor Federasyonlarının Tarihsel Gelişimi: Bir Örnek Olay Futbol (Sporda Demokrasi 2. Cilt)*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

TALİMCİLER, Ahmet (2005). "Bir Meşrulaştırma Aracı Olarak Futbolun Türkiye'de Son Yirmi Beş Yılı". İstanbul: *Toplum ve Bilim* (103)**.**

TALİMCİLER, Ahmet (2010). *Sporun Sosyolojisi Sosyolojinin Sporu.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık, Birinci Basım.

TİMUR, Taner (2008). *Habermas'ı Okumak.* İstanbul: Yordam Kitap, Birinci Basım.

TOPRAK, Zafer. "1909 Cemiyetler Kanunu". http://www.ata.boun.edu.tr/htr/Kaynakca/Toprak,%20Zafer_1909%20Cemiyetler%20Kanunu.pdf, Erişim Tarihi: 16.01.2013.

WAHL, Alfred (2005). *Ayaktopu: Futbolun Öyküsü.* Çev. Cem İleri, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Nisan, 1. Baskı.

YENAL, Ulvi (1969). *Türk Sporunun Dünü, Bugünü ve Yarını.* Ankara**:** Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Yayınları, Başnur Matbaası.

YILDIZ, Doğan (1979). *Türk Spor Tarihi.* İstanbul: EKO Matbaası.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1781-1791, ANKARA-TURKEY

SPOR YÖNETİCİLİĞİNDE BİLGİ YÖNETİMİNİN ÖNEMİ*

*Mustafa BAYTER***
*Erdinç ALACA****

ÖZET

Günümüzde yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, kurum ya da örgütsel yapılarda bilgiye olan ihtiyacı artırmaktadır. Toplumun sağlık, sosyal, kültürel yapısını etkileyen ve uluslararası arenada öne çıkmasını sağlayan spor hizmetlerinin sürdürülmesinde bilgiyi yöneten ve örgüt kültürü haline getiren spor yöneticileri başarılı hizmetler sunacaklardır. Bu bağlamda spor yöneticileri değişen koşullara uyum sağlayacak biçimde yeniden şekillendirilmesi ve bilgi yönetimindeki gelişmelerin sporcular tarafından kullanılması onlara olumlu katkılar sağlayacaktır. Sporla ilgili kurum ve kuruluşlar, kulüpler kendi organizasyon yapılarındaki uygulamalarda bilgi yönetimi süreçlerini kullanarak güçlü yapılar oluşturup hizmet sunumunda rekabet ortamına katılarak konumlarını güçlendirebileceklerdir. Bilginin yönetilmesi ve örgüt kültürüne dönüşmesi de kurumsal saygınlığı artırırken geleceğin güvenle şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. Kaliteli bir bilgi yönetimi, iyi bir planlama ancak yetkin, donanımlı bir bilgi yöneticisi sayesinde gerçekleştirilebilir. Spor yöneticileri, içinde bulunduğumuz değişen ve sürekli gelişen bu bilgi çağında kendilerini bilginin yönetimi alanında sürekli yenilemeli ve bu alanda daha aktif rol almalıdırlar. Teknolojinin de yardımıyla daha fazla kitleye hitap edebilmeli, sporla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yaşanan tüm gelişmelerin takibini yapabilmeli ve elde ettiği bilgilerden kendisine ve kuruluşlara maksimum yararı sağlayabilmelidir. Tüm bunları yaparken bilgi yönetimi becerisini kullanarak elde ettiği verileri süzgeçten geçirerek doğru yönlendirmelidir. Bu bağlamda çalışmamızdaki konu; spor yönetimi, bilgi yönetimi, spor yöneticisi için bilginin önemi, spor yöneticiliğinde bilgi yönetimi, sporla ilgili bilgiye erişim başlıkları altında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, Bilgi yönetimi, Spor yöneticisi, Sporda bilgi yönetimi, Bilgiye erişim

---

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

** Yrd. Doç. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, El-mek: mbayter@hotmail.com
*** Ar. Gör. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü

THE SIGNIFICANCE OF INFORMATION MANAGEMENT IN SPORT MANAGEMENT

ABSTARCT

Rapid scientific and technological developments currently occurring increase the need for information in corporate or organizational structures. Information management and its transformation into organization culture not only increase the corporate prestige but also contribute to the shaping of future. Qualified information management can only be fulfilled by virtue of a good planning and competent, equipped information manager. Sport managers should renew themselves and take active roles in the field of information management in this continually changing and developing information age we experience. Thanks to the technology, they are supposed to appeal to more masses, follow all the domestic and abroad developments regarding sports and provide the maximum benefit of the knowledge they have gained for themselves and organizations. While conducting all these, they should contemplate about the data they have gained using the skill of information management and manipulate it accurately. Within this context, in our study, the subject was dealt with under the titles of significance of information for sport management, information management, sport manager, information management in sport management, access to the information regarding sports.

Key Words: Information, Information management, Sport manager, Information management in sport, Access to information

Giriş

Bilgi her zaman güç anlamına gelmiştir: Yaşamak için güç, uyum sağlamak için güç, zor bir çevrede başarılı olmak için güç (Buckman, 2004, s.1). Awad ve Ghaziri'ye (2004, s. 33) göre ise bilgi, tecrübe veya çalışma yoluyla kazanılmış anlayıştır. Aynı zamanda, gerçeklerin birikimi veya kuraldır. Bilgi belirgindir, bir problem alanından diğerine transfer edilemez, belli bir zamanda kullanılır ve daha sonra o bilgiye ihtiyaç duyulmayabilir. Bilgi, başarılı deneyimlerle gelişir ve sonra da bu tecrübe uzmanlığa dönüşür. Bilgi yönetimi ölçümler, değerlendirmeler ve hedefler gibi konulara odaklanır. Bilgi yönetimi, ekonomi, psikoloji ve enformasyon yönetimi gibi birçok disipline dayanır.

Günümüzde spor gibi toplumsal önem arz eden etkinliklerin sürdürülmesinde bilginin yönetilmesi ve örgüt kültürü haline getirilmesi spor kuruluşları adına bilgi yönetiminin ne derece önemli olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. 12 Ocak 2014 tarihli basın toplantısında da Türkiye Futbol Direktörü Fatih Terim, sportif kuruluşlar için bilgi ve belge yönetiminin önemine vurgu yaparak sporda bilgi yönetimi konusuna da dikkat çekerek sporla ilgili bilim dallarında çalışan bilim insanlarının bir araya gelerek sporla ilgili en son gelişmeler konusunda fikir alışverişi yapması ve Türk sporunun bilgiye dayalı olarak daha da gelişeceği konusuna değinmiştir (http://www.tff.org/Default.aspx?pageId=200&ftxtId=19678.)

Her alanda olduğu gibi spor yöneticiliğinde de bilgi yönetimi oldukça önemlidir. İyi bir spor yöneticisi aynı zamanda iyi bir bilgi yöneticisi de olmalıdır. Ancak bunun birtakım şartları vardır. Bu şartlardan bazıları; sporu ve yönetimini bilmek, insanı, sporcuyu ve toplumu tanımak, spor yönetiminin amaçları doğrultusunda severek, isteyerek ve fedakarca hizmet vermek,

sorumlusu olduğu birim ve personel arasında bilgi transferini olabildiğince hızlı yapabilmek, bilgi kirliliğini önleme becerisine sahip olmak ve kurum bünyesinde biriken bilgileri makul ve mantıklı biçimde yönetebilmektir.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışmada ki amaç; bilgi, bilginin yönetimi, spor yöneticisi ve spor yönetimi gibi kavramları tanımlamak ve tüm bu kavramları tek çatı altında toplayarak spor yöneticiliğinde bilgi yönetiminin önemine vurgu yapmaktır. Ayrıca sportif kurum ve kuruluşlarda, sporla ilgisi olan herkes adına daha iyi bir spor yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için bilginin yönetilmesi ve iletilmesi gerektiğine değinmektir. Araştırma, spor yönetiminin ülkemiz adına önemine vurgu yapabilmek için, ülkemizde bulunan kurumların ve bu konu üzerine çalışan kişilerin spor bilimi alanında yardım aldıkları veri tabanları kapsamında ele alınmış ve bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında betimleme yöntemi kullanılmış ve literatür incelemesi tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Spor Yönetimi

Spor biliminin önemli bir kolu olan spor yönetimi ve ilkeleri bilimsel bir anlayış içinde ele alınıp değerlendirilmektedir. Her alanda olduğu gibi spor alanında da hizmet ve faaliyetlerin yaşama geçirilmesi ve ilkeler doğrultusunda amaçlara ulaştırılması spor yönetiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bişğin, 2007, s.65).

Spor yönetiminde üç ayırt edici yön mevcuttur, bunlar; sporun pazarlanması, kuruluşun finansal yapısı, spor sektöründeki kariyer yollarıdır. Spor yönetimindeki bu üç ayırt edici yön, sporu diğer kuruluşlardan farklı kılmakta ve spor yönetiminin gerçekten profesyonel bir hazırlık gerektiren ayrı bir alan olduğunu doğrulamaktadır (Durdova, 2012, s.337). Bu üç temel ayırt edici yöne bir yön de bizim eklememiz gerekir ki o da spor yönetiminde kaliteli bir bilgi yönetim ağının oluşturulmasıdır. Bu ağ sayesinde spor kuruluşları dünya çapında sporla ilgili en son gelişmeleri izleyebilecek bu sayede sportif açıdan daha iyi bir noktaya gelebilmek adına uygun adımlar atma fırsatı yakalamış olacaktır.

Spor yönetimi, sporcu-yönetici, sporcu-spor teşkilatı, spor teşkilatlarıyla-halk arasındaki ilişkileri düzenleyen bir mekanizma olarak da değerlendirilebilir (İmamoğlu, 1992, s.24-30). Spor yöneticileri de bilgiyi iyi yöneterek bu mekanizmanın çarkını döndürmeyi sağlayan bireyleridir. Geniş açıdan bakmak gerekirse, iyi bir spor yöneticisi olmak sadece birtakım kişisel özellik ve becerilere sahip olmaya değil günümüzde ayrıca iyi bir bilgi yöneticisi olmaya da bağlıdır.

Spor yönetimi, kuruluşları bir arada tutmayı hedeflerken bilgi yönetimi, bu kuruluşların içerisinde biriken bilgiyi bir arada tutmayı ve en iyi şekilde faydalanılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Her ne kadar bir arada tutulmaya çalışılan faktörler farklı olsa da amaç aynıdır. Dolayısıyla, kuruluş ve bilgi faktörlerini bir arada tutan ve onları yönetecek olan donanımlı bir bireye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda ihtiyaç duyulan birey ise bilgi yönetimi becerisine sahip, donanımlı bir spor yöneticisidir.

Spor Biliminde Bilgi Yönetimi

Organizasyonlar için bilgi; müşteriler, ürünler, süreçler, hatalar ve başarılar hakkında sahip olunan enformasyondur. Elde edilen enformasyonun, stratejilere dönüştürülmesi, verimlilik/yenilik/yaratıcılık ve rekabet süreçlerinde kullanılması bilgiyi karşımıza çıkarır. Bu bağlamda organizasyonlar için bilgi:

1. Doğru karar vermede,

2. Geleceğe yönelik tahminlerde bulunmada,

3. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilmesinde,

4. Standart bir ürün/hizmet gerçekleştirmede,

5.Var olan problemlerin çözümlenmesinde ve olabilecek problemlere çözüm bulunmasında kullanılan bir araçtır (Anameriç, 2005, s.167-173). Bilginin tanımıyla birlikte, bilgi yönetiminin amaçlarına da bir göz atmak gerekir ki bu sayede bilgi yönetiminin organizasyonlar için ne derece önemli olduğuna bir kez daha vurgu yapılmış olunur:

• Organizasyon içerisinde yeni bilginin üretilmesi,

• Dış kaynaklardaki değerli bilginin organizasyona kazandırılması,

• Organizasyonun kararlarında ulaşılabilir bilginin kullanılması,

• Bilginin dokümanlar, veri tabanları ve yazılımlar aracılığı ile sunulması,

• Organizasyon birimleri içerisinde oluşan bilginin veya başka örgütlerdeki benzer bilgilerin, birimler arası transferinin gerçekleştirilmesi,

• Organizasyon içinde üretilen bilginin kıymetlendirilerek entellektüel sermayeye çevrilmesi ve bilgi yönetimi sayesinde ölçülmesi (Çapar, 2003, s.417).

Günümüzün artan rekabet koşulları çerçevesinde bilgi, organizasyonların sahip olduğu en değerli üretim faktörü haline gelmiştir. Organizasyonlara sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayan bilginin yönetilmesi de son yıllarda üzerinde en çok durulan konulardan biridir (Atılgan, 2009, s.204).

Bilgi, bireylerin, kurumların ve toplumların yaşamında büyük önem kazanmıştır. Bununla birlikte, bilgiden en iyi şekilde yararlanmak için bilgi yönetimi diye adlandırılan çoklu disiplinli, kapsamlı ve gittikçe gelişen yeni bir alan ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bilgi yönetiminin diğer bütün yönetim alanlarının içinde bulunan bir yönetim şekli olduğu görülmektedir.

Spor biliminde bilgi yönetimini, temel olarak spor ortamında sürekli artan bilgi kapasitesinin güncellenmesi, oluşan bilgilerin ulaşılabilir kılanması, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için gerekli olan işlemlerin tanımlanması ve gerekli bilginin sporcularla paylaşılmasının sağlanması olarak tanımlayabiliriz (Harrison ve Kessels, 2004, s.39).

Her bilim alanında olduğu gibi, spor alanında da bilgi yönetiminin önemi giderek artmakta ve bilgi sistemleri gelişerek değişmektedir. Bir toplumsal kurum olarak spor, ekonomik ve kültürel örgütlenmeler içerisinde her geçen gün büyümektedir. Bu toplumsal olgunun, dünyanın değişen ekonomik ve sosyal koşulları göz önüne alınarak yeniden değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Sporda bilgi yönetimi, bilginin verimli bir şekilde bir modele dönüşmesini ve sporda başarı doğrultusunda bilginin kullanılması için yapılması gereken hareket planını kapsar.

Spor Yöneticisi İçin Bilginin Önemi

Spor yöneticileri, çağdaş yöneticilerde bulunması gereken özelliklerin tümüne sahip olan ve bu özelliklere ilave olarak sporu, yönetimi bilen, insanı, sporcuyu ve toplumu tanıyan, spor yönetiminin amaçları doğrultusunda severek, isteyerek ve fedakarca hizmet veren, sorumlusu olduğu birim ve personel arasında bilgi transferini hızlı ve doğru yapabilen, bilgi kirliliğini önleme becerisine sahip ve kurum bünyesinde biriken bilgileri makul ve mantıklı biçimde yönetebilen kişilerdir (Ko, 2011, s.37).

Dünya üzerinde yapılan spor araştırmalarının sonuçları spor yöneticisinin daha üst düzeyde bilgilenmesi ve bunu sporcuya uygulaması gerektiğini göstermektedir. Hangi spor dalında ve hangi

amaçla olursa olsun, sporcu eğitiminin ve sporda başarının en büyük mimarı spor yöneticileridir (Yapıcı ve Ersoy, 2013, s.2). Spor yöneticileri; yükselti, rüzgar, mevsim, ekolojik-coğrafik özellikler, zemin ve sporcunun ihtiyaç duyduğu ekipman gibi kavramlar hakkında ne kadar donanımlı olursa ve bu kavramlar hakkında detaylı bilgiye ne kadar hakim olursa spor yöneticisi olarak üzerine düşen sorumluluğu daha iyi bir şekilde yerine getirebilir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, bahsedilen faktörlerin spor ve sporcu için ne kadar önem taşıdığı daha net anlaşılmaktadır. Yer çekiminin az olmasının sportif performansı etkilemesi ile ilgili bilgiler 1955 yılında Mexico City'de düzenlenen Pan Amerikan Oyunları'nda konuya yeni bir boyut getirmiştir. 1968 Olimpiyatları'nda ise aynı yerde 23 dünya rekoru birden kırılmıştır. Uzun atlamada Bob Beamon'on 8,90 m'lik rekoru hala daha kırılabilmiş değildir. Ancak bazı gözlemciler, denizden 2380 metre yükseklikte kırılan bu rekorun geçerli olmayacağını, eşit koşulların göz önüne alınması gerektiğini uzun atlamada Carl Lewis'in 8,63 m'lik deniz düzeyindeki derecesinin rekor olarak dikkate alınması gerektiğini belirtiyorlar (Yapıcı ve Ersoy, 2013, s.4).

Olimpiyatlarda insanoğlunun üç esas soyunun kazandıkları başarılar bir istatistik çalışmasında incelenmiştir. Anlaşılmıştır ki siyah ırklar atletizmde en verimli olanlardır. Puan eviyeleri 37.3'tür. Oysa beyazların, sarıların ve melezlerin puan seviyesi 25'tir. Bu bulgu deneysel gözlemlere tamamen uygundur. Sürat koşusu, kısa-orta mesafe koşuları, engelli koşu ve atlama gibi belirli bazı performans alanlarında siyasi ırkın üstün genetik kabiliyetleri olduğu zaten anlaşılıyordu. Fakat zenciler arasından pek az üstün uzun mesafe koşucusu ve yüzücü çıktığı da kayda değer. 1928'de Amsterdam'da maratonu kazanan El Kafi ile gerek 1960'da gerekse 1964'de Olimpiyat maratonlarında birinci gelen B. Abebe Afrikalı olmakla beraber zenci değil Hami'idiler. 1920 öncesindeki devrinin en büyük yüzücüsü esmer ciltli Duke Kabanamoku Havaili idi. Afrika'nın üçüncü en kabalık topluluğu olan Bantuların atletizm müsabakalarında ne derece alacaklarını halen bilmiyoruz. Watusi gibi Afrika'nın küçük fakat antropolojik tasnif bakımından ayrı topluluklar hakkında da kesin bir şey söyleyemeyiz. Fakat Afrika halklarının gittikçe hızlanan adımlarla hürriyet yolunda yürümeleri neticesinde onların gittikçe daha yüksek atletik performans seviyelerine yükselmelerini bekleyebiliriz. (Yapıcı ve Ersoy, 2013, s.5)

Spor yöneticilerinin kurumları açısından faydalı ve kaliteli bir bilgi yönetimi gerçekleştirebilmeleri için birtakım unsurları göz önünde bulundurmaları gerekir. Bu bağlamda yöneticiler; bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi, tasnif edilmesi ve saklanması, kullanılması ve değerlendirilmesi, transfer edilmesi ve paylaşılması konuları üzerinde yoğunlaşarak yöneticilikte daha aktif bir pozisyona girebilmelidirler. Ayrıca spor yöneticilerinin dikkat etmesi gereken bir takım unsurlar daha vardır;

-Kurumsal açıdan hangi bilgilerin yararlı olduğunu saptamak,

-Bu bilgilerin nasıl kullanılacağı belirlemek,

-Bu bilgilerin nasıl geliştirileceği hakkında sürekli bir araştırma ve geliştirme etkinliği içinde bulunmak,

-Sportif faaliyetlerin yürütüldüğü coğrafyada olduğu kadar dünya genelinde de sporla ilgili meydana gelen gelişim ve değişimleri takip edebilmek,

-Edindiği bilgi ve izlenimleri süzgeçten geçirerek yararlı olanları alıp o bilginin yönetim ve işleyişine yön verebilmek,

-Sportif faaliyetlerin yürütüldüğü kurumda ve kurumlar arasında bilginin üretilmesi, elde edilmesi ve paylaşılmasını kolaylaştıracak ortamlar oluşturabilmek.

Sporda bilgi ve uzmanlık temelinde yoğunlaşmanın sağlandığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, bilgi çağında yöneticilerin, deneyimlerden dersler çıkarma, günü kapsamlı biçimde analiz etme ve geleceğin belirsiz koşulları içinde olası gelişmeleri olabildiğince doğru öngörebilme zorunlulukları vardır (Malhotr, 1997, s.239).

Yaşadığımız çağda, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler gelişmeye katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla spor yöneticilerinin bilgi ve yönetimi konusunda dikkate almaları gereken bir diğer husus da budur. Gelişen araştırma teknikleri ile spor yöneticileri daha sağlıklı bilgiler elde edebilmekte ve ayrıca eskiye oranla hem sporcuyu ve hem de kullanılan malzemeyi yönlendirecek şekilde bilgi aktarabilmektedirler (Caner ve Ergen, 1990, s.29).

Spor yöneticileri, spor politikalarının ulusal ve uluslararası düzeyde, ülke çıkarları doğrultusunda, çağdaş spor anlayışına uygun olarak yürütülmesinde çok önemli roller üstlenmektedirler. Kurum ya da organizasyonlarında, spor hizmet ve faaliyetlerini önceden belirlemiş amaç ve ilkeler doğrultusunda yürütmektedirler. Spor yöneticisi, sporla ilgili ulusal ve uluslararası politikaların temel amaç ve ilkelerini, spor alanındaki yenilikleri, gelişmeleri ve büyük çaplı organizasyonlarda görülen etkinlikler dizisini takip etmeli, toplumun spor konusundaki beklenti, istek ve gereksinimlerini bilgiyi yöneterek de karşılayabilmelidir. Spor yöneticisi, kurumun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, sağlıklı bir bilgi yönetimi uygulayarak örgütün ve sporcuların bilgi düzeyini artırıp, sportif açıdan kendilerini geliştirmelerinde yardımcı olabilir.

Spor Yöneticiliğinde Bilgi Yönetimi

Günümüzde, bilginin yığılarak çoğalması, yararlı bilginin temini, kullanılması ve paylaşılmasında birtakım zorluklarla karşılaşılması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda, karşılaşılan zorlukları avantaja çevirebilmek için spor yöneticilerinin (federasyon yöneticileri, kulüp yöneticileri, antrenör vb.), organizasyonlar bünyesinde ayrı bir bilgi yönetimi kalemi oluşturması gerekmektedir. Spor yöneticilerinin faaliyetlerinde, bilgi yönetimi süreçlerini etkili olarak kullanabilmeleri için, etkili bir iletişim ortamında, teknolojik gelişmelerden de yararlanarak, zaman ve emek tasarrufunu sağlayabilmesi önem taşımaktadır. Spor yöneticileri, bilgi yönetim süreçlerini tatbik etmede etkili oldukları alanlarda, etkinliklerini devam ettirip, daha da arttırabilir, aynı zamanda da zayıf yönlerini güçlendirebilirler.

1950'lerin bilgi yönetimi, rutin yazışmalarda kâğıt işlemlerinin maliyetini azaltmak amacındayken ilk bilgi sistemi, yarı otomatik çek işleme, yayıncılık ve iptal makineleri gibi araçlardı. 1960'lara gelindiğinde, organizasyonların bilgiye değişik anlamlar yüklemeye başladıkları görülmektedir. Bu dönemde, bilginin genel yönetim desteği için kullanılabileceği gündeme gelmeye başlamıştır. 1960 ve 70'lerin bilgi sistemleri genellikle Yönetim Bilgi Sistemleri (YBS) olarak anılmıştır. YBS haftalık üretim, aylık finansal bilgi, stok, borç hesapları, alacak hesapları vb. raporlar üreten bir bilgi fabrikası olarak görülmektedir. 1970'lerde ve 1980'lerin başında bilgi ve bunu toplayan, depolayan ve işleyen sistemler, organizasyon üzerinde, iyi ayarlanmış, özel amaçla ayarlanabilir yönetim kontrolü sağlayan yapı olarak ele alınmıştır. 1980'lerin ortasında bilgi kavramının tekrar değiştiğine tanık olunmaktadır. Bu dönemde bilgi, stratejik ve potansiyel rekabet avantajı, kaynağı ya da yarışı kazandıracak bir silah sayılmaktadır. Bu türde bilgi kavramını desteklemek için kurulan sistem tiplerine, stratejik sistemler denilmektedir. Bunların amacı organizasyonun yakın gelecekte idame etmesini garantilemektir. Eskiden işletmelerin amaçları kârlarını artırmaktan ibaretken, günümüzde öncelikli amaç rakipleri geçmek olmuştur. Bilginin süreç içinde değişen anlamı, onu küresel işletmeler için stratejik kaynak haline getirmiştir. Yeni toplum, bilgi etrafında örgütlenmektedir. Yeni organizasyonlar diye tanımlayabileceğimiz küresel organizasyonlar da bilgi temelinde şekillenmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde ise bilgi yönetimi daha farklı bir şekil almaktadır. Toplum sanayi çağından hızla bilgi

çağına geçmiştir. Bilgi teknolojisi de buna bağlı olarak sanayi, eğitim, yönetim ve spor gibi bir çok alana dahil olmuş ve kalıcılığı sağlamıştır. Bu süreçte, işin kalbini oluşturan en önemli parça ise hiç şüphesiz bilgisayar olmuştur. Bilgisayar ve yazılımlar yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve modern bilgi teknolojisi kapsamında bilgi yöneticileri için başarının anahtarı olarak gösterilmiştir. Bu sayede spor yöneticileri sporun alanını daha da genişletme fırsatı bulmuş ve genişleyen bu alanda daha fazla katılımcıya, daha fazla bireye ulaşmıştır.

Günümüzde internet, hızlı erişim sağlama ve bilginin karşı tarafa hızlı sunulmasında önemli bir araçtır. Artık birçok sektörde olduğu gibi spor organizasyonları da hedef kitlesi ile sağlıklı, hızlı iletişim ve pazarlama ortamı kurmak için interneti kullanmaktadır. (Yıldız ve Özsoy, 2013, s.25)

Bilgi yönetimi konusunda donanımlı spor yöneticileri tarafından sağlanan, düzenlenen, güncellenen bilgiler sayesinde spor kulüpleri internet aracılığı ile takipçilerine çok çeşitli hizmetler sunabilmekte ve takipçilerini gerek sporda gerekse birçok konuda bilgilendirebilmektedir. Bu bilgilendirme daha çok elektronik bilgi kaynakları (web siteleri, veri tabanları, e-dergi ve e-kitapla)'yla gerçekleştirilmektedir. Örneğin, Spor Toto Süper Lig takımlarının resmi internet sitelerine baktığımızda, her kulübün, kendi taraftar kitlesi için değişik türde bilgileri sitelerinde barındırdıkları ve taraftarlarına çok çeşitli hizmetler sunmayı amaçladıkları görülmektedir. 18 Süper Lig takımından 11'inin açılış sayfası, 11'inin site haritası, 17'sinin ana sayfaya hızlı dönüş linki, 12'sinin arama motoru, 4'ünün cep telefonu uygulaması ve 12'sinin de üyelik alanının olduğunu görmekteyiz. Bu 18 takımın tamamının idari yapısı hakkında bilgilere ulaşabilirken sadece tek bir takımın mali yapısı hakkında ki bilgilere ulaşabilmekteyiz. 18 takımın 18'inin de tarihçe ve tesisleri hakkında bilgilere ulaşabilirken, sadece 12 takımın tüzükleri hakkında bilgilere erişebilmekteyiz (Yıldız, 2013, s.27-29).

Verilen hizmet ve yapılan bilgilendirme iyi bir planlamayı da beraberinde getirmektedir. Bilgilerin sağlanması, süzgeçten geçirilmesi ve kullanıcıya sunulması çok önemli bir süreç olmakla birlikte, verilecek hizmetin kalitesi de spor organizasyonlarının prestiji açısından oldukça önemlidir.

Çağın yeniliklerini, teknolojisini, bilgiyi yönetime uygulayarak spor organizasyonlarının yapısında, personel düzeninde, kullanılan araç-gereç ve yöntemlerde gerekli değişiklikleri yapmak spor yöneticilerinin etkili bir spor ortamı oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra spor yöneticilerinin, internet aracılığıyla insanlara hizmet sağlayabilmek adına girişimlerde bulunması da oldukça önemlidir. Spor yöneticileri dünya genelinde kullanımı her geçen gün artan internet aracılığıyla spor tutkunlarına ulaşma imkânı bularak onlara yeni yeni hizmetler sunma fırsatını da yakalamış olurlar.

Spor Biliminde Bilgiye Erişim

Bilgi, hız ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen çağımızda; güvenilir bilgiye en hızlı ve en kolay şekilde ulaşmak önem kazanmış, bilginin basılı ortamdan elektronik ortama aktarılması yaygınlaşmış, teknoloji bilgiye ulaşmada neredeyse sınırsız olanaklar sunar hale gelmiştir. Bilgiye erişim, bilgi toplama, sınıflama, kataloglama, depolama, büyük miktardaki verilerden arama yapma ve bu verilerden, istenen bilgiyi üretme (veya gösterme) süreci olarak tanımlanmaktadır (Tonta, 2001, s.200).

Araştırmacılar, bilimsel ve akademik çalışmalara genellikle bir literatür taraması ile incelemek istedikleri konuda yayınlanmış bilgi kaynaklarını tespit etmekle başlar. Bu amaçla eskiden kütüphanelerde indeksler ve öz dergileri taranarak ilgili kaynakların bibliyografik künyeleri alınır, kütüphane koleksiyonlarında aranır ve varsa fotokopisi çektirilirdi. Gelişen bilişim teknolojileri sayesinde elektronik bilgi kaynakları ortaya çıktı. Bu kaynaklar, bibliyografik ve/veya

tam metin veri tabanları, e-dergiler, e-kitaplar, açık arşivler ve web sayfaları olarak sıralanabilir. Söz konusu kaynaklar, genellikle ticari yayınevleri ve/veya meslek örgütleri tarafından üretilmekte ve/veya dağıtılmaktadır. Gelişen yazılım uygulamaları ve veri tabanı üretici/dağıtıcı firmaların rekabeti, kullanıcılara daha kapsamlı, kullanıcı dostu ve etkin işlevlere sahip kaynaklar sunmaktadır. Böylece yoğun araştırma/çalışma yükü altındaki spor, bilim insanları için bilgi kaynaklarından yararlanma sürecinde önemli zaman ve emek kazancı sağlamaktadır.

Ticari olarak sağlanan e-kaynaklar, IP kontrollü ve/veya kullanıcı adı/şifre çifti ile erişime sunulmaktadır. Genelde tercih edilen IP kontrollü erişimde, bir vekil (proxy) sunucu ile kampus dışı kullanıma da olanak sağlamalıdır. Ayrıca, vekil sunucu gibi çalışan ve bütün e-kaynaklar için ortak tarama olanağı sunan ara yüz programları da bulunmaktadır.

E-kaynaklar, kullanıcının kendisi için en uygun ara yüzü seçme şansı, hiper metin bağlantı kolaylığı ile otorite dizinleri kullanmak, tam metin veya tam metin bağlantılı veri tabanlarından seçilen belgeleri okumak / yazdırmak / indirmek, istendiği zaman aynı strateji ile taramayı yenilemek ve e-kaynakları kendi kullanımını kolaylaştırmak için kişiselleştirmek gibi hizmetler ve özel avantajlar da sunmaktadır (Bahşişoğlu, 2006, s.6).

Bilimsel dergilere elektronik ortamda erişim eğilimi hızla devam etmekte ve buna karşın basılı dergiler gün geçtikçe önemini kaybetmektedir. British Library tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre de 2016 yılında bütün süreli yayınların yarısının online olacağı belirtilmiştir (Batı, 2006).

Spor bilimi kapsamında yapılan çalışmalara erişim konusunda SportDiscus with Full Text ve Hiperkitap veri tabanlarını örnek olarak verilebilir. SportDiscuss with Full Text veri tabanı aşağıda verilen tablodan da anlaşılacağı üzere ülkemizdeki özellikle eğitim kurumları tarafından oldukça etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Sport Discus with Full Text

İçerik: Spor, spor hekimliği, beden eğitimi, beslenme, doping, egzersiz, rekreasyon, spor ve egzersiz psikolojisi, fitnes, koçluk ve antrenörlük, spor yönetimi, fiziksel dayanıklılık, fizik tedavisi gibi konuları kapsamaktadır.

SportDiscus with Full Text veritabanı birçok kurum tarafından kullanılmaktadır. 2013 istatistiklerine bakıldığında bahsi geçen veri tabanını hangi kurumun ne sıklıkla kullandığı, ne kadar tam metin ve öz indirimi gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda SportDiscuss with Full Text veri tabanı toplam ülkemizde 175 kurum tarafından kullanılmıştır. Toplam 1.943.603 kez sporla ilgili araştırma yapılmış, 41.138 tam metin ve 76.452 öz indirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde bu veri tabanını en çok 20 kurum ve kullanım istatistiklerine ilişkin detaylı tablosu aşağıda verilmiştir.

	Yıl	Yapılan Araştırma	Tam Metin İndirme	Öz İndirme
Orta Doğu Teknik Üni.	2013	414529	5573	2977
Gazi Üni.	2013	35048	5528	37528
Atatürk Üni.	2013	21581	1862	20981
Marmara Üni.	2013	11146	1797	724
Ege Üni.	2013	3652	1795	325
Akdeniz Üni.	2013	55717	1639	1064
Anadolu Üni.	2013	9242	1621	177
Kocaeli Üni.	2013	107164	1105	517
Abant İzzet Baysal Üni.	2013	3255	1103	3046
Karadeniz Teknik Üni.	2013	89133	1064	644
Hacettepe Üni.	2013	41003	1058	258
Bilkent Üni.	2013	131042	934	650
Ankara Üni.	2013	15910	812	484
Yeditepe Üni.	2013	26311	794	524
Çukurova Üni.	2013	42788	785	298
Kırıkkale Üni.	2013	42879	679	305
On Dokuz Mayıs Üni.	2013	10626	679	223
İnönü Üni.	2013	28847	606	294
Tübitak Ulakbim	2013	83934	579	367
Çanakkale On Sekiz Mart Üni.	2013	34512	564	268

Kaynak: http://www.ebscohost.com/academic/sportdiscus

Ülkemizde bilimsel çalışmalarda ön plana çıkan ve bilgiyi yoğun bir şekilde kullanan ODTÜ'de, ilgili veri tabanında sporla ilişkili olarak 414.529 kez araştırma yapılmış, 5.573 tam metin ve 2.977 öz indirimi gerçekleştirilmiştir. Bilkent Üniversitesi'nde de ilgili veri tabanından 131.042 araştırma yapılmış, 934 tam metin ve 650 kez öz indirimi gerçekleştirilmiştir. Ülkemizdeki sporla ilgili bilimsel çalışmaların yoğun olarak yapıldığı Gazi Üniversitesi kapsamında da 35.048 araştırma yapılmış, 5.528 tam metin ve 37.528 öz indirimi gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerimiz genel olarak değerlendirildiğinde de görünen şu ki, sporda bilgi yönetimiyle ilgili neredeyse her üniversitede azımsanmayacak nitelikte araştırmalar yapılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sporda bilgi yönetimi, bilginin verimli bir şekilde teknolojik süreçlere uygulanmasının bir modele dönüşmesini ve sporda başarı doğrultusunda bilginin kullanılması için yapılması gereken hareket planını kapsar. Bilginin yönlendirdiği sporda, bilgi, yalnızca yüksek başarılar için değil, dönüşüme ayak uydurmak zorunda olan toplumlar için de kritik önem taşır. Bilgiye dayalı spor yöneticiliğinde can alıcı nokta bilgiye erişmek ve erişilen bilginin kullanımı sonucunda yeni bilgi üretmektir.

Bilgi yönetimi, farklı kaynaklı bilgiyi elde etme ve ortak anlayışı paylaşma yeteneğidir. Bilgi yönetimi örgütsel öğrenme ile yakından ilişkilidir. Örgütsel öğrenme süreci; bilginin kazanılması, bilginin yayılması, bilgiyi çözümleme ve örgütsel hafızanın oluşturulması sürecinden geçerek oluşur. Bilgi yönetimi örgüt, federasyon ve yönetici bazında gerçekleştirildiği takdirde, gerçekten istenilen sonuçları yaratma kapasitesi daima genişler ve bu kapsamda başarı oranı da artar.

Sporda başarıya ulaşmanın ve başarıyı devam ettirmenin iyi bir bilgi yönetimi doğrultusunda gerçekleştirileceği açıktır. Çünkü diğer bilimlerde olduğu gibi spor biliminde de

başarıya ulaşmak için bilgiye ulaşmak ve ulaşılan faydalı bilgileri iyi bir bilgi yöneticiliğiyle doğru kullanmak gerekmektedir.

İyi bir spor yöneticisi olabilmek kuşkusuz iyi bir bilgi yöneticisi olmaya da bağlıdır. Çağdaş spor yönetimi yaklaşımı çerçevesinde teknolojiye hakim bir yönetici, bu beceriyi uygulamada başarıya taşıyabilen bir bilgi yönetimi anlayışı ve tüm bu özellikleri spor yönetimi faaliyetlerinde değerlendirebilecek mesleki beceriye sahip bireylerin, spor yöneticiliğinde bilgi yönetimi kapsamında kendilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Spor yöneticiliği kapsamında iyi bir bilgi yöneticisi olmak ;

Organizasyonlar (spor kulüpleri, federasyon vb.) için bilginin önemini kavramayı,

Teknolojik gelişmeleri takip edebilmeyi ve internet kullanımında aktif olmayı,

Bilgi yönetim süreçlerine (sağlama, geliştirme, üretme, tasnif, saklama, kullanma, paylaşma, transfer) hakim olmayı ve bu süreçleri etkili bir biçimde kullanmayı,

Elektronik bilgi kaynaklarından (e-kitap, e-dergi, web siteleri, veri tabanları vs.) yurt içinde ve yurt dışında sporla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların takibini yapabilmeyi ve elde edilen güncel ve yararlı olabileceğini düşündüğü verileri kendi örgütsel yapısına uyarlayabilmeyi,

Spor yöneticisi olarak hem kendisini, hem sporcusunu, hem de örgütünü daima geliştirmeye ve daha iyi noktalara getirmeye çalışmayı gerektirir.

Sonuç olarak; bilgi teknolojilerinin spor yönetimi üzerindeki bilişsel ve gelişimsel etkilerinin incelenmesine yönelik daha fazla çalışma yapılmasının bu alana büyük katkı sağlayacağı söylenebilir. Bilgi yönetimi diğer alanlarda olduğu gibi spor yönetiminde de bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının antrenör ve sporcu açısından faydalı olacağı bir gerçektir. Ayrıca spor yönetimi alanında teknoloji kullanımı hem teoride hem de uygulamada antrenör-sporcu etkileşimini ve motivasyonu artırıcı bir unsur olarak önemsenmelidir. Ülkemizde de spor yönetiminde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması açısından, bu teknolojilerin spor yönetimine entegre edilmesiyle birlikte sportif karşılaşmalarda daha fazla başarılı olunacaktır.

KAYNAKÇA

ANAMERİÇ, H. (2006). Bilgi sistemleri ve yönetimde bilgi sistemlerinin kullanımı. *Bilgi Çağı Bilgi Yönetimi ve Bilgi Sistemleri* içinde. Ed. Coşkun Can Aktan ve İstiklal Y. Vural, Konya: Çizgi Kitabevi, 121-173.

ATILGAN, D. (2009). Bilgi yönetimi kavramı ve gelişimi, *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 201-212.

AWAD, E. ve GHAZİRİ, H. (2004). Knowledge management, New Jersey: Prentice Hall Publishing.

BAHŞİŞOĞLU, H. K. (2006). E-kaynaklar kullanımının akademik çalışmalara sağladığı kolaylıklar, 14 Mart 2013tarihinde http://www.ab.org.tr/ab06/bildiri/133.doc adresinden erişildi.

BATI, H. (2005). ANKOS kullanım istatistikleri, V. Uluslararası ANKOS toplantısı, Sakarya, 21 Ocak 2013 tarihinde http://www.ankos.gen.tr/files/ANKOS/ISTATISTIK2.PPT adresinden erişildi.

BİŞĞİN, H. (2007), Spor federasyonlarında bilgi yönetiminin değerlendirilmesi Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü/Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

BUCKMAN, R. (2004). Building a knowledge – driven organization. U.S.A.: McGraw-Hill Companies Pub.

BÜYÜKAKIN, *II. Ulusal bilgi, ekonomi ve yönetim kongresi bildiriler kitabı* içinde. İstanbul: Beta Basım Yayım., 421-432.

ÇAPAR, B. (2003). Bilgi yönetimi: nasıl bir insan gücü?, Yay. Hazl. Tahir Büyükakın ve Figen

DURDOVA, I. (2012. Rapid development of sport and sport management of the beginning of the third millennium, World Academy of Science, Engineering and Technology, 68, 336-340.

HARRİSON, R. ve KESSELS, J. (2004). Human resource development in a knowledge economy , New York: Palgrave Macmillan Pub.

İMAMOĞLU, A. F. (1992). Fonksiyonel açıdan spor yönetiminin anlam ve önemi, Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 24-30.

KO, Mei-Ling, LAN, H. (2011). The perceived importance of sport management competencies by academics andp practitioners in the culture/industrial context of Taiwan, Routledge, 37-41.

MALHOTRA, Y. (1997). Knowledge management in inquiring organizations. Proceedings of 3rd Americas conference on information systems, Indianapolis, August, 239-295.

TONTA, Y. (2001). Bilgiye erişim sorunu. 21. Yüzyıla girerken enformasyon olgusu: *Ulusal sempozyum bildirileri* içinde, Yay. Hazl. Tülay Fenerci, Oya Gürdal. Ankara: *TKD*, 198-206.

YAPICI, K. ve ERSOY, A. (2013) . Modern olimpiyat oyunlarında atletizm rekorlarını hazırlayan faktörler. 10 Mayıs 2013 tarihinde http://sbe.dumlupinar.edu.tr/8/373.pdf adresinden erişildi.

YILDIZ Kadir. ÖZSOY Selami, (2013). Spor toto süper lig kulüplerinin kurumsal internet sitelerinin iletişim ve pazarlama açısından incelenmesi, *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 8 (1), 24-34.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1793-1815, ANKARA-TURKEY

KUR'ÂN DİLİ ARAPÇA'NIN YAPISI VE BAZI ÖZELLİKLERİ*

*Emannullah POLAT***

ÖZET

Arapça Kur'ân'ın dilidir. Bu sebeple ilgilenilmeye ve özellikleri araştırılmaya değer bir dildir. Zira sarf ve nahvin yapıları, kelimelerindeki çokanlamlılık, sahip olduğu geniş müfredatı ve Arap kabilelerinin farklı lehçeler kullanması gibi daha nice özellik diğer diller arasında Arapça'ya müstesna bir yer kazandırmıştır. Arapça'daki iştikâk ve i'râb kaideleri ise ona anlam zenginliği sağlayan diğer önemli özelliklerdendir. Arapça, İslâmiyet'in etkisiyle bu özelliklerini daha da geliştirmiştir. Kur'ân-ı Kerim'in bu dil ile gönderilmiş olması sebebiyle, yeterli derecede Arapça bilmek, nassların anlaşılmasında gerekli olan şartların en başında yer almaktadır. Zira yeterli derecede Arapça bilmeyenler, dini esas mecrasından saptırabilmektedirler. Bununla beraber Kur'ân ve hadis; anlam zenginliğine sahip, işaret ettiği anlamları açık, süslü, anlaşılır ve fasih bir dil manasındaki "mübîn" ifadesiyle methettikleri Arapça'nın güzelliklerinin sergilendiği bir ortam oluşturmuşlardır. Ayrıca Araplar, Kitap ve Sünnet'in bu katkısının yanında, "ta'rîb" usulüyle de Arapça'ya birçok kelime devşirip dillerini zenginleştirmişlerdir. Arapça yapısından kaynaklanan bu özellikleri sebebiyle, "et-Tattavuru'l-Lüğavî" olarak ifade edilen anlam zenginliğine, çok ince manaları ifade edebilme ve somut manaları bile isimlendirme özelliklerine de sahip olmuştur. Bu araştırmada, Arapçanın vaz'ının kaynağı (tevkifî ya da ıstılahî oluşu) üzerinde durulmayacaktır. Sadece onun bazı özelliklerini açıklamakla yetineceğiz. Ancak Arapça'nın bütün özelliklerinin her birini hakkıyla incelemek bir makalenin sınırını aşar. Bu sebeple biz, çalışmamızın sınırlarını zorlamadan özet bilgilerle yetineceğiz.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân, Arapça, sarf, nahiv, iştikâk, iştirak ve terâdüf

---

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

** Yrd. Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, El-mek: emanullah1968@hotmail.com

SOME FEATURES OF THE ARABIC WHICH QURAN'S LANGUAGE

ABSTRACT

Arabic is the language of Quran. Thus Arabic is a language worthy of being studied on it. Arabic holds a special place among other human languages owing to its morphosyntactic characteristics, polysemous words, various linguistic constructs and different dialects spoken by Arabian tribes etc. Moreover, the derivational and syntactic rules such as derivation and expression are one of the characteristics of Arabic which offers a great wealth of meaning. These characteristics of Arabic have significantly improved under the influence of Islam. As the Quran was sent in Arabic, it is a preliminary necessity to have a sufficient level of knowledge of Arabic in order to understand the verses and hadiths because those who do not have a sufficient knowledge of Arabic may distort the religious facts. Quran and hadith approve that Arabic is an elaborate, comprehensible and fluent language with a great wealth of meaning and so they exhibit the beauty of Arabic. Furthermore, Arabs have enriched Arabic by a process of making foreign words Arabic in addition to the contributions of Quran and Sunnah. Due to the linguistic characteristics, Arabic has a great wealth of meaning stated as "et-Tattavuru'l-Lüğavî" (Language enrichment) and the capacity to express very deep meanings and to name even concrete meanings. In this research, it will not be dealt with the source of writing of Arabic. We just attempt to highlight some characteristics of Arabic. Basically it would be difficult to carry out a detailed examination of all characteristics of Arabic within the scope of an article. Therefore we do not extend the boundaries of our study and simply present brief information about Arabic and its characteristics.

Key Words: Quran, Arabic, morphology, grammar, derivation, polysemy and synonymous

Giriş

Arapça'nın, dünya dilleri arasında, üstün bir yere sahip olduğu inkâr edilemez. Aslında her dil kendi yapısına uygun olarak çeşitli güzelliklere sahiptir. Ancak "Arapça kavramlarda olan anlam zenginliği ve ince manaları ifade edebilme vasfı, başka hiçbir dilde yoktur."[1]

İslâm'ı öğrenip bilmenin tek yolu Kitap ve Sünnet'e başvurmaktır. Bu iki kaynağımızın da Arapça olması sebebiyle bu bilgiyi elde etmek, Arapça bilgisine dayanmaktadır. Dolayısıyla herkesin gücü nisbetinde Arapçayı öğrenmesi farzdır. Zira farzı elde etmek için gerekli şartları yerine getirmek de farzdır.[2] İmam Malik (rh. a.)'in; "Arapça bilgisine sahip olmadan Kur'ân'ı tefsir eden birisi bana getirilirse kesinlikle onu cezalandırırım" dediği rivayet edilmiştir.[3]

[1] İbn Fâris, Ebü'l-Hasan Ahmed, *es-Sâhibî fî Fıkhı'l-Lüğati'l-Arabiyeti ve Mesâilihâ ve Sünenü'l-Arabi fî Kelâmihâ*, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1997, I. Baskı, s. 19.

[2] Râzî Fahrüddin, Ebu Abdillah Muhammed b. Ömer, *el-Mahsul fî İlmi Üsûli'l-Fıkıh*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, I. Baskı, 2012, I, 59.

[3] I'kk, Halid Abdurrahman, *Usulü't-Tefsir ve Kavâiduhu*, Dârü'n-Nefâis, Beyrut, V. Baskı, 2007 s. 137.

Kur'ân'ı anlamanın yolu Arapçayı bilmekte geçtiği gibi Arapça da gelişmesini ve ilmî temellere oturtulmasını Kur'ân-ı Kerim'e borçludur. Zira "nüzulünün üzerinden çok geçmeden nahiv kuralları tamamen ayetlerin kurallarına dayandırılmıştır. Hatta Sibeveyhi eserinde nahiv ile ilgili Kur'ân-ı Kerim'den üç yüz tane misal göstermiştir."[4]

Bütün bu özelliklerinin yanında ayrıca Arapça; "ucu bucağı yoktur" ifadesiyle anlatılabilecek kadar geniştir. Zira İmam Şafiî (rh. a.); "Arapça, ifade bakımından dillerin en genişi, lafız sayısı itibariyle en zenginidir. Peygamber'den başka, Arapça'yı bütün yönleriyle bilen birinin olduğunu bilmiyoruz"[5] demiştir. Zaten İbn Fâris de; "Arapça tümüyle bize ulaşmamıştır. Araplardan dil olarak bize intikal eden sadece çoğun azıdır. Çünkü Arapça, onu iyi bilenlerle beraber kaybolup gitti" demiştir.[6]

İmam Şafiî ve İbn Fâris'in ifadeleri yan yana geldiğinde; "Arapça'nın ilâhî kaynaklı bir dil olduğu" görüşü ağır basmaktadır. Bunun yanında birçok ulema ile beraber Ebü'l-Hasan el-Eş'arî'de Arapça'nın ilahî kaynaklı bir dil olduğu görüşünü savunmuştur.[7]

Bu görüş sahiplerinin yanında, Ebu Ali el-Fârisî, talebesi İbn Cinnî ve bir gurup Mu'tezile âliminin başını çektikleri karşıt görüş sahipleri de mevcuttur.[8] Ancak konumuz dillerin kaynağının tevkîfî ya da ıstılahî olduğu tartışmasını incelemek değil; Kur'ân-ı Kerim'in de dili olan Arapça'nın, sadece bazı özelliklerini, bir makale çerçevesinde incelemektir. Bu sebeple biz, sadece Arapça'nın bazı özelliklerini açıklamakla yetineceğiz. Zaten bir makaleye sığdırılamayacak kadar geniş olan konumuzun yanında, dillerin kaynağı tartışmasını da incelemek; bir şey yapalım derken hiçbir şey yapmamaya vesile olacaktır.

Şunu da ifade etmek gerekir ki; yukarda isimlerini verdiğimiz âlimlerin, Arapça'nın özellikleri olarak ifade ettikleri şeyler dayanaksız birer iddia değil; Kur'an-ı Kerim'in de açık seçik ifadeleridir. Zira قُرْاٰنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ "*pürüzsüz ve Arapça bir Kur'ân*"[9] meâlindeki ayette غَيْرَ ذِى عِوَجٍ ifadesi, Kur'an'ın sıfatı olduğu gibi Arapça'nın da sıfatıdır. Demek ki, pürüzsüz bir kitabın pürüzsüz bir dille yazılması gerekiyor. Ayrıca وَاِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْاَمِينُ عَلٰى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ "*Onu Ruhu'l-Emin, uyaran nebîlerden olman için, senin kalbine açık ve vâzıh bir Arapça ile indirmiştir*"[10] ve وَلَقَدْ نَعْلَمُ اَنَّهُمْ يَقُولُونَ اِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِى يُلْحِدُونَ اِلَيْهِ اَعْجَمِيٌّ وَهٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ "*Biz onların, Peygamber hakkında: "Mutlaka ona öğreten bir insan vardır!" dediklerini pekiyi biliyoruz. Hakikatten uzaklaşarak tahminle kendisine yöneldikleri şahsın dili, yabancı bir dildir, hâlbuki bu Kur'ân, açık bir Arapça ifadedir*"[11] meâlindeki ayetler Arapça'nın مُبِينٌ "mübîn" vasfını ifade etmektedirler. Bu vasıf; وَاضِحُ الْمَعْنَي "*geniş ve çok anlamlı*",[12] ظَاهِرُ الْمَدْلُول "*işaret ettiği anlamlar açık* ",[13] جَلِيُّ الْمَفْهُوم "*cilveli ve süslü (edebî sanatlara müsait) bir dil olmakla beraber son*

[4] Corci Zeydan, *Târihu Âdâbi'l-Lüğati'l-Arabiyeti*, Dârü'l-Fikir, Beyrut, 2011, II, 15.
[5] Şafiî, Ebu Abdillah Muhammed b. İdris, *er-Risâle*, (tah: Halid es-Seb'ü'l-İlmî ve Züheyr Şefik el-Kebbî), Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, 2004, s. 62.
[6] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 36.
[7] Câvî, Abdülhak b. Abdilhannân, *Hâşiyetü Tedrici'l-Edânî alâ Şerhi's-Sa'di't-Taftazânî alâ Tasrîfi'z-Zencânî*, Mektebetü Seydâ, Diyarbakır, 2013, s. 12.
[8] Mustafa Sadık er-Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, Dârü'l-Kitâbi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2009, I, 45.
[9] Zümer, 28 (Bkz. Suat Yıldırım, *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Feza Gazetecilik, İstanbul, 2005) Çalışmamız boyunca vereceğimiz ayet meallerini bu eserden nakledeceğiz. (E. POLAT)
[10] Şuara, 192 – 195.
[11] Nahl, 103
[12] Beydâvî, Nasirüddin Ebu Said Abdullah b. Ömer b. Muhammed, *Envârü't-Tenzîl ve Esrârü't-Te'vîl*, (tah. Muhammed Abdurrahman Maraşlı), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h), IV, 150; Ebussuud, Muhammed b. Muhammed b. Mustafa, *İrşâdü'l-Akli's-Selîm ilâ Mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, ty, VI, 264; Kasımî, Muhammed Cemalüddin b. Muhammed Said b. Kasım, *Mehâsinü't-Te'vîl*, (tah. Muhammed Bâsil Uyun es-Sûd), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h), VII, 475
[13] Ebussuud, *İrşâdü'l-Akli's-Selîm*, VI, 264.

derece anlaşılır"[14] ve ذُو بَيَانٍ وَفَصَاحَةٍ "*belagat ve fesahate sahip*"[15] olarak yorumlamaktadır. Yani, "Kur'an-ı Kerim'in Arapça olması onu fesahat, belagat ve manalarının câmiiyeti yönünden mükemmel kıldığı gibi; kendisinden önce gönderilen ilâhî kitaplardan da daha mükemmel hale getirmiştir."[16]

İşte Kur'ân-ı Kerim Arapça'nın bu hususiyetlere sahip olduğunu ifade ettikten sonra "bu dili şiirde maharetle kullandıklarını iddia eden Araplara karşı meydan okumuş"[17] ve okumaya da devam etmektedir. Evet, مُبِينٌ vasfı ile muttasıf olan Arapça, tavsif edilebilecek en üstün vasıflarla tavsif edilmiştir. Zira bu vasıfları taşıyan Kur'ân dili; اَلرَّحْمٰنُ عَلَّمَ الْقُرْاٰنَ خَلَقَ الْاِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ "*Rahman Kur'an'ı öğretti. İnsanı yarattı, ona beyanı (konuşmayı ve (Kur'ân'ı) anlamayı)*[18] *öğretti*"[19] meâlindeki ayetlerde ifade edildiği gibi bizzat Allah Teâlâ tarafından öğretilmiştir.

Böylece, "Allah Teâlâ tarafından kendisine "beyân" vasfı verilen Arapça'nın; diğer dillerden daha geniş ve daha üstün olduğu anlaşılmıştır."[20] Bu sebeple Tevrat'ın ve İncil'in Süryanice'den sâir dillere tercüme edilmesi gibi, Kur'an Arapça'dan diğer dillere tercüme edilemez. Çünkü yabancıların dilleri Arapça kadar geniş ve mecâzî bir anlatıma sahip değildir.[21]

Şimdi Arapça'da ifade zenginliği sağlayan bazı özellikleri inceleyelim:

I. Sarfın Yapısı Sayesinde Lafızlarının Çoğalması

1.1. İştikâk إشتقاق

"Birkaçı hariç bütün lügatçiler; Arapça'nın kıyasî bir dil olduğunda müttefiktirler."[22] Arapça'nın bu hususiyetinden dolayı da iştikâk söz konusudur. Çünkü iştikâk; bu kıyasî hususiyetin kuralları gözetilerek, "aslî manayı korumakla beraber, bu asıl manadan şekil ve terkib yönüyle yeni bir mana elde etmek için, asıl siyganın harf sayısına ekleme yaparak şeklinin değiştirilip yeni bir siyga elde etme ameliyesidir."[23] İşte bu eski ve yeni siygalar arasında her zaman bir münasebet bulunur. Zira iştikakta asl olan bu siygalarla manaları arasındaki münasebettir.[24]

Bir fiilin üç harfli yapısına; bir, iki ve üç harf ekleyerek "mezîd" denilen siygalar da elde etmek mümkündür. Ancak bu siygaların muhatabın durumuna göre çekimlerinin yapılması da söz konusudur.[25] Kök siygadan değişik siygalar elde etmek iştikâkın konusu

[14] Kasımî, *Mehâsinü't-Te'vîl*, VII, 475
[15] Mahallî, Celâlüddîn Muhammed b. Ahmed ve Süyutî, Celâlüddîn Abdurrahman b. Ebibekir, *Tefsîrü'l-Celâleyn*, Dârü'l-Hadîs, Kahire, I. Baskı, ty, s. 361
[16] İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ İsmail b. Ömer, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Azîm*, (tah. Sami İbn Muhammed Sellâme), Dârü't-Tayyibe, II. Baskı, 1999, IV, 603.
[17] Mâverdî, Ebü'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Muhammed b. Habîb, *en-Nüket ve'l-Uyûn*, (tah. Seyyid İbn Abdilmaksud İbn Abdirrahim), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ty, IV, 187.
[18] İbn Atiyye, Ebu Muhammed Abdulhak b. Ğâlib b. Abdirrahman b. Temmam, *el-Müharrarü'l-Vecîz fî Tefsiri'l-Kitabi'l-Azîz*, (tah. Abdüsselam Abdüşşafi Muhammed), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 1422 (h), V, 223 ve Se'âlibî, Ebu Zeyd Abdurrahman b. Muhammed b. Mahlûf, *el-Cevâhirü'l-Hisân fî Tefsiri'l-Kur'ân*, (tah. Muhammed Ali Muavviz ve Adil Ahmed Abdulmevcud), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h), V, 345.
[19] Rahman, 1 – 4.
[20] Kannûcî, Muhammed Sıddîk Hasan Han, *el-Bülğa fî Üsûli'l-Lüğa*, (tah. Nezir Muhammed Mektebî), Dârü'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1988, s. 185.
[21] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 20.
[22] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 35; Süyutî, *el-Müzhir fî Ulûmi'l-Lüğati ve Envâ'ihâ*, (tah. eş-Şirbînî Şerîde), Dârü'l-Hadîs, Kahire, 2010, I, 284 ve Kannûcî, *el-Bülğa fî Üsûli'l-Lüğa*, s. 197.
[23] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 284; Kannûcî, *el-Bülğa fî Üsûli'l-Lüğa*, s. 198.
[24] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 139.
[25] M. Halil Çiçek, *Serâü'l-Ma'nâ fî'l-Kur'âni'l-Kerim*, Dârü's-Selâm, Mısır, 1999, s. 31–32.

iken bu çekim ameliyesi iştikâkın değil sarfın konusudur. Bu iki durumu karıştırmamak lazımdır.

Sarfın tef'îl babından olan "tasrîf" siygası için "tahvîl" de denilmiştir. Zira tasrîf; تحويل الأصل الواحد إلي أمثلة مختلفة لمعان مقصودة "*hedeflenen manayı elde etmek gayesiyle; asl-ı vâhid olan fiilin kök siygasını, belli kurallara uyarak tahvil etmek yani değiştirmek suretiyle çeşitli siygalar elde etme*"[26] ameliyesidir.

İştikâktan daha genel olan tasrîf için "tad'îf" ifadesi de kullanılmaktadır. Zira tad'îf; dili zenginleştiren ve geliştiren en önemli kaynaklardan olan iştikâkın sebeplerindendir.[27] Mesela, lazım olan ve "sevindi" manasındaki فرح fiilini tad'îf usulüyle tef'îl babına nakledince, müteaddî durumuna geçer ve manası "sevindirdi" olur.

İşte Arapçayı lafız ve mana yönünden geliştiren önemli hususlardan biri olan iştikâk; "aralarında mana ve terkip bakımından uygunluk bulunması ve siygaları arasında farklılık bulunması şartıyla bir lafızdan başka lafızların türetilmesi"[28] ve "bu lafızların birbirleriyle ve asıllarıyla olan münasebetleri"[29] şeklinde tarif edilmiştir. Bu kelimelerin, birbirleriyle ve asıllarıyla olan münasebetlerinin yanında manalarıyla da münasebetleri vardır. Allah Teâlâ'nın bir Hadis-i Kudsî de أَنَا اللَّهُ وَأَنَا الرَّحْمَنُ خَلَقْتُ الرَّحِمَ وَشَقَقْتُ لَهَا مِنْ اسْمِي فَمَنْ وَصَلَهَا وَصَلْتُهُ وَمَنْ قَطَعَهَا بَتَتُّهُ "*Ben Allah'ım! Ben Rahmân'ım! Rahmi de Ben yarattım! Onun ismini kendi ismimden türettim. Kim akrabaya iyilik ederse, Ben de ona iyilik ederim. Kim de ondan ilgiyi keserse, Ben de ondan iyiliği keserim*"[30] buyurmuş olması bunun en güzel misalini teşkil etmektedir. Bu münasebet diğer diller için de söz konusu olabilir. Nitekim Farsça'da "taş" manasında olan (إِدْغَاغْ) lafzı sorulunca bazı Mu'tezile âlimleri; "bu lafzın telaffuzunda çok aşırı ve sert bir kuruluk vardır. Bunun taş olduğunu zannederim" demişlerdir.[31]

Bu usulle, yukardaki gibi bir filden birçok kelime türetilebileceği gibi, aslî mana ve isim korunarak da birçok isim türetilebilir. Mesela; إنس "ins" kelimesinde aşikârlık manasının bulunması ve bu manaya uygun olarak gözle görünmesinden dolayı Âdemoğluna "insan" adı verilmiştir.[32] جن "cin" kelimesinde de bir gizlilik manasının bulunmasından dolayı gözle görülmeyen ruhanî varlıklara "cin" adı verilmiştir.[33] Nitekim Kur'ân'daki آنَسْتُ نَارًا إِنِّي "*bir ateş ilişti gözüme*"[34] ayetindeki آنَسْتُ "göze ilişmek" anlamındadır.[35] Yine وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَبًا وَلَقَدْ عَلِمَتِ الْجِنَّةُ إِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ "*Bir de tutup Allah ile cinler (melekler) arasında bir soy bağı uydurdular! Ama o cinler (melekler), bunu iddia eden müşriklerin yargılanıp cehenneme tıkılacaklarını pekiyi bilirler*"[36] meâlindeki ayette de ifade edildiği gibi, görülememelerinden dolayı melekler için de "cin" tabiri

[26] Bkz. Câvî, *Hâşiyetü Tedrici'l-Edânî*, s. 12 – 26.
[27] Müştak Abbas Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 2001, s. 65.
[28] Cürcânî, Ali b. Muhammed b. Ali, *Ta'rîfât*, (tah. İbrahim el-Ebyârî), Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1996, "iştikâk madd., s. 43 ve Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 42.
[29] Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, Şifa Yayınevi, I. Baskı, İstanbul, 2012, "iştikâk" madd. s. 115.
[30] Tirmizî Ebu Davud ve Elbânî bu hadisi sahîh olarak değerlendirmişlerdir. (Bkz. Buhârî, Muhammed b. İsmail b. İbrahim, *el-Edebü'l-Müfred*, (tah. Muhammed Fuad Abdulbaki), Dârü'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, III. Baskı, 1989, s. 33; Tirmizî, *Ebvâbü'l-Birri ve's-Silati*, 1907; Ebu Davud, *Zekât*, 1694)
[31] Bkz. Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 139 – 140
[32] Râzî, Muhammed b. Ebî Bekir b. Abdilkadir, *Tefsiru Ğarîbi'l-Kur'âni'l-Azim*, (tah. Hüseyin Elmalı), Ankara, 1997, "i-n-s" madd.
[33] Zebîdî, Ebü'l-Feyz Mürtedâ Muhammed b. Muhammed, *Tâcü'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*, Dârü'l-Hidâye, ty. "i-n-s" madd.
[34] Tâhâ, 10.
[35] Bkz. Suat Yıldırım, *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Feza Gazetecilik, İstanbul, 2005, s. 311.
[36] Saffât, 158.

kullanılmıştır.[37] Ahiretteki mükâfatlar için اَلْجَنَّةُ tabirinin kullanılması da, bu nimetlerin bizim tarafımızdan bilinemeyip gizlenmiş olmasından dolayıdır. Ayrıca her tarafı ağaçlarla kaplı olup altındaki bitkileri gizleyen ormanlık yerlere "cennet" denmesinin sebebi de "cin" kavramındaki bu manasından dolayıdır.[38]

Türkçede fayda olarak telaffuz ettiğimiz "فَائِدَة "fâide" kelimesinin, gönülde bir infial ve ferahlık oluşturmasından dolayı, gönül manasındaki فُؤَاد "fuâd" kelimesinden türediği bildirilmiştir. Nitekim bu iddia şiirde şöyle dile getirilmiştir:

مِنَ الْفُؤَادِ اشْتُقَّتِ الْفَائِدَةْ وَالنَّفْسُ يَاصَاحِ بِذَا شَاهِدَةْ

لِذَا تَرَى أَفْئِدَةَ النَّاسِ قَدْ مَالَتْ لِمَنْ فِي قُرْبِهِ فَائِدَةْ

"Ey dostum! Nefis şahitlik ediyor ki; fayda, fuaddan türemiştir. Bu sebepten dolayı yakınında faydayı görünce hemen ona meylettiğini görürsün."[39]

İştikâk; "lafızların manalarını bilmenin en önemli yolu"[40] ve Arapça'nın en üstün bir vasfı olarak "vaz'ının da tevkifî olduğunun önemli delillerindendir."[41]

İştikak küçük ve büyük olmak üzere ikiye ayrılır.[42] Küçük iştikak; kök (masdar) siygadan mazi, muzari, emir, ism-i fail ve ism-i meful gibi değişik siygalar elde etme ameliyesine denir. Bu iştikaka küçük iştikak denmesinin sebebi; siygalar yeni manalar elde etmek için vezin itibariyle değiştikleri halde harf sayısı ve şekil itibariyle değişmemektedirler. Mesela; ضَرْب "darb" kökünden, يضرب ، ضربا ، ضارب ، مضروب ، اضرب siygalarının türetilmesi gibi…[43]

Büyük iştikak ise; fiilin harf sayıları yani maddesi aynı olmakla birlikte şekil itibariyle değişmesine denir. Bu ameliyeye "kalb" da denilmiştir. Zira kalb bir kelimenin harflerinin yerlerini değiştirmek suretiyle yeni bir kelime elde etme ameliyesidir.[44]

Bu usulle elde edilen yeni kelime eski kelime ile aynı manayı ifade edebileceği gibi; bazen de yeni bir mana ortaya çıkabilmektedir. Zira karıştırdı manasındaki بكل fiilinden kalb yoluyla elde edilen لبك fiili aynı şekilde karıştırdı manasında iken; yendi manasındaki جذب fiilinden yine kalb yoluyla elde edilen جبذ fiili fırlattı manasına gelmektedir. Yani bu usulle "sülâsî bir kök fiilin harfleri değiştirilerek altı ayrı fiil elde edilebilir. Mesela, (ق و ل) harflerinden oluşan fiilin harflerinin yerleri değiştirilerek (ل ق و) ، (و ل ق) ، (و ق ل) ، (ق ل و) ve (ل و ق) fiilleri elde edilmiştir.[45] İlk fiil söyledi manasında iken; diğerleri sırasıyla kovdu, dağa çıktı, çabuk gitti, yüzünden felç geçirdi ve yumuşattı manalarına gelmektedir.

Bazı âlimler ise iştikâkı, küçük, büyük ve en büyük olmak üzere üç gurupta toplamıştır.[46] Mesela ضَرْبٌ ve ضَرَبَ lafızlarında olduğu gibi; iki lafzın harf ve terkipleri

[37] Bkz. Mâverdî, *en-Nüket ve'l-Uyûn*, V, 71.
[38] Bkz. Emanullah Polat, *Kur'an-ı Kerim'e Göre Ruhî Hastalıklar*, (Basılmamış Doktora Tezi), Sakarya, 2010, s. 163-167.
[39] Ekînî, Muhammed Rahmî b. Ahmed, *Hâşiyetü'l-Akdi'n-Nâmî ala'l-Fevâidi'z-Ziyâiyye (Mecmû'atü Havâşiyyi Molla Câmî)*, (haz. Ali Rıza Kaşlı ve Bekir Sırmabıyıkoğlu), Mektebetü Yasin, İstanbul, 2010, I, 18.
[40] Râzî Fahrüddin, *Mefâtîhü'l-Ğayb*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1420 (h), I, 29.
[41] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 36
[42] İbn Cinnî, Ebü'l-Feth Osman, *el-Hasâis*, (tah. Muhammed Ali en-Neccâr), Âlemü'l-Kütüb, Beyrut, III. Baskı, 2010, s. 395.
[43] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 285 ve Subhî İbrahim es-Sâlih, *Dirâsât fî Fıkhi'l-Lüğa*, Dârü'l-İlim, XVI. Baskı, Beyrut, 2004, s. 174
[44] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 143 ve Süyutî, *el-Müzhir*, I, 385.
[45] İbn Cinnî, *el-Hasâis*, 395.
[46] Cürcânî, *Ta'rîfât*, "iştikâk" madd., s. 44 ve Subhî es-Sâlih, *Dirâsât fî Fıkhi'l-Lüğa*, s. 173 – 242

arasında uygunluğun bulunması küçük iştikâk جَبَذَ ve جَذَبَ lafızlarında olduğu gibi; iki lafzın harfleri arasında herhangi bir tertip olmaksızın aralarında mana bakımından uygunluğun bulunması büyük iştikâk ve نَعَقَ ve نَهَقَ lafızlarında olduğu gibi; iki lafzın harflerinin mahreçleri arasında uygunluğun bulunması da en büyük iştikaktır.[47]

İştikâkın çeşitlerini zikreden diğer bazı âlimler ise, "İştikâkü'l-A'cemî اشتقاق الأعجمي" şeklinde başka bir çeşit daha bildirmişlerdir. Zira Farsçadaki الباشق fiilinden; küçük doğan kuşu manasındaki بشق isminin iştikâk metoduyla türetilmesi mümkündür.[48]

Ancak İbn Serrâc bu iddialara itiraz ederek; "Arapçadan herhangi bir şeyin başka bazı dillerden türetildiğini iddia etmek son derece sakınılması gereken bir iddiadır. Zira böyle bir iddiada bulunmak "balinalar kuşlardan doğmuştur" iddiası gibidir" demiştir.[49]

1.2. İbdâl إبدال

İbdâl; "bir harfi, başka bir harfle değiştirmek suretiyle yeni bir kelime elde etme ameliyesidir."[50] Meselâ; övdü manasındaki مدح fiili başka bir kabile tarafından ibdâl yoluyla, aynı manada fakat مده şeklinde telaffuz edilmektedir. Ayrıca فَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنِ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ فَانْفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَالطَّوْدِ الْعَظِيمِ *"Biz Mûsâ'ya: "Asânı denize vur!" diye vahyettik. Vurur vurmaz deniz yarıldı, öyle ki birer koridor gibi açılan yolun iki yanında sular büyük dağlar gibi yükseldi"*[51] meâlindeki ayette geçen فَلَقَ fiilindeki ل "lâm" harfinin yerine ر "râ" harfi de kullanılabilmektedir. Nitekim Araplar فَلَقُ الصُّبْحِ وَفَرَقُهُ ifadesini kullanmaktadırlar.[52]

Âlimler ibdâl hadisesini iki guruba ayırmışlardır. Bunlardan birincisi; لَعَلَّنِي yerine لَأَلَّنِي ve إِنْ فَعَلَ yerine هِنْ فَعَلَ gibi harf değişikleri yaparak lafzı telaffuz etmekle olur ki, bu farklılıklar Arap kabileleri arasındaki farklı lehçeler sebebiyle oluşmaktadır.[53] Çünkü "bir kabilenin kullandığı bir fiili başka bir kabile kullanmamaktaydı."[54] Buna delil olarak da; "iki adamın السقر "es-Sakar" kavramının telaffuzundan dolayı tartıştıkları, birinin س "sîn" ile diğerinin de ص "sâd" ile olduğunu iddia ettikleri, bundan dolayı başka birinin hakemliğine başvurduklarında da, hakemin bu lafzı الزقر "ez-Zakar" şeklinde telaffuz ettiğini gördükleri"[55] hadisesi anlatılmaktadır. İkincisi ise; aynı kabile tarafından kullanıldıkları ve yakın manalar ifade ettikleri halde birbirlerinin yerlerine kullanılamayan lafızlardır. Çünkü bu manalar az da birbirlerinden farklıdırlar. Mesela; لَطَمَ "tokat vurmak", لَدَمَ "ses çıkaracak şekilde ağır bir cisimle vurmak", لَثَمَ "yumruk vurmak" manalarına gelir.[56]

1.3. İtba' إتباع

İtba'; "vezni aynı olan iki kelimeyi, düşünmeye sevk etmek ve manayı te'kîd etmek için tekrarlamaktır. Mesela سَاغِبٌ لاَغِبٌ "aç bitkin" ve خَبٌّ ضَبٌّ "hile yapmak pusu kurmak" ifadelerinde itba' yapılmıştır. İtba' Araplar tarafından yapıldığı gibi Arap olmayanlar tarafından da yapılmaktadır.[57] Tariften de anlaşılacağı gibi itba'; tedebbür ve manayı te'kîd için yapılır. Nitekim Araplara bunu neden yaptıkları sorulunca; "onunla konuştuklarımızı düşünelim diye yapıyoruz" şeklinde cevap verilmiştir.

---

[47] Cürcânî, *Ta'rîfât*, "iştikâk" madd., s. 44.
[48] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 44 (Halil İbn Ahmed, *el-Ayn*, V, 46'dan naklen)
[49] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 44 (İbn Serrâc, *el-İştikâk*, s. 41'den naklen)
[50] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 154 ve Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 147.
[51] Şuara, 63
[52] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 154
[53] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 147.
[54] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 374.
[55] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 384.
[56] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 148.
[57] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 209.

Bazı âlimler itba' ile teradüfü aynı kategoride değerlendirmişlerdir. Hâlbuki müterâdif lafızlar tek tek zikredildiklerinde, her biri kendi başlarına bir mana ifade ediyorlarken; itba' gayesiyle söylenen lafızlardan ikincileri tek başlarına herhangi bir mana ifade etmiyorlar. Mesela, حسن بسن "güzel müzel" ifadesinde bir itba' vardır. حسن "hasenün" lafzı tek başına "güzel" manasında iken; بسن "besenün" lafzı tek başına hiçbir mana ifade etmemektedir.[58]

Yukarıdaki örneklere baktığımızda; itba' ile terâdüf hemen hemen aynı görünmektedir. Çünkü قسيم وسيم ifadesindeki قسيم ve وسيم lafızlarının her ikisi de "güzel" manasındadırlar. سَاغِبٌ لاَغِبٌ misalinde سَاغِبٌ lafzı "aç" manasında iken; لاَغِبٌ lafzı tek başına "bitkin ve yorgun" manasındadır. حسن بسن misalinde ise حسن lafzı "güzel" manasında iken بسن lafzı tek başına bir mana ifade etmiyor.[59] Bu sebeple itba'; "birinci lafzı ile ikinci lafzı aynı manada olan, ikinci lafzı ile birinci lafzı ayrı manada olan ve birinci lafzı belli bir mana ifade ediyorken ikinci lafzı tek başına bir mana ifade etmeyen şeklinde üç kısma ayırmak mümkündür. Birinci ve ikincisinde te'kîd manası varken üçüncüsünde bu hususiyet yoktur.

1.4. Ta'rîb تعريب

Ta'rîb; "yabancı lafız ve siygaların, Arap dil felsefesi ve ölçülerinin gerektirdiği şekilde dizgi ve düzenlemelerinin yapılarak, harflerin sıfatları ve telaffuzlarında; tağyir, tebdil ve hazf gibi Arapçanın kaide ve kurallarına uyularak bazı ameliyelerin yapılmasına"[60] yani yabancı olan bu lafız ve siygaları, "Arapçaya alıp kabul etmeye"[61] denir.

Süyutî; Ebu Ubeyde, Fahreddin er-Râzî, İbn Cinnî ve Se'âlibî'nin bu görüşü benimsediklerini ve bu durumu "tevâfükü'l-lüğat" olarak gördüklerini ifade etmektedir.[62] Bununla beraber Süyutî, Kur'ân-ı Kerim'de yabancı kelimelerin varlığıyla alakalı olarak ihtilafları zikrettikten sonra, Ebu Ubeyde Kasım b. Selâm'ın اليمّ ، الطور ، الصِّراط ، القِسْطاس ، مِشْكاة ، الفِرْدَوْس ، كِفْلَيْنِ ve طه gibi lafızların, menşeleriyle ilgili olarak şöyle dediğini nakletmektedir: "Bana göre en doğrusu bu iki görüşü de tasdik etmektir. Zira fakihler bu lafızların yabancı menşeli olduklarını söylemişlerdir. Ancak bu lafızlar Arapçaya geçmiş, Araplar da onları "ta'rîb" usulüyle değiştirerek Arapçalaştırmış ve bu lafızlar da Arapça olmuşlardır. Daha sonra da Kur'ân, bu lafızların karışmış olduğu Arapça ile nazil olmuştur. "Bu lafızlar Arapçadır" diyen doğru söylediği gibi; "Arapça değildir" diyen de doğru söylemiştir."[63]

1.5. Müsellesât

Müsellesât; "aynı harflerden oluştukları ve aynı siygayı oluşturdukları halde bazı kelimelerin, ilk harflerinin fetha, kesre ve zamme şeklinde üç ayrı şekilde okunabilmeleri sonucundaki farklılık sebebiyle farklı manaların ortaya çıkmasına"[64] denir. Meselâ iyi adam manasında olan بَرٌّ "berrün", iyilik manasında olan بِرٌّ "birrün" ve buğday manasında olan بُرٌّ "bürrün"[65] lafızları aynı siyga ve aynı harflerden oluştukları halde sadece fâü'l-fiillerinin yani ilk harflerinin üç değişik hareke ile harekelenmesi sonucunda farklı manalara sahip olmuşlardır.

Arapça'yı zenginleştiren özelliklerden biri olan müselles lafızlar şiirde de kullanılmıştır:

[58] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 340.
[59] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 340.
[60] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 67.
[61] Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "ta'rîb" madd. s. 421.
[62] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 224 – 225
[63] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 226
[64] İbrahim Muklâtî, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, yy, ty, s. 10.
[65] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "b-r-r" madd.

مَلت دموعي حَجري وقلَّ فيه حِجري لو كنت كابن حُجري لضاع مني أدبي[66]

"Gözyaşlarım gömleğimi kapladı. Bu sebeple aklım azaldı. Eğer ben de İmrüü'l-Kays'in babası İbn Hucerî gibi olsaydım edebim zayi olurdu"

Bu şiirde geçen ve mütekellim ي "yâ"sına muzâf olan حجر "h-c-r" maddesinin ilk harfinin fethalı olunca "gömlek" manasında, kesralı olunca "akıl" manasında ve zammeli olunca da bir şairin ismi olmaktadır.[67]

Yine لَمَّةٌ "lemmetün" kelimesi, "korku ve cünun sebebiyle insanda oluşan bir hâl", لِمَّةٌ "limmetün" kelimesi, "baştaki kıllar" ve لُمَّةٌ "lümmetün" kelimesi de "insan topluluğu" manasındadır.[68]

1.6. Naht

Lügatte "tahta, taş vb. sert cisimleri yontmak"[69] manasına gelen bu kelime, Arapça mefhumlarda "bir çeşit kısaltma"[70] faaliyetini ifade etmektedir. Bu kavram وَتَنْحِتُونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا فَارِهِينَ "*dağlardan yontarak lüks evler yapıyorsunuz*"[71] meâlindeki ayette de bu manasıyla kullanılmıştır. Istılahta ise "Arapların âdetinden olan iki kelimeyi kısaltıp bir çeşit kısaltma ile bir kelime halinde kaynaştırarak"[72] "birkaç kelime ile ifade edilen manaları, tek bir kelimede toplamak"[73] demektir. Diğer bir ifadeyle naht, "bir kelime ya da cümleyi alıp, onun harflerinden o kelime ya da cümlenin taşıdığı anlamı ifade eden tek bir kelime oluşturma anlamına gelmektedir."[74] Meselâ; عبد الشمس isminden, عبشم lakabının türetilmesi gibi…

Klasik ve modern dilcilerin naht olgusuna bakışları farklıdır. Mesela, "klasik dilciler daha çok naht üzerinde durup, onu örneklerle açıklarken; çağdaş dilciler, bu olgunun bir kelime türetme yöntemi olarak kullanılıp kullanılamayacağı konusunu ele almışlardır."[75] Nitekim Subhî es-Sâlih, naht olgusunun Araplar tarafından çok az bilindiğini, zira iştikakın kelime türetmede yeterli olduğunu, var olan az miktardaki menhût kelimelerin ise iştikakın kurallarını ortadan kaldırmadığını, bu sebeple nahtın iştikakın bir çeşidi olduğunu, hatta bazı çağdaş dilcilerin nahtı "en büyük" (الكبار) iştikâk olarak adlandırdıklarını belirtmiştir.[76]

Naht, cahiliye döneminde görülmekle beraber, daha çok İslâmî dönemde kullanılmıştır.[77] Meselâ; naht üslubuyla oluşturulan أحمدُ بسملة cümlesinden kastedilen mana; قال أحمدُ بسم الله الرحمن الرحيم "Ahmed Bismillahirrahmanirrahim dedi" ve حيعلة cümlesinden kastedilen mana da; قال حي على الصلاة "Hayye alâ's-Salâ dedi" manasındadırlar. Nitekim Halil b. Ahmed bir şiirinde bu kelimeyi şu şekilde kullanmıştır:

أقول لها ودمع العين جار ألم تحزنك حيعلة المنادي

---

[66] Muklâtî, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, s. 51. Müsellesât ile ilgili ilk eser yazanın, Hicrî 206'da vefat eden Ebu Muhammed Ali b. Müstetîr b. Ahmed el-Kutrub olduğu rivayet edilmiştir. (Bkz. Muklâtî, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, s. 9)

[67] Fîrûzâbâdî, *Şerhu Nazmi Müsellesi Kutrub*, v. 1 ve Muklâtî, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, s. 51–52 ve 64.

[68] Fîrûzâbâdî, *Şerhu Nazmi Müsellesi Kutrub*, v. 1 ve Muklâtî, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, s. 48–49 ve 72.

[69] İsfehânî, Râğıb Ebü'l-Kasım Hüseyin b. Muhammed, *el-Müfredâtü fî Ğarîbi'l-Kur'ân*, (Safvân Adnan Dâvudî), Dârü'l-Kalem, Beyrut, I. Baskı, 1412 (h), "n-h-t" madd. ve Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "n-h-t" madd.

[70] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 149.

[71] Şuara, 149

[72] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 209.

[73] İnci Koçak, *Arapça'nın Gelişme Yolları*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 346, Ankara, 1984, s. 100.

[74] Yakup Civelek, "Arap Dilinde Naht ve Kelime Türetmede "Naht" Yönteminin Kullanımı", *Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2003, cilt: III, sayı: 10, s. 99.

[75] Civelek, "Arap Dilinde Naht ve Kelime Türetmede "Naht" Yönteminin Kullanımı", s. 100.

[76] Subhî es-Sâlih, *Dirâsât fî Fıkhi'l-Lüğa*, s. 243

[77] Koçak, *Arapça'nın Gelişme Yolları*, s. 100.

"Gözlerimden yaşlar akarken ona (sevgilime) dedim ki; müezzinin "Hayye ala's-Sala" demesi seni hüzünlendirmedi mi?"[78]

Naht, bilimsel terimlerin türetilmesinde de başvurulan bir yöntemdir. Zira "pek çok Arap bilim adamı, Batı dünyasının ulaştığı ileri düzeyi yakalamanın bir parçası olarak da, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeleri karşılayacak kelime varlığının türetimini gerekli görmüştür."[79]

II. Nahvin Yapısı Sayesinde Farklı Manaların Elde Edilebilmesi

Sibeveyhi'den itibaren sarf ve nahiv ilimleri, nahiv kitaplarında birlikte değerlendirilmelerine ve çağdaş ilim adamlarının da her iki ilmi birlikte "gramer" kelimesiyle ifade etmelerine" karşın[80] biz bu başlık altında, cümledeki kelimelerin dizilişi, zamir, sıfat ve i'râb gibi sadece birkaç konuyu inceleyeceğiz. Zira Arapça gramerinin iki kısmından biri olan nahiv, sarftan ayrı olarak; "cümlelerin i'râbı ile meşgul olan ilim"[81] şeklinde tarif edilmiştir.

Diğer dillerde bulunmayan bir tarzda, bir cümle Arapça'da çok değişik şekillerde dizilebilir. Bu değişik diziliş şekli de, cümlede vurgulanan lafzın değişmesine vesile olur. Meselâ; ضرب زيد عمرًا أمس ، زيد ضرب عمرًا أمس ، عمرو ضُرب من زيد أمس ، زيد ضارب cümlesi ضرب زيد عمرًا امس عمرًا أمس ، الضارب عمرًا أمس زيد ، الضارب زيد أمس عمرو ، الذي ضرب عمرًا أمس زيد ، الذي ضربه زيد أمس عمرو şeklinde sekiz ayrı değişik şekilde sıralanabileceği bildirilmiştir.[82] Bu cümlelerin her birinde anlam aynı olmakla birlikte, vurgulanan lafız değişmektedir.

Şimdi de Arapça cümlelerde manayı etkileyen bazı unsurları görelim:

2.1. Zamirlerin Merciî

Âlimler, Arapçadaki zamirlerin merciî hususunda birçok kaide ortaya koymuşlardır.[83] Bunlardan en önemli olanı; "cümlede iki şey zikredildikten sonra zamirin merciî bunlardan birisidir. Ancak genellikle zamir ikincisini işaret eder. Zira merciin yakın olanı işaret etmesi gerekir"[84] kaidesidir. Fakat bu kaide her zaman için geçerli olmayıp zamirin merciinin zikredilenlerin her ikisi olabileceği gibi daha uzak olanı da olabilir. Mesela, وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلٰوةِ وَاِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ "*Sabır göstererek, namazı vesile ederek Allah'tan yardım dileyin! Gerçi bu çok zor bir iştir*"[85] meâlindeki ayette هَا "hâ" zamirinin merciî en yakın lafız olan الصَّلٰوةِ lafzı iken; buna mukabil, وَاِذَا رَاَوْا تِجَارَةً اَوْ لَهْوًا انْفَضُّوا اِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَائِمًا "*Onlar bir ticaret veya bir eğlence görünce oraya doğru sökün edip, seni hutbe verirken ayakta bırakıverdiler*"[86] ayetindeki هَا "hâ" zamirinin merciî daha uzak olan تِجَارَةً lafzıdır.

Her ne kadar İbn Enbârî; "zamirin merciinin yakın değil; uzak olduğu durum sadece bu ayette mevcuttur. Bundan başka herhangi bir misal yoktur. Buradaki هَا "hâ" zamiri de zaten إليهما "ileyhimâ" manasındadır"[87] demişse de bu çok zorlama bir yorumdur. Zira "Araplar bazen إن عبدك وجاريتك عاقل cümlesindeki gibi birinciyi bazen de إن عبدك وجاريتك عاقلة cümlesindeki gibi ikinciyi işaret etmişlerdir."[88]

[78] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 210.
[79] Civelek, "Arap Dilinde Naht ve Kelime Türetmede "Naht" Yönteminin Kullanımı", s. 110.
[80] Bkz. Abduhu er-Râcihî, *Fıkhü'l-Lüğa fi'l-Kütübi'l-Arabiyye*, Dâru Nehdati'l-Arabiyye, Beyrut, 1979, s. 144.
[81] İbn Manzur, Ebü'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükrim, *Lisânü'l-Arab*, Dârü Sadr, Beyrut, III. Baskı, 1414 (h), "n-h-v" madd.
[82] Bkz. Çiçek, *Serâü'l-Ma'nâ*, s. 32 – 33.
[83] Zerkeşî, Ebu Abdillah Bedrüddin Muhammed b. Abdillah b. Bahadır, *el-Bürhan fî Ulûmi'l-Kur'ân*, (tah. Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim), Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, I. Baskı, 1957, IV, 23 – 42.
[84] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 30
[85] Bakara, 45
[86] Cuma, 11
[87] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 31.
[88] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 31.

Aslında İbn Enbârî'nin dediklerinin aksine; zamirin merciinin yakın değil; uzak olduğu duruma misal teşkil edebilecek başka ayetler de mevcuttur. Mesela, وَوَهَبْنَا لَهُ اِسْحٰقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِى ذُرِّيَّتِهِ النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ وَاٰتَيْنَاهُ اَجْرَهُ فِى الدُّنْيَا وَاِنَّهُ فِى الْاٰخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ "*Biz ona (İbrahim'e) İshak ile Yâkub'u ihsan ettik. Onun neslinin içinden (bazılarıyla), peygamberliği ve vahyi devam ettirdik. Ona dünyada mükâfatını verdik. O âhirette de elbette salihlerden olacaktır*"[89] mealindeki beş yerde geçen (هُ) "hû" zamirlerinin mercileri daha önceki ayetlerde ismi geçen Hz. İbrahim (a.s.)'dır. Bununla beraber son dört (هُ) "hû" zamirlerinin mercileri Hz. İbrahim (a.s.) olabileceği gibi; Hz. İshak (a.s.) ve Hz. Yakup (a.s.) da olabilirler.

2.2. Sıfatların Mercîî

Arapçada, nekre isimler haber cümlesiyle tavsif edilirler.[90] Yani nekre isimden sonra gelen lafız veya cümle o nekre ismi tavsif ederler. Mesela, قُرْاٰنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ *"her türlü eğrilik ve büğrülükten uzak, dosdoğru ve Arapça bir Kur'ân"*[91] meâlindeki ayette geçen غَيْرَ ذِى عِوَجٍ *"eğrilik ve büğrülükten uzak"* olma vasfı hem Kur'ân-ı Kerim'in hem de Arapçanın vasfıdırlar. Zira hem Kur'ân hem de Arapça lafızları nekre durumundadırlar.

2.3. Siyak – sibak

Kur'ân-ı Kerim'de, çeşitli manalarda kullanılan müşterek lafızlar mevcuttur. "Bir kelimenin bir ayette ifade ettiği mana ile yine aynı kelimenin diğer ayetlerde ifade ettiği manalar aynı olmamaktadır."[92] Mesela, وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ *"otlar ve ağaçlar"*[93] ayetindeki النَّجْمُ "en-Necm" lafzı, bulunduğu bağlam sebebiyle "ot" manasını ifade ediyorken;[94] وَسَخَّرَ لَكُمُ الَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِاَمْرِهِ اِنَّ فِى ذٰلِكَ لَاٰيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ *"Hem geceyi ve gündüzü, Güneş'i ve Ay'ı sizin hizmetinize verdi. Diğer yıldızlar da O'nun emriyle size râm edilmiştir. Elbette aklını çalıştıran kimseler için bunda alınacak nice dersler var"*[95] ayetindeki النَّجْمُ "en-Necm" lafzı da yine bulunduğu bağlamda sebebiyle "cins isim olarak "yıldız" manasındadır."[96]

Yine وَسْئَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ الْبَحْرِ اِذْ يَعْدُونَ فِى السَّبْتِ اِذْ تَاْتِيهِمْ حِيتَانُهُمْ يَوْمَ سَبْتِهِمْ شُرَّعًا وَيَوْمَ لَا يَسْبِتُونَ لَا تَاْتِيهِمْ *"Bir de onlara o deniz kıyısında bulunan şehrin başına gelenleri sor. Hani onlar Cumartesi gününün hükmüne saygısızlık ediyorlardı. Cumartesi gününün hükmünü gözettiklerinde balıklar yanlarına akın akın geliyordu; bu günün hükmüne riayet etmediklerinde ise gelmiyordu"*[97] mealindeki ayette Allah Teâlâ, "önce deniz kıyısında bulunan şehrin başına gelen işlerden bahsetmeye başlamıştır. اِذْ يَعْدُونَ فِى السَّبْتِ "Cumartesi gününün hükmüne saygısızlık ettikleri zaman" ifadesiyle Allah Teâlâ; şehir halkını kastetmiştir. Zira şehir, ne Cumartesi günü ne de başka bir gün; ne düşmanlık yapabilir ne de fasıklık… Burada Allah Teâlâ, عُدْوَان "hükmüne saygısızlık etmek" kavramıyla; fâsıklıkları sebebiyle imtihan ettiğini söylediği şehir halkından bahsetmiştir."[98]

2.4. Lafızların İ'râbı

Arapçada i'râb; amillerin değişmesiyle kelimelerin sonlarının değmesi demektir.[99] Lafızların cümledeki görevlerini, terkiplerin maksatlarını ve metinlerin manalarını bilmek ve açığa

[89] Ankebut, 27
[90] Meylânî, Muhammed b. Abdirrahim, *Hâşiyetü Şerhi'l-Müğnî li'l-Meylânî*, Şifa Yayınevi, İstanbul, 2012, s. 102.
[91] Zümer, 28
[92] İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü*, Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, Ankara, 2009, s. 184.
[93] Rahman, 6
[94] Mahallî ve Süyutî, *Tefsirü'l-Celâleyn*, s. 709
[95] Nahl, 12
[96] İbn Cüzey el-Kelbî, Ebü'l-Kasım Muhammed b. Ahmed b. Muhammed, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, (tah. Abdullah el-Halidî), Şirketü Dâri'l-Erkam İbn Ebi'l-Erkam, Beyrut, I. Baskı, 1416 (h), I, 423 – 424.
[97] Araf, 163
[98] Şafiî, *er-Risâle*, s. 73.
[99] Meylânî, *Hâşiyetü Şerhi'l-Müğnî*, s. 46.

çıkarmak için, Arapçanın hususiyetlerinden olan i'râbı bilmek ve uygulamak çok önemlidir. Zira Arapçada "i'râb" açıklamak manasındadır. Bu sebeple nahiv ve i'râb bilgisi tefsir için gerekli olan bilgilerdendir. Çünkü Kur'ân'ın mana ve maksatları ancak bu bilgiyle anlaşılabilir.[100]

Kur'ân'ın harekelenmesine sebep olan hadisenin, Arapçanın olmazsa olmazı olan i'râbı bilmeyen birinin Kur'ân okurken yaptığı hatadır. Zira اَنَّ اللّٰهَ بَرِیۤءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ *"Allah da, Resulü de müşriklerden beridir"*[101] mealindeki ayette وَرَسُولُهُ kelimesi merfûdur. Eğer mecrur okunsa, meâli "Allah, –haşa– Resulünden de müşriklerden de beri ve uzaktır" şeklinde olur.

III. Dilin Zenginliği

Sarfın yapısından dolayı, bir kelimeden birçok kelime türetilebilmektedir. Bu özelliğinin yanında, Arapça'da bir mananın birçok ismi de bulunmaktadır. Şimdi bu özellikleri görelim:

3.1. İştirâk إشتراك

Mana yönünden Arapçaya en çok zenginlik sağlayan kaynaklardan biri olan iştirak;[102] "terâdüfün zıddı olup"[103] "birçok manaya ortak bir isim olarak vaz' edilmiş اَلْعَيْن "el-A'yn" gibi lafızların",[104] "her biri ayrı bir vaz' ile olmak üzere"[105] "tarifleri ve hakikatleri ayrı olan şeylere isim olması"[106] ve "lafızların birden fazla manaya sahip olmasıdır."[107] Yani kelimeler arasındaki iştirak; lafzı bir, manaları farklı olan isim, fiil ve harflerdir.

Diğer bir tarifle iştirak; "başlangıçta bir mana için vaz' edilen bir lafızdan, zamanla birçok mananın elde edilmesi" şeklinde tarif edilebilir. Dilciler zamanla tedricî olarak manalarda meydana gelen bu gelişmeyi "tattavurü'l-ma'nâ" تطور المعني olarak isimlendirmişlerdir.[108] Meselâ; "الخال lafzı yirmi yedi, العين lafzı otuz beş ve العجوز lafzı da altmış değişik manalara gelmektedirler."[109] Yine birçok lafız gibi اَلْبِرُّ "el-Birru" lafzı da müşterek lafızlardandır.[110] Bu lafız Kur'ân-ı Kerim'de; Dünya ve ahiretin bütün iyilik ve güzellikleri,[111] itaat,[112] sılâ-i rahim,[113] çokça iyi şeyler yapmak[114] ve denizin zıddı olan kara[115] manasındadır.[116] Kur'ân-ı Kerim'deki bu kullanımlarının dışında اَلْبِرُّ "el-Birru" lafzı Arapça bir isim olarak da "doğruluk, koyunları sevk etmek,[117] fare,[118] tilki yavrusu ve gönül manasında kullanılmaktadır."[119]

---

[100] I'kk, *Usul'ü-Tefsir*, s. 156.
[101] Tevbe, 3
[102] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 42.
[103] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 154.
[104] Cürcânî, *Ta'rîfât*, "İştirâk madd., s. 274.
[105] Zekiyüddîn Şaban, *Usûlü'l-Fıkıh*, (trc. İbrahim Kâfi Dönmez), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, s. 360.
[106] Gazalî, Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed, *el-Mustasfâ min İlmi'l-Üsul*, (tah. Abdullah Mahmud Muhammed Ömer), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2010, s. 47.
[107] İbn Fâris, *es-Sâhibî fî Fıkhı'l-Lüğati'l-Arabiyeti*, s. 207.
[108] Abdülâl Sâlim Mükrim, *el-Müşterekü'l-Lafzî fi'l-Hakli'l-Kur'ânî*, Müessesetü'r-Risâle, I. Baskı, Beyrut, 1996, s. 9.
[109] Corci Zeydan, *Târihu Âdâbi'l-Lüğati'l-Arabiyye*, I, 48.
[110] İbn Şecerî, Ebü's-Se'âdât Hibetüllah b. Ali b. Muhammed b. Ali, *Mâ İttefeka Lafzuhu ve İhtelefe Ma'nâhu*, (tah. Ahmed Hasan Besc), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2009, s. 45.
[111] Âl-i İmrân, 92.
[112] Meryem, 14.
[113] Mümtehine, 8
[114] Tur, 28
[115] Rum, 41
[116] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "b-r-r" madd.; İbn Manzur, *Lisânü'l-Arab*, "b-r-r" madd. ve Müneccid, Muhammed Nureddin, *el-İştirâkü'l-Lafzîyyi fi'l-Kur'âni'l-Kerim*, Dârü'l-Fikir, Dımaşk, I. Baskı, 1999, s. 108 – 109.
[117] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "b-r-r" madd.
[118] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "b-r-r" madd.
[119] İbn Şecerî, *Mâ İttefeka Lafzuhu ve İhtelefe Ma'nâhu*, s. 37.

"İbn Dürüstveyhi,[120] Se'âlibî, Ebherî ve Belhî dışında bütün âlimler müşterek lafızların varlığını kabul etmişlerdir. Zahirîlerden bir gurup ise; sadece Kur'ân-ı Kerim'de müşterek lafızların olmadığını iddia etmişlerdir."[121] Bunların dışında hem dilciler[122] hem de fıkıhçılar[123] iştiraki kabul etmiş hatta bazıları zarurî görmüşlerdir. Zira onlara göre; "manalar sınırsız, bu manaları ifade edecek lafızlar ise sınırlıdırlar."[124] Bu sebeple lafızlarda iştirak zaruridir.

3.1.1. İştirakin Çeşitleri

Arapça'da iki çeşit iştirak bulunmaktadır:

3.1.1.1. Lafzî İştirak

Lafzî iştirak; bir lafzın iki ya da daha fazla mana için vaz' edildiği iştirak çeşididir.[125] Mesela, نحو "nahv" lafzı; "yol, yön (taraf – cihet), bazen zarf bazen de isim olarak kasıt, Arap diline mahsus gramer ilmi, çeşit, miktar, benzer, dönmek[126] ve kabile[127] gibi birçok manaya gelmektedir. Nitekim şiirde de bu manalar dile getirilmiştir:

نَحَوْنَا نَحْوَ دَارِكِ يَا حَبِيبِي لَقِينَا نَحْوَ أَلْفٍ مِنْ رَقِيبِ

وَجَدْنَاهُمْ مَرِيضًا نَحْوَ كِلْبٍ تَمَنَّوْا مِنَّا نَحْوًا مِنْ زَبِيبِ

وَهُمْ مِنْ نَحْوِ عُبَّادِ الصَّلِيبِ نَحَوْتُ خُلْدِي فِيكِ يَاحَبِيبِي

"Sevgilim! Senin eve doğru gelmeye niyetlendiğimiz vakit, rakiplerimizden bin kadar kişiyle karşılaştık. Bizden bir çeşit üzüm isterlerken onları köpek gibi hasta halde gördük. Onlar Hıristiyan kabilelere mensuptular. Ey sevgilim! Ben de kalbimi sana çevirdim."

Kur'ân-ı Kerim'e baktığımızda sayılamayacak kadar müşterek lafızları bulmak mümkündür. Mesela, Kevser suresinde geçen ve "göğüs" manasında olan نَحْر "nahr"[128] kelimesi, "kurban bayramı günlerinde hediy ve udhiye kurbanlarının kesilmesi",[129] "namazda sağ elin sol el üstüne konarak ikisini de göğsün üstüne konması, tekbir getirirken ellerin göğsün hizasına kaldırılması"[130] ve "namaz kılarken göğsün kıbleye döndürülmesi"[131] demektir. Bu sebeple, "kurban bayramı günlerinde hediy ve udhiye kurbanlarını kesmek, namazda sağ eli sol elin üstüne ve ikisini de göğsün üstüne koymak, tekbir getirirken elleri göğsünün hizasına kaldırmak ve namaz kılarken göğsü kıbleye döndürmek şer'î gereklerdendir.

Kelimenin kısımları olan isim, fiil ve harflerin kendilerinde müştereklik olduğu gibi; fiillerin mazi ve muzari siygalarında da müştereklik vardır. Ancak isimlerdeki müştereklige oranla fiillerde müştereklik daha çoktur. Çünkü fiillerin lafzındaki müştereklığin yanında siygalarında da

[120] Mükrim, *el-Müşterekü'l-Lafzî fi'l-Hakli'l-Kur'ânî*, s. 12.
[121] Mahallî, Celâlüddîn Ebu Abdillah Muhammed b. Ahmed, *el-Bedrü't-Tâlı' fî Halli Cemi'l-Cevâmi'*, (tah. Ebü'l-Fidâ Mürtedâ Ali b. Muhammed el-Muhammediyyi'd-Dâğıstânî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, I. Baskı, 2012, I, 240.
[122] Sibeveyhi, Ebu Bişr Amr b. Osman b. Kanber, *el-Kitâb*, (tah. Abdüsselam Muhammed Harun), Mektebetü'l-Hancî, Kahire, III. Baskı, 1988, I, 24.
[123] Mahallî, *el-Bedrü't-Tâlı' fî Halli Cemi'l-Cevâmi'*, I, 241.
[124] Süyutî, *el-Müzhir*, I, 304.
[125] I'kk, *Usulü't-Tefsir*, s. 392.
[126] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "n-h-v" madd.
[127] Bkz. Meylânî, *Hâşiyetü Şerhi'l-Müğnî*, s. 9.
[128] İbn Cüzey, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, II, 517
[129] Cevzî, Ebü'l-Ferec Cemalüddin Abdurrahman b. Ali b. Muhammed, *Zâdü'l-Mesîr fî İlmi't-Tefsir*, (tah. Abdurrezzak el-Mehdî), Dârü'l-Kütübi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1422 (h), IV, 498. ve İbn Cüzey, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, II, 517
[130] Cevzî, *Zâdü'l-Mesîr*, IV, 498 ve İbn Cüzey, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, II, 517;
[131] Cevzî, *Zâdü'l-Mesîr*, IV, 498

müştereklik söz konusudur. Mesela; mazi siygası hem dua hem de geçmiş zamanı bildirir. Ayrıca muzari siygası da hem hâl hem de istikbâli ifade eder.[132]

Arapça'da harfler (edatlar) ise; kendisinin dışındaki kelimede bulunan manalara delalet eden kelimeler olup[133] farklı manalara gelebilme hususiyetlerine sahiptirler.[134] Meselâ, cerr harflerinden olan إِلَي "ilâ" harfi hem خَرَجْتُ مِنَ الْبَصْرَةِ إِلَي الْكُوفَةِ cümlesindeki gibi kendi lügat manasında hem de وَلَا تَأْكُلُوا اَمْوَالَهُمْ اِلَى اَمْوَالِكُمْ *"Onların mallarını kendi mallarınızla beraber yemeyin"*[135] ayetinde ifade edildiği gibi, مَعَ manasındadır.[136]

Bunun yanında vücuh ve nezâir kitaplarında, (ما) edatının anlam yelpazesinin ne kadar geniş olduğunu görmekteyiz. Zira (ما) hem harf hem de isim olarak çok çeşitli manalara gelmektedir.[137] Harf olduğu zaman bu lafız (لا),[138] (ليس) ve [139] (لم)[140] manalarını ifade eder. Ayrıca bu harf masdariye görevini yapar,[141] amilin amelini engeller[142] ve lafzı te'kîd eder.[143] İsim olduğu zaman ise bu lafız (الذي),[144] (كما)[145] ve (من)[146] manalarını ifade eder. Yine bu isim istifhâm bildirir,[147] taaccüp ifade eder,[148] cümlenin başında şartiye olarak gelir, (شئ) manasında nekre olur.[149] Bunun yanında bu isim bazen muzmar olurken[150] bazen de açıklamada herhangi bir mana ifade etmeden bağlaç olarak gelir.[151]

3.1.1.2. Lafzî İştirake Yol Açan Sebepler[152]

1. Arap kabilelerinin kullandıkları farklı lehçeler. Bir kabile bir lafzı bir mana için kullanırken başka bir kabile aynı lafzı başka bir manaya daha başka bir kabile de apayrı bir mana için kullanabilmektedir.

Bir arada yaşayan insanların birbirlerinden etkilenmeleri gibi, dillerin de birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleri bir hakikattir. Nitekim diller arasında etkilemek ve etkilenmenin bir kural olduğu belirtilmiş ve bu kurala "et-Tattavuru'l-Lüğavî" (التطور اللغوي) isimi verilip "yeni bir lafzın ortaya çıkması" şeklinde tarif edilen "el-İhtikâk" (الإحتكا) denilmiştir.[153]

2. Bir lafzın iki ayrı mana için ortak olarak vaz' edilmiş olmasından sonra aralarındaki ortak mananın zamanla unutulması sebebiyle bu lafız müşterek lafız sayılmıştır. Mesela, القرء "el-

[132] Kiylânî, Ebü'l-Hasan Ali b. Şihâb, *Şerhu'l-Kiylânî li Tasrîfi'z-Zencânî*, Dârü'l-Meşâri', I. Baskı, 2010, s. 74 ve 101.
[133] Meylânî, *Hâşiyetü Şerhi'l-Müğnî*, s. 210
[134] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 67.
[135] Âl-i İmrân, 52
[136] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 92.
[137] Bkz. Emanullah Polat, *Tîn Suresi'nin Tefsiri ve Sure Işığında Kutsal Zaman ve Mekân Mefhumu*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2001, s. 100 – 102
[138] Mukatil b. Süleyman b. Beşir, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, (haz. Ali Özek), İstanbul, İSAV Yayınları, 1993, s.117. (Bkz. Sâd, 86)
[139] Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s.117. (Bkz. Hûd, 61)
[140] Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s.118. (Bkz. En'âm, 23)
[141] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 407. (Bkz. Tevbe, 77)
[142] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 408. (Bkz. Nisa, 171)
[143] Zerkeşî, *el-Bürhan*, IV, 409. (Bkz. Bakara, 115)
[144] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yüni'n-Nevâzir fî İlmi'l-Vücûhi ve'n-Nezâir*, (tah. Muhammed Abdulhakîm Kazım er-Râzî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, III. Baskı, 1987, s. 566; Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s.117. (Bkz. Leyl, 3)
[145] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yün*, s. 567; Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s. 118. (Bkz. Ya Sin, 6)
[146] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yün*, s. 567. (Bkz. Şems, 5 – 7)
[147] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yün*, s. 567; Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s.118 (Bkz. Bakara, 133)
[148] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yün*, s. 566 (Bkz. Abese, 17)
[149] Zerkeşî, *el-Bürhân*, IV, 404. (Bkz. Nisa, 58)
[150] Zerkeşî, *el-Bürhân*, IV, 405. (Bkz. En'am, 94)
[151] Cevzî, *Nüzhetü'l-A'yün*, s. 565; Mukatil b. Süleyman, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, s. 118 (Bkz. Bakara, 26)
[152] Bkz. I'kk, *Usul'ü-Tefsir*, s. 393 – 394.
[153] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 35 ve Râcihî, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 123.

Kur'" lafzının asıl manası "belli bir şeyin vaktinin yaklaşması"[154] iken; "humma nöbeti gibi tekrarlanan nöbet vakti, yağmurun sürekli yağdığı vakit"[155] ve "kadınların hem hayız hem de temizlik vakti"[156] manaları için de kullanılmaktadır.

3. Bir lafız bir mana için vaz' edildikten sonra da bu mana ile başka bir mana arasındaki herhangi bir alaka sebebiyle, mecâz yoluyla başka bir manada kullanılıp daha sonrada bu mecâz yönünün unutulup hakikat zannedilmesiyle farklı manaları olan lafızlar oluşmaktadırlar. Meselâ Arapça'da "el-Keffü" (اَلْكَفُّ); "elin içi, tokat olarak vurulan kısım" demektir. Bu maddeden türetilmiş "keffe" كَفَّ fiili ise; "eli ile defetmek, menetmek" manasındadır. Burada "el-keff" lafzının manası, lâzımı olan "keffe" fiiline intikal ettirilmiş ve ismin manası mecâz yoluyla fiile geçmiştir.[157]

4. Bir lafzın asıl manasından alınıp ıstılahî manada kullanılabilmektedir. Zamanla ilk manası lügavî ikinci manası da örfî (ıstılahî) olarak kullanılmakta ve bize her iki manası da hakikî mana olarak intikal etmekte ve müşterek lafız sayılmaktadır. Meselâ; صَلَاة lafzı başlangıçta "dua"[158] manasındadır. Nitekim bu lafız وَصَلِّ عَلَيْهِمْ اِنَّ صَلٰوتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ "Onlar için dua da et! Çünkü senin onlar lehine duan, onlar için büyük bir huzur ve tatmin kaynağıdır"[159] meâlindeki ayette de bu manasıyla kullanılmıştır. Ancak bu lafız, İslamiyet'in gelişiyle başlayan süreçte; belli vakitlerde ve belli fiillerle yapılan ibadete ıstılahî isim olmuştur.

2.3.2. Ma'nevî İştirak

Ma'nevî iştirak; "bir lafzın küllî bir mana için vaz' edildiği iştirak çeşididir. Meselâ, المولى "el-Mevlâ" lafzının asıl manası "yardım eden" olduğu halde; hem efendi hem de köle için kullanılmaktadır."[160]

Ma'nevî iştirak, lafızda değil cümlenin yapısından kaynaklanmaktadır. Yani lafızların manaları tek olduğu halde cümlenin içinde üstlendikleri görev itibariyle değişik manalar ifade edebilmektedirler. Mesela, ذَرْنِى وَمَنْ خَلَقْتُ وَحِيدًا ayetindeki وَحِيدًا lafzı hâldir. Fakat hem Allah Teâlâ hem de yaratılan mahlûk için "hâl" olması söz konusudur.[161] Bu durumu göz önünde bulundurarak iki türlü meâl vermek mümkündür:

1. "Benim tek başına yarattığım o adamı bana bırak"

2. "Benim tek başıma yarattığım o adamı bana bırak"

3.2. Terâdüf ترادف

Dili zenginleştiren kaynaklardan biri olan terâdüf[162] lügatte; "bir kimsenin diğer bir kimsenin terkisine binmesi"[163] demektir. Istılahta ise; "iki veya daha fazla lafzın aynı müsemmayı (manayı) ifade etmelerine denir.[164] Burada mana binit ise, manayı ifade eden lafızlar o binite arka

[154] İbn Manzur, *Lisânü'l-Arab*, "k-r-e" madd.
[155] İbn Manzur, *Lisânü'l-Arab*, "k-r-e" madd. ve I'kk, *Usul'ü-Tefsir*, s. 393.
[156] Ebu Tayyib Abdülvahid b. Ali el-Lüğavî, *el-Ezdâd fî Kelâmi'l-Arab*, (tah. İzzet Hasan), II. Baskı, yy, 1996, s. 359.
[157] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 145.
[158] Zebîdî, *Tâcü'l-Arûs*, "s-l-v" madd.
[159] Tevbe, 103
[160] I'kk, *Usul'ü-Tefsir*, s. 392.
[161] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 208.
[162] Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 63
[163] Cürcânî, *Ta'rîfât*, "müterâdif" madd., s. 253.
[164] Gazalî, *el-Mustasfâ*, s. 47; Râzî Fahrüddin, *el-Mahsul fî İlmi Üsûli'l-Fıkıh*, I, 79; Süyutî, *el-Müzhir*, I, 331; Mahallî, *el-Bedrü't-Tâlı' fî Halli Cemi'l-Cevâmi'*, I, 224; Cürcânî, *Ta'rîfât*, "terâdüf" madd., s. 77; Sebt, Halid Osman, *Kavâidü't-Tefsir Cem'an ve Dirâseten*, Dârü İbnü'l-Kayyım; Riyad, II. Baskı, 2008, I, 459 ve Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 150.

arkaya binmiş biniciler demektir. Yani binit bir ama biniciler birden çok olabilirler. Bu vasıftaki lafızlardan her birisine de müterâdif lafızlar denir.

Bu manasıyla müterâdif müşterekin zıddıdır. Mesela ليث ve أسد arasında bir terâdüf söz konusudur.[165] Burada önemli olan her bir lafzın aynı müsemmaya hakikaten delâlet etmesidir. Yani lafızlardan biri hakiki isim diğeri de mecâz kullanım veya sıfat olursa terâdüf söz konusu olmaz.

Başta İbn Dürüstveyhi olmak üzere lügat âlimlerinin çoğunluğu terâdüfün varlığını kabul etmişlerdir. Bununla beraber bu guruptaki bazı âlimler terâdüfün kabulünü; "yakın anlamlı olup birbirlerinin yerlerine kullanıldıklarında mananın değişmemiş olması" şartına bağlamışlardır. Mesela; أصلح الفاسد "bozuk olanı ıslah etti", لَمَّ الشَعَثَ "dağınık işleri toparladı(ıslah etti)", رَتَقَ الفَتْقَ "ayrılıkları düzeltti (ıslah etti)" ve شَعَبَ الصَّدع "yarığı onardı (ıslah etti)" cümlelerinde de görüldüğü gibi أصلح , لَمَّ , رَتَقَ ve شَعَبَ fiilleri birbirlerinin yerlerine kullanıldıklarında yine de mana bozulmamaktadır. Ancak bu görüşe sahip olanlara göre لَيْثْ ve أَسَدْ gibi isimler aynı müsemma için kullanıldıklarında bu lafızlara müterâdif değil; "mütevârid" denir.[166]

Çoğunluğun bu kabulü karşısında –az da olsa– bir gurup âlim terâdüfün varlığını reddetmişlerdir. Bunlardan İbnü'l-A'râbî, Se'âlibî ve İbn Fâris gibi bazı âlimler; "müterâdif olarak bilinen kelimelerin hiçbirinin diğeri ile aynı manada olmadığı" görüşünü benimseyerek terâdüfü kabul etmemişlerdir. Onlara göre; "oturmak" manasında olan قَعَدَ ve جَلَسَ lafızları aralarında az da olsa bir fark vardır. Çünkü قَعَدَ, "ayakta duran birinin bu pozisyonundan oturma pozisyonuna geçmesine"; جَلَسَ ise, "yatan birinin bu pozisyonundan oturma pozisyonuna geçmesine" denir.[167]

Ayrıca bu iki lafzın ifade ettikleri "oturma" fiilinin şekli arasında da bir fark vardır.[168] Çünkü قعد "ka'ade"; "iki uyluğu karın ile birleştirerek her iki eli dizlerinin üzerine koyarak oturmak"[169] manasında bir isim iken; جلس "celese", "mutlak manada oturmak" manasında[170] diğer bir isimdir.

Bu guruba mensup Ebu Ali el-Fârisî ve İbn Cinnî gibi bazı âlimler ise; "müterâdif olarak bilinen kelimelerin biri isim diğerlerinin de onun sıfatları olduğu"[171] görüşünü benimseyerek terâdüfü kabul etmemişlerdir. Onlara göre; السيف kelimesi "kılıç" manasında bir isim iken; مهند "Hint kılıcı", حسام ise, "keskin kılıç" manasında[172] birer sıfattırlar.

Lügat âlimlerinin bu görüşlerinin yanında fıkıh âlimleri de terâdüf hakkında görüşlerini ortaya koymuşlardır. Özellikle İmam Şafiî (rh. a.)'in; "Araplar, bir şeye birçok isimler kullandıkları gibi birçok manalar için de tek bir kelime kullanmaktadırlar"[173] ifadesi hem terâdüfü hem de iştiraki kabul ettiğini göstermektedir.

Tacüddin es-Sübkî ise; Se'âlibî ve İbn Fâris'in lafızlarda, Fahrüddin er-Râzî'nin ise şer'î ıstılahlarda terâdüfü kabul etmediklerini ifade ederek onlara muhalif olarak terâdüfü kabul ettiğini belirtmiştir.[174]

[165] Gazalî, *el-Mustasfâ*, s. 47
[166] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 151 – 152.
[167] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 151.
[168] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 60.
[169] Se'âlibî, Ebu Mansur Abdülmelik b. Muhammed b. İsmail, *Fıkhü'l-Lüğa ve Esrârü'l-Arabiyye*, (tah. Yasin el-Eyyubi), el-Mektebetü'l-Asriyye, Beyrut, 2008, s. 228 – 229.
[170] Bkz. Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 228
[171] İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 59 ve Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 151.
[172] Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 276 – 277.
[173] Şafiî, *er-Risâle*, s. 67.
[174] Sübkî, Abdulvahhab b. Ali b. Abdilkâfî, *Cemu'l-Cevâmi'*, Müessesetü'r-Risâle, I. Baskı, Beyrut, 2012, I, 236 – 237

Süyutî ise Sübkî'nin "bazı âlimlerin terâdüfü kabul etmeyerek, aralarında terâdüf var zannedilen kelimelerden birinin isim diğerlerinin sıfat olduğunu ileri sürmüşlerdir" dediğini ve İbn Fâris'in de bu görüşte olduğunu belirttiğini ancak kendisinin İbn Fâris'in kendi hattıyla yazılmış mezkûr kitabını gördüğünü ve kitapta "bir şey السيف ، مهند ve حسام gibi birçok isimle isimlendirilir" ibaresini okuduğunu bildirmektedir.[175]

2.3.3. Tezâd تضاد

Arapçada تضاد "tezâd"; "iştirakin bir çeşidi olup"[176] "bir kelimenin, birbirine zıt iki manayı ifade etmesidir.[177] Bir isim olan ضد "zıd" ın çoğulu olan أضد "ezdâd" ise; "birbirine muhalif şeylerin bir yere toplanması"[178] manasındadır. Bu sebeple ezdâd iştirâkin bir çeşidi sayılmıştır.[179] Arapçada zıt kelimelerin bulunup bulunmadığı hususunda; müşterekte olduğu gibi, ihtilaf vardır. Sadece إبطال الأضداد "İptâlü'l-Ezdâd" adında bir kitab yazan İbn Dürüstveyhi[180] ve diğer birkaç kişinin dışında bir kelimenin zıt anlamlara gelebileceğini kabul etmeyen kimse yoktur.[181]

Birbirine tamamen zıt iki şeyi tek lafızla isimlendirmek Arapların adetlerindendir. Nitekim الجون "el-Cevn" lafzı, hem siyah hem de beyaz manasındadır.[182] Koyu siyah deveye de جَوْن "cevn" denilmiştir.[183] Bu lafzın dışında; الغَرِيمُ "borçlu (hem alacaklı hem de ödemek zorunda olan)", المَوْلَى "hem köle hem de efendi (yardımcı/dost)", الزَّوْجُ "eş (hem karı hem de koca)", البَيْعُ "satmak (hem alış hem de veriş)", الوَرَاءُ "yön (hem ön hem de arka)", الصَّرِيمُ "vakit (hem sabah hem de akşam)", الجَلَلُ "ölçü/miktar (hem az/küçük hem de çok/büyük)", الجَوْنُ "renk (hem siyah hem de beyaz) ve الخَشِيبُ "kılıç (hem parlak hem de paslı)" gibi daha birçok lafız da تضاد "tezâd" lafızlardan sayılmışlardır.[184]

3.3. Tadmîn تضمين

Bu kavramın تَفَعُّلْ "tefe'ul" veznindeki masdarı olan تَضَمُّنْ "tadammün; "içermek ve şâmil olmak, sâir şeyler meyanında bir şeyi ihata"[185] ve ifade etmek manasındadır. Nitekim "kelâmın ifâde ettiği mana" cümlesi yerine, "kelâmın tadammün ettiği mana" cümlesi kullanılabilmektedir. Maddemizde kullandığımız تَفْعِيل "tef'îl" veznindeki تَضْمِينْ "tadmîn" kavramı ise; "şiirdeki beytin manasının kendinden önceki beyte bağlanmasıdır."[186] Yani "birinin söylediği bir söz ya da şiirini yine kendi söz veya şiirine derç etmeye[187] ve bir lafzın manasını diğer bir lafza yüklemeye denir. Mesela, وَلا تَأْكُلُوا أَمْوالَهُمْ إِلى أَمْوالِكُمْ "Onların mallarını kendi mallarınıza katarak yemeyin"[188] ayetinde أَكَلَ fiiline hem bir araya katmak hem de yemek manaları إلي harf-i cerri ile kazandırılmıştır.[189]

Bir de "tadmînü'l-müzdevec" şeklinde ifade edilen bir tadmîn çeşidi vardır ki o da; "nazım veya nesir bağlamında, aslî kafiyelerin ve secîlerin kurallarına uyulduktan sonra secîli iki lafzın

---

175 Süyutî, *el-Müzhir*, I, 331 – 332.
176 Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 156.
177 Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 65.
178 Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "zıd" madd. s. 872.
179 Süyutî, Müzhir, I, 318.
180 Bu isim bazı eserlerde "Deresteveyh" veya benzeri şekillerde yazılmışsa da hatalı bir tesbittir. Çünkü Farsça'da elma manasında olan "Sib" ve Arapça'da ef'alü't-Te'accüb olan وَيْهِ fiilinin terkib-i mezcî olarak birleşmesinden ve "çok güzel elma" manasında "Sibeveyhi" isminin oluşması gibi; yine Farsça'da "dürüst" sıfatının, وَيْهِ ta'accüb fiili ile terkib oluşturarak "çok dürüst adam" manasında "Dürüstveyhi" şeklindedir. (E. Polat)
181 Ma'n, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, s. 65.
182 İbn Fâris, *es-Sâhibî*, s. 60 ve Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 348.
183 Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 125
184 Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa*, s. 348.
185 Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "tadammün" madd., s. 417.
186 Cürcânî, *Ta'rîfât*, "tadmîn" madd., s. 84.
187 Bkz. Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "tadmîn" madd., s. 417.
188 Nisa, 2.
189 İbn Atiyye, *el-Müharrarü'l-Vecîz*, II, 6.

oluşmasıdır."[190] Meselâ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ "sana Sebe'den önemli ve kesin bir haber getirdim"[191] ayetinde geçen مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ ifadesinde "bedî' olarak isimlendirilen bir lafzî güzellik ve üstünlük vardır."[192]

Bunun yanında bu ayette "hem lafzen hem de manen parlak bir belağat söz konusudur. Zira بنبإ ifadesinin yerine بخبر ifadesi kullanılsaydı yine de mana bozulmazdı."[193] Bu şekildeki bir ifadeye, "cinâsü'l-müzdevec" de denilmiştir. Yani bu cinas; وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ وَإِذا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ *"O'dur beni doyuran, O'dur beni içiren. Hastalandığımda O'dur bana şifa veren"*[194] ayetlerinde olduğu gibi; "yazılışları aynı ama telaffuzları farklı iki kelime arasında bulunan cinas demektir.[195] Bu cinas; "secîlerin oluşmasına riayet edildikten sonra, metin bağlamında vezin ve kâfiye itibarıyla birbirine benzeyen iki lafzı bir araya getirilmesi"[196] suretiyle oluşmaktadır. Efendimiz (s.a.s.)'in المؤمنون هيِّنون ليِّنون *"Müminler, kolay ve yumuşak kimselerdir"*[197] hadisi buna en güzel bir misal teşkil etmektedir.

3.4. Kinaye كناية

Kinaye lügatte; "gizlemek, gölgelemek, açık ifadeyi terk etmek",[198] lafzı "kullanırken kendisinden kastedilen manayı örtmek"[199] ve bir fikri "doğrudan doğruya söylenmeyip dolayısıyla bir mana ifade etmek",[200] demektir. Istılahta ise; "her hangi bir maksat için, kastedilen manaya açıkça delâlet etmeyen bir lafızla, bir şeyin lafzen ya da manen ifâde edilmesidir."[201]

Diğer bir tarifle kinaye; "hakiki manayı düşünmeye engel olacak bir karine bulunmamak şartıyla, bir sözü, gerçek manasına da gelebilecek şekilde, başka bir manada kullanma sanatıdır."[202] Bu sanat ise, "zamir, ism-i işaret ve ism-i mevsul ile mübhemat gibi bir manaya mahsus olmayıp herkes ve her şey hakkında îrâd olunabilen kelimeler"[203] ile yapılmaktadır. Mesela; المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده "Müslüman o kimsedir ki; diğer Müslümanlar onun elinden ve dilinden zarar görmezler"[204] hadis-i şerifindeki "el" ve "dil" isimleri kinayeli lafızlardır. Çünkü bu isimlerden, delalet ettikleri aslî mana olan el ile dövmek ve dil ile hakaret etmek manalarının yanında; el ile hırsızlık yapmak, dil ile de yalan, gıybet, dedikodu ve iftira manalarının anlaşılmasına mani olacak herhangi bir durum yoktur. Demek ki kinaye; bir sözün hem hakiki manasında hem de delalet edebileceği mecazî manada kullanılmasıdır.

---

190 Cürcânî, *Ta'rîfât*, "tadmîn" madd., s. 84.
191 Neml, 22
192 İbn Acîbe, Ebü'l-Abbas Ahmed b. Muhammed b. Mehdi, *el-Bahrü'l-Medîd fî Tefsîri'l-Kur'âni'l-Mecîd*, (tah. Ahmed Abdullah el-Kırşî Raslân), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2002, IV, 189.
193 Zemahşerî, Ebü'l-Kasım Mahmud b. Ömer b. Ahmed, *el-Keşşaf an Hakâiki Ğavâmidi't-Tenzîl*, Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1407 (h), III, 360.
194 Şuara, 79, 80.
195 Bkz. İbn Âşûr, Muhammed Tahir b. Muhammed b. Muhammed Tahir, *Tahrîrü'l-Ma'na's-Sadîd ve Tenvîrü'l-Akli'l-Cedîd min Tefsîri'l-Kitâbi'l-Mecîd*, Dârü't-Tunusiyye, Tunus, 1984, XIX, 252.
196 Cürcânî, *Ta'rîfât*, "müzdevec" madd., s. 270.
197 Elbânî, Ebu Abdirrahman Muhammed Nâsırüddin b. Nuh b. Necati, *Sahîhu'l-Câmi'i's-Sağîr ve Ziyâdâtihi*, el-Mektebetü'l-İslâmiyye, yy., 6669.
198 İbn Manzur, *Lisânü'l-Arab*, "k-n-y" madd.
199 Cürcânî, *Ta'rîfât*, "kinaye" madd., s. 240.
200 Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "kinaye" madd. s. 1207.
201 Cürcânî, *Ta'rîfât*, "kinaye" madd., s. 240.
202 Cüneyt Eren ve Vecih Uzunoğlu, *Arapça Belağat*, Cantaş Yayınları, İstanbul, 2012, s. 92.
203 Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "kinaye" madd. s. 1207.
204 Buhari, İman, 3.

3.5. Mecâz مجاز

Mecâz lügatte; "hakikatin zıddı olarak[205] yol ve meslek manasında olup lafzın vaz' edildiği manasının dışına geçilerek kullanılması"[206] manasındadır. Istılahta ise; "bir ismin, aralarındaki münasebetten dolayı –hakiki manasının kastedilmesine engel teşkil edecek bir münasebetin bulunması sebebiyle– vaz' edildiği manasının dışında kullanılmasıdır."[207]

İştikakta var olan, lafızların birbirleri, asılları ve manalarıyla olan münasebetleri gibi; mecâzda da lafızların hakikî manalarıyla mecâzî manaları arasında bir münasebet vardır. Bu sebeple mecâz için; "manevî iştikâk" denilmiş[208] ve "hakiki manasıyla kullanılmayıp münasebet ve müşabeheti olan diğer bir manaya istiare yoluyla kullanılan söz"[209] şeklinde bir tarif de yapılmıştır.

Maddî ve manevî her varlık için konulmuş bir isim vardır. İşte, o varlığa nisbetle bu isim hakikattir. Tarifte de ifade edildiği gibi; bir isimin, hakiki manasının kastedilmesine engel teşkil edecek bir münasebetin bulunması sebebiyle, bir başka varlık için kullanılmasına mecâz adı verilir.

İbn Cinnî, hakikatten mecaza üç sebepten dolayı geçilebileceğini ifade etmektedir. Bunlar anlam zenginliği (إِتِّسَاعْ "ittisa'"), vurgu (تَأْكِيدْ "te'kîd") ve benzetme (تَشْبِيهْ teşbîh) dir. Ona göre, Efendimiz (s.a.s.)'in bir at için kullandığı بحر kelimesinde her üç husus da vardır.[210]

Mecâzda ayrıca istiare ve teşbih sanatları vardır. Ancak bunlar belagat ilminin konusu olduklarından burada bahsetmeyi gerekli bulmuyoruz.

IV. İnce İfade Biçimi

Arapçayı diğer dillerden ayıran en önemli özelliklerinden bir tanesi de çok ince farkların bile ayrı ayrı lafızlarla ifade edilebiliyor olmasıdır. Nitekim Arapçada günün her zaman dilimi için ayrı ayrı isimler mevcuttur. Mesela; bir günde bulunan zaman dilimleri sırasıyla الذور , البزوغ , الضحى , الغزالة , الهاجرة , الزوال , العصر , الأصيل , الصبوب , الحدور ve الغروب isimleriyle isimlendirilirler.[211]

Sonuç

Her dilin kendi yapısına göre çeşitli güzellikleri vardır. Ancak Arapça kıyâsî bir dil olarak lafız ve mana yönünden kendisini geliştiren sarf ve nahvin yapısı sebebiyle dünya dilleri arasında üstün bir yere sahip olup zengin, açık ve süslü bir dil olmuştur. Diğer dillerde bulunmayan bir şekilde, Arapça'da bir cümlenin kelimeleri çok değişik şekillerde dizilip cümlede vurgulanan lafzın değişmesine vesile olur. Yine aynı harflerden meydana gelip aynı siygayı oluşturdukları halde bazı kelimelerin, ilk harflerinin fetha, kesre ve zamme şeklinde üç ayrı şekilde okunabilmeleri sonucundaki farklılık sebebiyle farklı manaların ortaya çıkmaktadır.

İmam Şafiî (rh. a.)'in de dediği gibi; Araplar bir şey için birçok isimler kullandıkları gibi birçok manalar için de tek bir kelime kullanmaktadırlar. Zira yukarda açıkladığımız Arapça'nın birçok özelliklerinin yanında, bir kabilenin kullandığı bir lafzı başka bir kabile kullanmamaktaydı. Böylece iştirâk ve terâdüf hadiseleri ortaya çıkmış oluyordu. Bal için seksen, aslan için altı yüz yetmiş, yılan için beş yüz, taş için yetmiş, köpek için yetmiş, kılıç için bin, katır için bin, güneş için

[205] İbn Cinnî, *el-Hasâis*, II, 444
[206] Zebîdî, *Tâcü'l-A'rûs*, "c-v-z" madd., XV, 78
[207] Cürcânî, *Ta'rîfât*, "mecâz" madd., s. 257.
[208] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 144.
[209] Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, "mecâz" madd., s. 1311.
[210] İbn Cinnî, *el-Hasâis*, II, 444.
[211] Corci Zeydan, *Târihu Âdâbi'l-Lüğati'l-Arabiyye*, I, 46

elli iki, şarap için iki yüz ve su için yüz yetmiş isim olduğu söylenmiştir.[212] Bir mefhum için vaz' edilmiş olan bu çok sayıdaki lafızlar hakkında "bunlar birbirlerine yakın anlamlı fakat farklı isimlerdir" ya da "bunlardan biri isim, diğerleri de bu ismin sıfatlarıdır" şeklindeki açıklamaları isabetli kabul etmenin pek zor olduğunu belirtmek lazımdır.

Arapça, İslâmiyet'in etkisiyle bu özelliklerini daha da geliştirmiştir. Nitekim İslamiyet ile birlikte bazı lafızlar asıl manasından alınıp ıstılahî manasında kullanılmışlardır. Meselâ; صَلَاة lafzı lügatte "dua" manasında iken; İslamiyet'in gelişiyle başlayan süreçte; belli vakitlerde ve belli fiillerle yapılan ibadete ıstılahî bir isim olmuştur. Dil kurallarının kıyasî olmasının yanında, lafızlarına yüklenen manalar ancak sıma' yoluyla bilinebilir. Bu durum da Arapça'nın hadis ilminin rivayet metodunu kullanmasına sebep olmuştur. Bunun yanında Kitap ve Sünnet, Arapça'nın belağat ve fesahat yönlerinin sergilendiği bir ortam oluşturmuştur. Meselâ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ "*sana Sebe'den bir haber getirdim*" ayetinde geçen مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ ifadesinde fevkalade bir güzellik vardır. Ayrıca Efendimiz (s.a.s.)'in المؤمنون هيِّنون لَيِّنون *"Müminler, kolay ve yumuşak kimselerdir"* ifadesi de buna benzer bir güzellik arz etmektedir.

Kitap ve Sünnet'in bu etkisinin yanında, İslâmiyet ile birlikte başka kavimlerle daha sıkı bir ilişki içine giren Araplar, "ta'rîb" usulüyle de Arapça'ya birçok kelime devşirmişlerdir. İnsanların birbirlerinden etkilenmeleri gibi, dillerin de birbirlerinden etkilenmeleri mümkündür. İşte bu etkilenmenin bir kural olduğu belirtilmiş ve bu kurala "et-Tattavuru'l-Lüğavî" (التطور اللغوي) ismi verilmiştir.

KAYNAKÇA

KUR'ÂN-I KERİM

BEYDÂVÎ, Nasirüddin Ebu Said Abdullah b. Ömer b. Muhammed, *Envârü't-Tenzîl ve Esrârü't-Te'vîl*, (tah. Muhammed Abdurrahman Maraşlı), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h)

BUHÂRÎ, Muhammed b. İsmail b. İbrahim, *el-Edebü'l-Müfred*, (tah. Muhammed Fuad Abdulbaki), Dârü'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, III. Baskı, 1989.

Sünen.

CÂVÎ, Abdülhak b. Abdilhannân, *Hâşiyetü Tedrici'l-Edânî alâ Şerhi's-Sa'di't-Taftazânî alâ Tasrîfi'z-Zencânî*, Mektebetü Seydâ, Diyarbakır, 2013

CERRAHOĞLU, İsmail, *Tefsir Usulü*, Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, Ankara, 2009.

CEVZÎ, Ebü'l-Ferec Cemalüddin Abdurrahman b. Ali b. Muhammed, *Zâdü'l-Mesîr fî İlmi't-Tefsir*, (tah. Abdurrezzak el-Mehdî), Dârü'l-Kütübi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1422 (h).

Nüzhetü'l-A'yüni'n-Nevâzir fî İlmi'l-Vücûhi ve'n-Nezâir, (tah. Muhammed Abdulhakîm Kazım er-Râzî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, III. Baskı, 1987.

CİVELEK, Yakup, "Arap Dilinde Naht ve Kelime Türetmede "Naht" Yönteminin Kullanımı", *Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2003, cilt: III, sayı: 10.

CORCİ ZEYDAN, *Târihu Âdâbi'l-Lüğati'l-Arabiyeti*, Dârü'l-Fikir, Beyrut, 2011.

[212] Râfiî, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, I, 152 – 153. (Bu konuda yazılan eserlere müracaat edilirse birçok mefhum için çok sayıda lafzın vaz' edildiği görülecektir. (Bkz. Se'âlibî, Ebu Mansur, *Fıkhü'l-Lüğa* ve Esma'î, Abdülmelik b. Karîb, *Mâ İttefekat Elfâzuhu ve't-Tefekat Me'ânîhi*, (tah. Mâcid Hasan ez-Zehebî, Dârü'l-Fikir, Dımaşk, I. Baskı, 1986, s. 33 – 73)

CÜRCÂNÎ, Ali b. Muhammed b. Ali, *Ta'rîfât*, (tah. İbrahim el-Ebyârî), Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1996.

ÇİÇEK, M. Halil, *Serâü'l-Ma'nâ fi'l-Kur'âni'l-Kerim*, Dârü's-Selâm, Mısır, 1999.

EBU DAVUD, *Sünen*.

EBU TAYYİB, Abdülvahid b. Ali el-Lüğavî, *el-Ezdâd fî Kelâmi'l-Arab*, (tah. İzzet Hasan), II. Baskı, yy, 1996.

EBUSSUUD, Muhammed b. Muhammed b. Mustafa, *İrşâdü'l-Akli's-Selîm ilâ Mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, ty.

EKÎNÎ, Muhammed Rahmî b. Ahmed, *Hâşiyetü'l-Akdi'n-Nâmî ala'l-Fevâidi'z-Ziyâiyye (Mecmû'atü Havâşiyyi Molla Câmî)*, (haz. Ali Rıza Kaşlı ve Bekir Sırmabıyıkoğlu), Mektebetü Yasin, İstanbul, 2010.

ELBÂNÎ, Ebu Abdirrahman Muhammed Nâsırüddin b. Nuh b. Necati, *Sahîhu'l-Câmi'i's-Sağîr ve Ziyâdâtihi*, el-Mektebetü'l-İslâmiyye, yy.

EREN, Cüneyt ve Uzunoğlu, Vecih, *Arapça Belağat*, Cantaş Yayınları, İstanbul, 2012.

ESMA'Î, Abdülmelik b. Karîb, *Mâ İttefekat Elfâzuhu ve't-Tefekat Me'ânîhi*, (tah. Mâcid Hasan ez-Zehebî, Dârü'l-Fikir, Dımaşk, I. Baskı, 1986.

FÎRÛZÂBÂDÎ, *Şerhu Nazmi Müsellesi Kutrub*.

GAZALÎ, Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed, *el-Mustasfâ min İlmi'l-Üsul*, (tah. Abdullah Mahmud Muhammed Ömer), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2010.

I'KK, Halid Abdurrahman, *Usulü't-Tefsir ve Kavâiduhu*, Dârü'n-Nefâis, Beyrut, V. Baskı, 2007.

İBN ATİYYE, Ebu Muhammed Abdulhak b. Ğâlib b. Abdirrahman b. Temmâm, *el-Müharrarü'l-Vecîz fî Tefsiri'l-Kitabi'l-Azîz*, (tah. Abdüsselam Abdüşşafi Muhammed), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 1422 (h).

İBN ACÎBE, Ebü'l-Abbas Ahmed b. Muhammed b. Mehdi, *el-Bahrü'l-Medîd fî Tefsîri'l-Kur'âni'l-Mecîd*, (tah. Ahmed Abdullah el-Kırşî Raslân), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2002.

İBN ÂŞÛR, Muhammed Tahir b. Muhammed b. Muhammed Tahir, *Tahrîrü'l-Ma'na's-Sadîd ve Tenvîrü'l-Akli'l-Cedîd min Tefsîri'l-Kiâbi'l-Mecîd*, Dârü't-Tunusiyye, Tunus, 1984.

İBN CİNNÎ, Ebü'l-Feth Osman, *el-Hasâis*, (tah. Muhammed Ali en-Neccâr), Âlemü'l-Kütüb, Beyrut, III. Baskı, 2010.

İBN CÜZEY EL-KELBÎ, Ebü'l-Kasım Muhammed b. Ahmed b. Muhammed, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, (tah. Abdullah el-Halidî), Şirketü Dâri'l-Erkam İbn Ebi'l-Erkam, Beyrut, I. Baskı, 1416 (h).

İBN FÂRİS, Ebü'l-Hasan Ahmed, *es-Sâhibî fî Fıkhı'l-Lüğati'l-Arabiyeti ve Mesâilihâ ve Sünenü'l-Arabi fî Kelâmihâ*, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 1997.

İBN KESÎR, Ebü'l-Fidâ İsmail b. Ömer, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Azîm*, (tah. Sami İbn Muhammed Sellâme), Dârü't-Tayyibe, II. Baskı, 1999.

İBN MANZÛR, Ebü'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükrim, *Lisânü'l-Arab*, Dârü Sadr, Beyrut, III. Baskı, 1414 (h).

İBN ŞECERÎ, Ebü's-Se'âdât Hibetüllah b. Ali b. Muhammed b. Ali, *Mâ İttefeka Lafzuhu ve İhtelefe Ma'nâhu*, (tah. Ahmed Hasan Besc), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2009.

KOÇAK, İnci, *Arapça'nın Gelişme Yolları*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 346, Ankara, 1984.

İSFEHÂNÎ, Râğıb Ebü'l-Kasım Hüseyin b. Muhammed, *el-Müfredâtü fî Ğarîbi'l-Kur'ân*, (Safvân Adnan Dâvudî), Dârü'l-Kalem, Beyrut, I. Baskı, 1412 (h).

KANNÛCÎ, Muhammed Sıddîk Hasan Han, *el-Bülğa fî Üsûli'l-Lüğa*, (tah. Nezir Muhammed Mektebî), Dârü'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1988.

KASIMÎ, Muhammed Cemalüddin b. Muhammed Said, *Mehâsinü't-Te'vîl*, (tah. Muhammed Bâsil Uyun es-Sûd), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h).

KİYLÂNÎ, Ebü'l-Hasan Ali b. Şihâb, *Şerhu'l-Kiylânî li Tasrîfi'z-Zencânî*, Şirketü Dâri'l-Meşâri', I. Baskı, 2010.

MA'N, Müştak Abbas, *el-Mu'cemü'l-Müfassal fî Fıkhı'l-Lüğa*, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, I. Baskı, 2001.

MAHALLÎ, Celâlüddîn Ebu Abdillah Muhammed b. Ahmed, *el-Bedrü't-Tâlı' fî Halli Cemi'l-Cevâmi'*, (tah. Ebü'l-Fidâ Mürtedâ Ali b. Muhammed el-Muhammediyyi'd-Dâğıstânî), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, I. Baskı, 2012.

Tefsîrü'l-Celâleyn, Dârü'l-Hadîs, Kahire, I. Baskı, ty.

MÂVERDÎ, Ebü'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Muhammed b. Habîb, *en-Nüket ve'l-Uyûn*, (tah. es-Seyyid İbn Abdilmaksud İbn Abdirrahim), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ty.

MEYLÂNÎ, Muhammed b. Abdirrahim b. Muhammed, *Hâşiyetü Şerhi'l-Müğnî li'l-Meylânî*, Şifa Yayınevi, İstanbul, 2012.

MUKATİL b. Süleyman b. Beşir, *el-Vücûh ve'n-Nezâir*, (haz. Ali Özek), İstanbul, İSAV Yayınları, 1993.

MUKLÂTÎ, İbrahim, *Şerhu Müsellesâti Kutrub*, yy, ty.

MÜKRİM, Abdülâl Sâlim, *el-Müşterekü'l-Lafzî fi'l-Hakli'l-Kur'ânî*, Müessesetü'r-Risâle, I. Baskı, Beyrut, 1996.

MÜNECCİD, Muhammed Nureddin, *el-İştirâkü'l-Lafzîyyi fi'l-Kur'âni'l-Kerim*, Dârü'l-Fikir, Dımaşk, I. Baskı, 1999.

POLAT, Emanullah, *Kur'an-ı Kerim'e Göre Ruhî Hastalıklar*, (Basılmamış Doktora Tezi), Sakarya, 2010.

Tîn Suresi'nin Tefsiri ve Sure Işığında Kutsal Zaman ve Mekân Mefhumu, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2001.

RÂCİHÎ, Abduhu, *Fıkhü'l-Lüğa fi'l-Kütübi'l-Arabiyye*, Dâru Nehdati'l-Arabiyye, Beyrut, 1979.

RÂFİÎ, Mustafa Sadık, *Târîhu Âdâbi'l-Arab*, Dârü'l-Kitâbi'l-İlmiyye, Beyrut, II. Baskı, 2009.

RÂZÎ, FAHRÜDDİN Ebu Abdillah Muhammed b. Ömer, *el-Mahsul fî İlmi Üsûli'l-Fıkıh*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut, I. Baskı, 2012.

Mefâtîhü'l-Ğayb, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1420 (h).

RÂZÎ, MUHAMMED b. Ebî Bekir b. Abdilkadir, *Tefsiru Ğarîbi'l-Kur'âni'l-Azim*, (tah. Hüseyin Elmalı), Ankara, 1997.

SE'ÂLİBÎ, EBU MANSUR Abdülmelik b. Muhammed b. İsmail, *Fıkhü'l-Lüğa ve Esrârü'l-Arabiyye*, (tah. Yasin el-Eyyubi), el-Mektebetü'l-Asriyye, Beyrut, 2008.

SE'ÂLİBÎ, EBU ZEYD Abdurrahman b. Muhammed b. Mahlûf, *el-Cevâhirü'l-Hisân fî Tefsiri'l-Kur'ân*, (tah. Muhammed Ali Muavviz ve Adil Ahmed Abdulmevcud), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, I. Baskı, 1418 (h).

SEBT, Halid Osman, *Kavâidü't-Tefsir Cem'an ve Dirâseten*, Dârü İbnü'l-Kayyım; Riyad, II. Baskı, 2008.

SİBEVEYHİ, Ebu Bişr Amr b. Osman b. Kanber, *el-Kitâb*, (tah. Abdüsselam Muhammed Harun), Mektebetü'l-Hancî, Kahire, III. Baskı, 1988.

SUBHÎ, İbrahim, es-Sâlih, *Dirâsât fî Fıkhi'l-Lüğa*, Dârü'l-İlim, XVI. Baskı, Beyrut, 2004.

SÜBKÎ, Abdulvahhab b. Ali b. Abdilkâfî, *Cemu'l-Cevâmi'*, Müessesetü'r-Risâle, I. Baskı, Beyrut, 2012.

SÜYUTÎ, Celalüddin Abdurrahman b. Ebibekir, *el-Müzhir fî Ulûmi'l-Lüğati ve Envâ'ihâ*, (tah. eş-Şirbînî Şerîde), Dârü'l-Hadîs, Kahire, 2010.

Tefsîrü'l-Celâleyn, Dârü'l-Hadîs, Kahire, I. Baskı, ty.

ŞAFİÎ, Ebu Abdillah Muhammed b. İdris, *er-Risâle*, (tah: Halid es-Seb'ü'l-İlmî ve Züheyr Şefik el-Kebbî), Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, 2004.

ŞEMSEDDİN SAMİ, *Kâmûs-i Türkî*, Şifa Yayınevi, I. Baskı, İstanbul, 2012.

TİRMİZÎ, *Sünen*.

YILDIRIM, Suat, *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Feza Gazetecilik, İstanbul, 2005.

ZEBÎDÎ, Ebü'l-Feyz Mürtedâ Muhammed b. Muhammed, *Tâcü'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*, Dârü'l-Hidâye, ty.

ZEKİYÜDDÎN ŞABAN, *Usûlü'l-Fıkıh*, (trc. İbrahim Kâfi Dönmez), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001.

ZEMAHŞERÎ, Ebü'l-Kasım Mahmud b. Ömer b. Ahmed, *el-Keşşaf an Hakâiki Ğavâmidi't-Tenzîl*, Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, III. Baskı, 1407 (h).

ZERKEŞÎ, Ebu Abdillah Bedrüddin Muhammed b. Abdillah b. Bahadır, *el-Bürhan fî Ulûmi'l-Kur'ân*, (tah. Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim), Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, I. Baskı, 1957.

Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/2 Winter 2014, p. 1817-1845, ANKARA-TURKEY

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ, MEVCUT SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

*Ergün RECEPOĞLU***
*Ali Çağatay KILINÇ****

ÖZET

Eğitim sisteminde niteliğin artırılmasına yönelik olarak eğitim programları, program süreleri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi alanlarda değişimin sürekli olduğu Türkiye'de değişim süreçleri ile değişimleri okullarda uygulamaya koyacak olan okul yöneticilerinin yetiştirilme süreçleri paralellik göstermemektedir. Değişen eğitim sisteminin amaçlarına hizmet etmeyen yönetici yetiştirme sistemi ve bu sistemin yetiştirdiği yöneticiler nitelik problemlerinin çözümlenmesi önündeki engellerden biri olagelmiştir. Türkiye'de okul yöneticiliği meslekleşmediği için bu kişilerin herhangi bir eğitim almasına gerek de duyulmamıştır. Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak dört yönelimden bahsedilmektedir. Bunlar "çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli, aslında tam anlamıyla bir yönetici yetiştirme modeli olmayan ve geleneksel "Çıraklık Modelini" temelde değiştirmeyen Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi atamalarında ve yönetici yetiştirmede kullanmaya başladığı ek ölçütler modeli ve son olarak keyfilik modelidir. Türkiye okul yöneticisi yetiştirme ve seçme konusunda günümüzde adeta keyfilik dönemini yaşamaktadır. Özellikle son yönetmelik ile sözlü sınavın getirilmesi keyfi uygulamaların artacağını işaret etmektedir. Son onbeş yıldır yönetici seçme ve yetiştirme ilgili problemleri ortadan kaldırmak için birçok yönetmelik ve genelge çıkarılmıştır. Yönetmeliklerin büyük bir çoğunluğunda belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmanın ve yükseköğrenim görmüş olmanın yöneticiliğe başvurabilmenin temel koşulu olduğu ortaya konulmuştur. Yöneticiler, seçme sınavına tabi tutulmuş ve hizmet içinde yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Ancak bu uygulamalar uzun soluklu olmamış ve yönetim becerileri ve yönetim süreçleri konusunda hiç eğitim almamış, adaylığı kaldırılmış bir öğretmenin hatta aday öğretmenlerin müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmelerine devam edilmektedir. Sonuç olarak son 15 yıldır süren Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik değişiklikleri konuya ilişkin belirsizlikleri ve tutarsızlıkları ortadan kaldıramamıştır. Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde yöneticilerin seçimi, eğitimi ve atamalarıyla ilgili değişik uygulamalar ve

---

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

** Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: erecepoglu@kastamonu.edu.tr
*** Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, El-mek: cagatay0684@hotmail.com

düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, bilimsel bir temele oturtulamamıştır. Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlikler göz önünde bulundurularak Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirmede yaşanan sorunların tartışıldığı bu araştırmada, nitelikli okul yöneticisi yetiştirilmesine katkıda bulunacak çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul yönetimi, yönetici yetiştirme, yönetici yetiştirmesinde sorunlar.

RAISING AND SELECTING SCHOOL ADMINISTRATORS IN TURKEY, PRESENT PROBLEMS AND SOLUTIONS

ABSTRACT

There are continuous changes in subjects related to quality of education such as education programs, program durations, teachings methods and techniques in Turkey, however, change processes and processes of training school administrators who apply the changes in school environments are not parallel to each other. School administrators trained with an education system which doesn't serve to the changing aims of education constitute one of the obstacles of forming a more qualified education system. As school administration hasn't become a profession yet in Turkey, no training has been required for these administrators. Four tendencies are mentioned in terms of the training of school administrators in Turkey. These are "apprenticeship model, educational sciences model, the additional criteria of Ministry of National Education (MONE) which cannot be considered as an actual training model-The mentioned application is a mechanism for sorting candidates out and changes the fundamental of traditional "apprenticeship model" in training administrators- and the final one is arbitrariness period. There is an almost arbitrariness period in Turkey in raising and selecting school administrators today. Especialy in the last regulations oral examination was brought and this points an increase in arbitrary applications. For the last fifteen years, many regulations or public mandates had been made in order to get rid of the problems related to administrator selection and training. In most of the regulations , 'to be a teacher for some period' and 'to have university degree' are the fundamental restrictions in order to apply the administrator position. candidate administrators were required to take a selection exam and it was planned to be trained them within the service. These applications, however, were not long-termed trials, since the teachers who were not educated in the subjects of management abilities and management processes, with newly completing his/her probationary period, or trainee teachers had been, also, designated as authorized principal. In summary, the fluctuations in Regulations for Administrators' Designation and Displacement in Educational Institutions for fifteen years could not eliminate uncertainties and inconsistencies on the issue. Although different applications and arrangements were done regarding the selection, training and assignment of he school administrators during historical process; the policy of training school administrators hasn't been able to be set up

through a scientific base in Turkey. Considering the competences that school administrators have to obtain, the problems for training school administrators in Turkey have been discussed and solutions have been suggested in this study.

Key Words: school management, administrator training, problems in administrator training.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın dünyasında sosyal ve politik gelişmeler, teknolojik yenilikler ve gelişen bilgiye erişim olanakları diğer örgütler gibi eğitim kurumlarına da değişime ve gelişime zorlamaktadır. Bu sürece ayak uydurabilmekte bir şeyin dikte ile öğretilmesi, emredilmesi ya da tabana yansımayan uygulamalarla mümkün değildir. Yirmi birinci yüzyıl artık bireyin kendini sürekli yenilediği, insan kaynağının geliştirildiği, insana değer verilen ve bireyin yaratıcılığını gösterebileceği fırsatların sunulduğu bir örgüt yapısını klasik örgüt yapısına tercih etmektedir. Okulların da amaçlarına daha iyi ulaşabilmesi için okuldaki tüm yöneticilerin, çalışanların ve öğrencilerin hep birlikte hareket etmesi, kararlara katılması, herkesin özgürce kendi düşüncesini söyleyebilmesi, uygulamaları ve alınan kararları benimsemesi büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal yapıların, kurumların ve insan ilişkilerin sürekli olarak değişmekte olduğu (Arslan ve Eraslan, 2003; Gopinathan, 2006,) kurumlar arasındaki sınırların kalktığı, daha fazla rol karmaşasının yaşandığı ve öğrenmenin okulun sınırlarından taştığı bir dönemi yaşamaktayız (Johnson ve Kritsonis, 2007). Bu süreç içinde, varolan yapıların ve yaklaşımların sorgulandığı görülmektedir.

Bilginin en önemli unsur olarak kabul edildiği bilgi toplumunda, bilgiye ulaşabilen, onu kullanabilen, paylaşabilen ve üretebilen kimselerin toplumda daha önemli bir konuma geleceklerine inanılmaktadır (Drucker, 1993). Bu çağda elde edilen yeni bilgiler ışığında eğitim, öğretim, öğrenme, öğretme, okul, öğretmen, öğrenci kavramlarının anlamları değişime uğramaktadır (Şahin, 2004). Bunun yanında, toplumun ihtiyaç duyduğu birey tipi değişmekte ve bu da okuldan beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Eğitimli bir bireyden bilgiyi nasıl elde edeceğini ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi, ileri düşünme becerilerine sahip olması, algı ve problem çözme yeteneklerini geliştirmiş olması, bilgiyi yaratıcı bir şekilde işleyebilmesi, kendini düzgün ve akıcı bir şekilde ifade edebilmesi beklenmektedir (Sığrı, 2010). Okuldan ise değişime ayak uydurması, değişimi nasıl gerçekleştireceğini öğrenmesi ve bu sayede gelişim sürecini devam ettirebilmesi beklenmektedir (Weston ve Brooks, 2008).

Ezber artık eğitimde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılmamakta ve öğretmenin görevi öğrencilere bilgileri aktarmaktan daha fazlasını ihtiva etmektedir. Bu durum eğitimde paradigmatik bir değişime işaret etmektedir. Pozitivist anlayış içinde ezbere ve anlatıma dayalı, öğretmen merkezli bir eğitimden, problem çözme, düşünme ve öğrenme süreçlerini ihtiva eden, öğrenen merkezli bir eğitim sürecine geçiş söz konusudur (Leu, 2005). Bu açıdan bakıldığında, değişen eğitim anlayışında yönetimden de beklentilerin farklılaşması doğaldır. Takım çalışması, iş birliği ve öğrenme odak nokta haline gelmiş, ileri iletişim becerileri, müşterilerle daha yakın ilişki, etkileşim ve daha fazla hizmet odaklı yaklaşım gibi kavramlar ses getirmeye başlamıştır (Jamali, 2005). Örgütlerin özellikle 1980'li yıllardan itibaren değişime ayak uyduramama telaşına girmiş olmaları, sanayi devriminden bu yana kullanılan kalıplaşmış iş idaresi yöntemleri ve bürokratik kurallar örgütlerin oldukça hantal bir yapıya bürünmelerine neden olmuştur. Değişimi yakalamak ve örgütü hantallaşan yapısından kurtarmak amacıyla süregelen arayışlar yönetim anlayışında değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Düren, 2002).

Okul, en genel anlamda belli bir yeri olan, belirli bir süre devam eden, çalışan kadrosu değişen, toplumun geniş bir kesimine hitap eden, planlı ve programlı bir şekilde eğitim hizmetini bireylere sunan ve genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Sosyal ve eğitsel konularda ortaya çıkan eğilimler okulların da değişmesini ve yenilenmesini gerekli kılmaktadır (Sergiovanni, 1996; Dawson, 1997). Balay (2004) yaşanan yeniliklerin ve değişimlerin okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişiklik yapılmasını zorunlu kıldığından söz etmekte ve eğitim kurumları olarak okulların yeniliğe ve girişimciliğe açık olması, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği yer olması, toplumun bilgi ve bilgi işçisi ihtiyacını karşılaması, öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ortamları sağlaması ve takım halinde çalışmayı destekleyerek öğrencilerde öğrenme motivasyonu yaratması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okullar dinamik ve açık bir sistemi teşkil etmektedirler. Okullardan değişime, zamana ve yeniliğe ayak uydurabilmeleri ve dışarıdan aldığı girdiyi belli bir planlı ve süreç dâhilince topluma geri verebilmesi beklenmektedir (Şirin, 2007). Şimşek (1999) okulun askeriye mantığını bırakarak, baskıcı tek tip eğitim anlayışı yerine, diğer bireyleri hesaba katan, çoğulcu, katılımcı, eğitim-öğretim işlevini etkili bir şekilde yerine getiren, okul dışı kurum ve kuruluşlarla hizmet alış verişi yapan, ideal bir öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği şekilde zenginleştirilmiş, öğrenciye öğretim sürecince yardımcı olabilecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak toplumsal bir kurum olması gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insan ve maddî kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanımının sağlanması eğitim yöneticilerinin bir görevi olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda, yetişmiş insan gücünün ve maddî kaynakların kıt olduğu kabul edilen ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi daha büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Kayıkçı, 2001).

Okul başarısının üzerindeki belirleyiciliği eğitim yöneticilerini yetiştirmenin gereği ve önemini artırmış ve bu konu üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesine ilişkin en doğru yaklaşımın ne olabileceği sorusu, her ülkenin üzerinde önemle durduğu bir konu olmasına rağmen eğitim yönetimi hazırlama programlarına temel olabilecek herkesin üzerinde anlaştığı bir eğitim yönetimi kuramı geliştirilmiş değildir (Balcı, 1999).

Okul yöneticilerinin yeterlikleri

Çağımızda yaşanmakta olan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişmelere neden olmuştur. Sosyal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişimden etkilenmektedir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri yeterince sergileyebilmesiyle mümkündür (Çelik, 1996).

Eğitimden beklentilerin artması sonucu eğitim kurumları üzerinde baskılar da yoğunlaşmıştır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinden beklenenler çeşitlenmiş ve okul yöneticisinin kendisini değişime ve yeniliklere uydurması zorunlu hale gelmiştir. Okul yöneticisinden yetkilendirici, katılımcı, dönüşümcü, kolaylaştırıcı, etik ve eğitici-öğretici bir lider olması beklenmektedir (Aytaç, 2002). Öte yandan, okul yöneticisinin birincil görevi, mevcut mevzuatı uygulamaktan ve statükocu geleneksel yapıyı sürdürmekten çok; insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde kullanabilmeyi, bunun yanında bazı özel yeteneklere ve yönetim konusunda uzmanlık bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir (Kaya, 1996). Günümüzde okul yöneticilerinin çalışanların

moralini, motivasyonunu, performansını ve iş doyumunu arttırıcı davranışlar sergilemesi büyük önem taşımaktadır.

Mestry ve Grobler'e (2004) göre okul yöneticileri, okulun kaynaklarını etkili şekilde yönetebilmeli, okul içindeki bireylerin gelişimini sağlamalı, okulun amaçlarını açık bir şekilde ortaya koymalı, öğretim müfredatının uygulanmasına ve değişimine öncülük etmeli, okulda ödül sistemini ve yeni kalite yönetim sistemlerini yönetebilmeli, karar sürecine okulun diğer üyelerini de katmalı, okulda etik ilkeler oluşturmalı ve eğitimcilerin yeniden yapılanmasını ve organize olmasını sağlamalıdır.

Öte yandan, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi akademik çevrede tartışma konusu olmaktadır. Bazı çevreler, bireyleri doğrudan doğruya yönetim görevi için hazırlamanın üniversite için olanaksız olduğunu düşünmekte, yöneticiliğin ve üniversitelerin niteliğinin farklı olduğunu belirtmektedirler. Yöneticiliğin somut durumlara uyarlanabilecek eylemlerle ilişkili bir alan olduğu ve bu eylemleri üniversitelerin programlarına dâhil etmenin mümkün olmadığı ileri sürülmektedir. Bazı kesimlere göre ise eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslektir ve formal bir hizmet öncesi hazırlık gerektirir (Sezgin, 2007).

Yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan okul yöneticisi, etkili bir okulun oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilebilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rol okul yöneticilerinindir (Karip, 2004). Campos, Gomez ve Shen (2005) etkili bir okul yöneticisi olmak için yöneticilerin okuldaki kurumsal uygulamaları çok iyi bilmeleri ve kurumsal yapının yenilenmesi konusunda personelle birlikte hareket etmeleri gerektiğini öne sürmektedirler. Balcı (2000), etkili okul yöneticisinin özelliklerini araştırdığı çalışmasında etkili yöneticilerin etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim liderleri olduklarını ifade etmektedir (Balcı, 1993).

Okul başarısının altında yatan en önemli etmenlerden birisi okul yöneticisidir (Gurr ve Drysdale, 2007). Okul başarısının üzerindeki belirleyiciliği eğitim yöneticilerini yetiştirmenin gereği ve önemini artırmış ve bu konu üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesine ilişkin en doğru yaklaşımın ne olabileceği sorusu, her ülkenin üzerinde önemle durduğu bir konu olmasına rağmen eğitim yönetimi hazırlama programlarına temel olabilecek herkesin üzerinde anlaştığı bir eğitim yönetimi kuramı geliştirilmiş değildir (Balcı, 1999).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve eğitilmesi örgütsel etkililik ve verimlilik açısından ve aynı zamanda yöneticilerin kişilik ve meslek güvenceleri açısından önemlidir. Eğitim yöneticilerinin mesleki açıdan yetişmiş olmaları, yönetimde gerekli olacak bilgi ve becerileri kazanmış olmaları örgütse verimliliği ve etkililiği artıracaktır (Sezgin, 2007). Ayrıca okul yöneticisinin liderlik özelliklerini sergilemesi, çalışanları etkilemesi çalışanların moralini, motivasyonunu, performansını ve iş doyumunu olumlu yönde etkileyecek okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları çözümlemede oldukça etkili olacaktır. Anderson (1991) okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen temel unsurun okul yöneticisinin liderliği olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirmenin tarihsel gelişimi ve mevcut uygulama

Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile eğitim öğretim faaliyetleri ve farklı adlar altında faaliyet gösteren okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilmiştir. Öğretim birliğini gerçekleştirmek üzere bakanlık merkez ve taşra teşkilatları yıllar içerisinde görev alan hükûmetler tarafından yeni bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır (Başaran, 1993). 1928 yılında yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını

karşılamak üzere Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü açılmıştır. Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkokul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970'e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları; bu tarihten sonra yetenek, başarı ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasî tercihlerin aldığı ifade edilmektedir (Tekışık, 1993).

Türkiye'de 1953 yılında kamu çalışanlarının hizmet içi eğitim kurumu olarak Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) açılmıştır. TODAİE bünyesinde kamu yönetimine yönelik eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin de katılabildiği uzmanlık proğramları yürütülmektedir. Bu programların kamu çalışanlarına genel yöneticilik bilgileri kazandırması, toplumsal, ekonomik ve yasal sorunlara ışık tutması, çeşitli alanlardan gelen kursiyerler arasında ortak bir anlayışın gelişmesi açısından önemli katkılarının olduğu ifade edilebilir (Kaya, 1999).

Türkiye'de 1962 yılında, Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) kurulmuştur. Proje raporunda, bugün ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeyle ilgili temel görüşler yer almaktadır. Bu raporda, Milli Eğitim Bakanlığında önemli yönetim kademelerinin öğretmenler tarafından doldurulduğu, bu öğretmenlerin eğitim yöneticiliği, sosyal politika, bu politikaların sınırları içinde eğitim politikasının yeri ve ülkenin genel ekonomik hedefleri konusunda en azından genel görüşler kazandıran bir eğitimden geçmeden atandıkları yönetim görevinde, eğitim politikalarının saptanmasında ve uygulanmasında önemli roller oynamaları gerekirken bu yöneticilerin eğitim politikalarına öğretmen gözüyle bakma alışanlığında oldukları ve bu nedenle sorunları geniş açıdan göremedikleri ifade edilmektedir. Ayrıca rapora göre, yalnızca üst düzey yöneticilerin değil tüm düzeydeki yöneticilerin görevlerinde başarılı olabilmek için eğitimden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Raporda Bakanlık tarafından gereksinim duyulan eğitim yöneticisi yetiştirmek için üniversitelerin eğitim fakülteleri veya fakültelerde eğitim bölümleri açılması önerilmiş ve bu öneri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünün açılmasına öncülük etmiştir (Kaya, 1999).

Üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ilk açılan fakülte, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Ankara Üniversitesi Senatosu, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun ikinci maddesine dayanarak, 31.03.1964 gün ve 463/2718 sayılı karar ile Eğitim Fakültesi'ni kurmuş, bu karar Millî Eğitim Bakanınca da onaylanmıştır. 1965-1966 yılında öğretime başlamış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bu dönemde alanında süresi dört yıl olan ve türündeki tek fakültedir. 1982 yılında adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olmuştur. Bu fakültede Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur. Bunları sırasıyla Gazi Eğitim Fakültesi, H.Ü Eğitim Fakültesi, İ.Ü Eğitim Fakültesi, 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi izlemiştir. Bu fakülteler Türk eğitim sisteminin ihtiyacı olan yönetici, denetici ve uzman ihtiyacını karşılamıştır. Ancak YÖK'ün 06.11.1997 gün ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ile eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılmıştır ve sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Cemaloğlu, 2005). Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyonu ve öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlemesiyle başlayan süreçle birlikte eğitim yönetimi ve denetimi alanlarına lisans düzeyinde öğrenci alınmasından vazgeçilmesi bazı sıkıntılara neden olmuştur. Eğitimi yönetimi ve denetimi alanında sadece yüksek lisans ve doktora proğramlarının açık olması ve eğitim almak isteyenlerin çok fazla olması bu programlarının talebi karşılayamama durumunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca son yıllarda yüksek lisans ve doktora program açma kriterlerinin Yükseköğretim Kurulu tarafından ağırlaştırılması açık olan birçok bömünün kapanmasına neden olmuştur. Şişman ve Turan (2004) eğitim yönetimi

alanında yüksek lisans yapmanın yöneticiliğe atanmada bir ayrıcalık oluşturduğunu ifade etmekle birlikte bu proğramlara öğrencilerin devam etmeleri konusurnda zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenleri özendirici ve teşvik edici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Eğitim ve okul yöneticilerinin eğitimine ve yetiştirilmelerine ilişkin görüş ve öneriler Millî Eğitim Şuralarında da dile getirilmiştir. Millî Eğitim Şuraları, ulusal çapta eğitimle ilgili sorun alanlarının belirlendiği ve bu alanlara yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu, tavsiye niteliğinde kararlar alınan ve politika üreten bir danışma organıdır. Türkiye'de 1921-1926 yılları arasında Heyeti İlmiye Toplantıları adı altında yapılan çalışmalar, 1939 yılından itibaren günümüze kadar süren Millî Eğitim Şuralarının temelini oluşturmuştur. 1939'dan beri on sekiz kez toplanan Millî Eğitim Şurası her toplantısında gelişmelere göre Türk Eğitim Sisteminin çeşitli konularını inceleyerek önemli kararlar almıştır. Çeşitli Millî Eğitim Şuralarında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin çağın gerekleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi, eğitim yöneticilğinde ihtisaslaşmanın temel alınması, eğitim yöneticiliğinin politik etkenlerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu Yedinci Milli Eğitim Şurasından itibaren gündeme gelen bir konu olmuş ve ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (MEB, 1962; Kaya, 1993). Yedinci Milli Eğitim Şûrası'nda Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği'nin hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun incelemesine sunulduğu belirtilmektedir (MEB, 1962). Bu konu Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası'nda daha kapsamlı bir şekilde görüşülmüş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yöneticilerin nitelikleri, unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemelerinin yapılacağı; eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınacağı; eğitim yöneticilerinin üniversiteler ile işbirliği içinde yetiştirileceği şûra kararlarında belirtilmiştir (MEB, 1993). Ondördüncü Millî Eğitim Şûrası'nın hazırlık dokümanında "Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmesi gerekli ve yeterlidir." denilmektedir. Dahası, yürürlükteki bu kanunlara göre okul yöneticiliği ek bir yöneticilik eğitimine gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabilecek bir görev olarak ele alınmaktadır. Bu, "Yöneticiliğin okulu yoktur." anlayış ve uygulamasının hâlâ devam ettiğini göstermektedir. Onbeşinci Millî Eğitim Şûrasında da eğitim yöneticilerinin yetiştirilerek atanmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, eğitim yönetimi bir bilim olarak algılanmalı, eğitim yöneticiliği öğretmenlik tecrübesine dayanmalı ve eğitim yöneticisi lisansüstü eğitimle yetiştirilmeli, yönetici adayları objektif ölçülerle seçilmelidir denilmektedir. Üçüncü maddede merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlar da göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmekte, atamalarda ise uzmanlığa ve deneyime önem verilmesine dikkat çekilmektedir. Yine taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi, karar oluşumuna ise eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmektedir (Cemaloğlu, 2005; MEB, 1993; 1996). Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası'nda müstakil olarak meslekî ve teknik eğitim konusu incelenmiş ve önemli kararlar alınmıştır. Meslekî ve teknik eğitimin bütün boyutlarıyla ilgili alınan kararlar arasında meslekî ve teknik eğitimde örgütlenme, yönetim ve yöneticilerin yetiştirilmesi konuları da yer almıştır (MEB, 1999). Onyedinci Millî Eğitim Şûrası'nda sadece yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı "yönetici yeterlikleri" saptanmalıdır şeklinde bir ifade yer almaktadır (MEB, 2006)

En son yapılan Onsekizinci Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlarda eğitim yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitimin esas alınması; mevcut yöneticilerin kişisel gelişimleri açısından uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanması; okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebilecek kişilerin yönetici olarak atanmaları için gerekli düzenlemeler

yapılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2010). Onsekizinci Millî Eğitim Şûrası'nda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili birçok radikal kararı görebilmek mümkündür. Bu maddeler şunlardırr: (32) Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır. (33) Okul müdürlerinin eğitim-öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmeli, okul yöneticileri genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır. (34) Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır. (35) Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir. (37) Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, insiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir (MEB, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da (MEB, 1992), yönetim görevlerine atanacak olanlarda aranacak şartların bakanlıkça hazırlanan yönetmeliklerle düzenleneceği belirtilmektedir. 1998 yılında "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle okul yöneticilerinin seçiminde yöneticilik eğitimi alma şartı aranmaya başlamış ve bu uygulama ile yönetici adaylarının yönetici olmadan önce eğitim alacak olmalarının yasal dayanağı sağlanmıştır (Resmi Gazete, 1998/23472; Karip ve Köksal, 1999). Yönetmelik gereğince okul müdürü olmak isteyenlerin iki aşamalı bir sınavdan geçmeleri öngörülmektedir. Buna göre müdür adayları hizmet içi eğitime katılacakların seçimi amacıyla yapılacak seçme sınavından ve seçme sınavında başarılı olarak hizmet içi eğitime katılan adayların, eğitim sonunda yapılan değerlendirme sınavından başarılı olduktan sonra atanabileceği belirtilmektedir. Ancak, eğitim yönetimi alanında lisans ya da lisansüstü öğrenimi veya Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programını bitirenlerden öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmeti bulunanlar, seçme sınavına alınmaksızın hizmet içi eğitim programına alınmaktaydılar (Resmi Gazete, 1998). Bu yönetmelik, Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yönetim alanında yetiştirilmelerini öngören ilk yönetmelik olarak yerini almıştır (Kayıkçı, 2001). Bu yönetmelik, genel koşulları taşıyarak seçme sınavında başarılı olanlara 120 saatlik bir yönetici yetiştirme programına katılmalarını zorunlu kılmaktaydı. Bu uygulama daha sonra yürürlükten kaldırılmış ve bir daha getirilmemiştir.

Yönetici atama ile ilgili yönetmelik günümüze kadar birçok değişikliğe uğramıştır. Yönetici atama ile ilgili yönetmelikte 1999 yılında yapılan değişiklikle (Resmi Gazete, 1999) yönetici adaylarına "Değerlendirme Sınavı" ve "Seçme Sınavı"getirilerek yöneticilerin daha güvenilir ve geçerli kriterlere göre değerlendirilmesi, seçilmesi ve yükseltilmesi amaçlanmıştır (Kayıkçı, 2001). Bu yönetmelikle getirilen personel değerlendirme sistemiyle kurum kültürünün güvensizlik ve korkunun egemen olduğu bir ortamdan yaratıcılığın gelişmesini imkân verecek açıklık ve güven ortamına, bireysellikten ekip çalışmasına, birbirine kapalı birimlerden oluşan yapılanmadan birimler arası engellerin olmadığı bir yapılanmaya dönüşüm hedeflenmiştir. Bu yönetmelikle merkez, taşra ve yurt dışı yönetim görevlerine atanacaklarda aranacak niteliklerin başarı, liyakat, görev tanımı ve eğitim temelinde belirlenmesi ve potansiyel adayların objektif ölçütlere göre seçilerek yönetim görevlerine atanmalarının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (MEB,

2001). Bu yönetmelikle eğitim sisteminde yöneticilik bilgi formasyonunun sağlanması, atama, yükselme ve yer değiştirmelerde görev tanımına uygunluk, kariyer, liyakat, sicil, hizmet içi eğitim ve kıdemin gözetilmesi, yöneticilikte kariyer yapma fırsatı sağlaması, yönetici eğitiminin önem kazanması, yöneticilerin performanslarının ölçülmesi ve yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirmede tarafsızlık, güvenirlik, geçerlik ve açıklık ilkelerinin hâkim olması için gerekli altyapı oluşturulmuştur (Özden, 2002).

10 Ocak 2004 tarihinde "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" yürürlükten kaldırılmış (Resmi Gazete, 2004a/25342), yerine "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" getirilmiştir (Resmi Gazete, 2004b/25343). Bu yönetmelikte de 2 Aralık 2004 (Resmi Gazete, 2004c/25658), 4 Mart 2006 (Resmi Gazete, 2006/26098) ve 13 Nisan 2007 (Resmi Gazete, 2007/26492) tarihlerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte yönetici olarak atanacaklara yönelik seçme sınavı kaldırılmış, yöneticilerin atanmasının bakanlıkça ve Valiliklerce yapılmasına karar verilmiş ve yöneticiliğe atanmada temel ölçüt olarak mesleki kıdem öne çıkarılmıştır.

13.04.2007 tarihli yönetmelik de 24.04.2008 tarihinde çıkarılan yönetmelikle yürürlükten kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2008). 2004 yılı ve sonrasında çıkarılmış bulunan yönetmeliklerde; yükseköğrenim görmüş olmak, aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak, son yıla ait sicil notu iyi derecede ve varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması iyi derecede olmak, son üç yıllık hizmet süresi içinde varsa yöneticilik görevi adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülükten muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak, atanacağı kuruma branşı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ortak şartlardır. Öğretmenlik hizmet süresi ve okul müdürlüğü seçme sınavı konularında yönetmelikler arasında farklılıklar görülmektedir. 2004 yılında çıkarılan yönetmelikte en az iki yılgörev yapmış olmak şartı bulunmaktadır; 2007 ve 2008 yıllarında çıkarılan yönetmeliklerde ise öğretmenlikte adaylığın kaldırılmış olması yeterlidir denilmektedir. 2004 ve 2009 yılında çıkarılan yönetmeliklerde seçme sınavında 100 puan üzerinden 60 almış olma şartı bulunmaktayken; 2007 ve 2008 yıllarında çıkarılan yönetmeliklerde sınav şartı bulunmamaktadır (Resmi Gazete, 2004a; 2004b; 2004c; 2006; 2007; 2008).

13 Ağustos 2009 tarihinde 27318 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2009a/27318). Yönetmeliğin 7. maddesi incelendiğinde, farklı kademelerde yöneticilik görevini üstlenebilmek için belli bir süre öğretmen olarak görev yapmış olmak, olumlu sicil notları almış olmak, adli veya idari soruşturma geçirmemiş olmak ve varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak gibi yükümlülükler bulunmaktadır. 8.maddede, (C), (B), (A) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarla ilgili aranan tek özel şartın eğitim kurumlarında belli bir süre yöneticilik yapmış olmak olduğu anlaşılmaktadır. İlgili yönetmeliğin 24. maddesinde ise atamada ancak puan eşitliğinde lisansüstü düzeyde öğnenim görmüş olmanın göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Yönetmelik maddelerinde de görüldüğü gibi yönetici ya da müdür olabilmek için yönetim eğitimi alma zorunluluğu bulunmamaktadır. Sadece belirli bir süre öğretmenlik deneyimine sahip olmak ve belirlenen sınava girip gereken puanı almak yönetici ya da müdür kadrolarına atanabilmek için yeterli bulunmaktadır. 24. maddede görüldüğü üzere, lisansüstü eğitim görmüş olmak sadece puanlar eşit olduğunda atanacak adaya ayrıcalık sağlamaktadır. Yönetmelikte ayrıca okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterliliklerle ilgili herhangi bir şeyin belirtilmediği göze çarpmaktadır. Bu da her hangi bir kişinin yöneticilik yapacak yeterliliklere sahip olmasa bile yönetici olabileceğini göstermektedir.

13.08.2009 tarihinde yayımlanan yönetici atama yönetmeliği 29.08.2009, 10.09.2009, 15.05.2010, 09.10.2010 ve 09.08.2011 tarihlerinde olmak üzere 5 kez değişikliğe uğramıştır (Resmi Gazete, 2009b; 2009c; 2010a; 2010b; 2011). Yapılan değişiklikler Ek-1 Yöneticilik İstek Formu, Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu, yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar, Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılığı norm kadrosundan en az biri kadın adaylara ayrılarak, kadın adaylar arasından atama yapılması ile ilgili değişikliklerdir.

21 Temmuz 2012 tarihinde "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2012/28360). Bu yönetmelik ile Bakanlığa bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürütecek personelin belirlenmesine yönelik usül ve esaslar belirlenmiştir. İlgili yönetmelikte eğitim kurumu yöneticiliklerine atamada (1) kariyer ve liyakat ilkesinin esas alınması, (2) norm kadro esaslarının göz önünde bulundurulması ve (3) puan üstünlüğünün dikkate alınması yönünde bazı ilkeler benimsenmiştir.

28.02.2013 tarihinde "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2013/28573). Bununla birlikte bu yönetmelik çok geçmeden tekrar değiştirilmiştir. Günümüzde 4 Ağustos 2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" halen yürürlükte olan yönetmeliktir. İlgili yönetmelikte yönetici olarak atanacaklarda aranacak şartlar, Sınav duyuruları ve başvuru, Komisyonlar ve görevler ile ilgili maddeler şunlardır:

Sınava başvuru ve atama şartları

MADDE 5 – (1) Yönetici adaylarında; a) Yükseköğrenim mezunu öğretmen olmak, b) Son başvuru tarihi itibariyle Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak, c) Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilmek veya bu eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak; fen ve sosyal bilimler liseleri ile bilim ve sanat merkezleri yöneticiliği için bu okullarda öğretmenlik yapmış veya yapmakta olmak, ç) Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olmak, d) Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibariyle müdürlük sınavı için bir yıl müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı veyahut müdür yetkili öğretmenlik yapmış olmak; müdür yardımcılığı sınavı için de en az iki yıl asıl öğretmenlik yapmış olmak, e) Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibariyle son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak veya aylıktan kesme veya daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak, şartları aranır.

(2) Yöneticilik sınavına başvuru için birinci fıkranın (d) bendinde belirtilen sürelerin hesabında, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli öğretmenlikte geçen sürelerin tamamı ile özel okullarda öğretmen veya yönetici olarak geçen sürelerin 2/3'ü değerlendirilir.

Sınav duyuruları ve başvuru

MADDE 6 – (1) Yöneticilik yazılı sınavı, sınav tarihinden en az bir ay önce Bakanlıkça, sözlü sınav ise en az on gün önce atamanın yapılacağı eğitim kurumunun bulunduğu il valiliğince duyurulur. Duyurularda sınav tarihi ve yerleri, başvuru usulü ve süresi ile diğer hususlara yer verilir.

Komisyonlar ve görevleri

MADDE 7 – (1) Eğitim kurumu yöneticiliği sınavlarını yürütmek üzere Bakanlıkta Sınav Komisyonu, illerde Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu oluşturulur.

(2) Sınav Komisyonu; Bakanlıkta, bir müsteşar yardımcısının veya İnsan Kaynakları Genel Müdürünün veyahut görevlendirilecek bir grup başkanının başkanlığında, İnsan Kaynakları, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Din Öğretimi, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüklerinden birer grup başkanı ile bir hukuk müşavirinin katılımıyla dokuz asıl üyeden oluşturulur.

(3) Sınav Komisyonu, üye tamsayısıyla toplanır ve oy çokluğuyla karar verir. Sınav Komisyonunun sekretarya işlemleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünce yürütülür.

(4) Sınav Komisyonunun görevleri şunlardır: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce yazılı sınav sorularının hazırlanması için 9 uncu maddenin birinci fıkrasının (h) bendindeki mevzuat konularını belirlemek, b) Yazılı sınavın yürütülmesine ilişkin tedbirleri almak, genel gözetim ve denetimi yapmak, c) Yazılı sınav sonuçlarının ilanını sağlamak.

(5) Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu; il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısı başkanlığında, iki millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü, bir ilçe millî eğitim müdürü ile İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından okul müdürü veya daha üst görevlerde bulunan Bakanlık personeli veya üniversite öğretim elemanları arasından görevlendirilecek bir kişinin katılımıyla beş asıl üyeden oluşur. İllerde gerekli durumlarda birden fazla komisyon kurulabilir.

(6) Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonunun sekretarya işlemleri insan kaynakları hizmetlerinden sorumlu şube müdürlüğünce yürütülür.

(7) Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonunun görevleri şunlardır: a) Sözlü sınavları yapmak ve eğitim kurumu yöneticiliğine atama puanlarını belirlemek, b) Sözlü sınavla ilgili itirazları değerlendirip oy çokluğuyla sonuçlandırmak.

(8) Sınav Komisyonu ve Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonuna ikinci ve beşinci fıkralarda belirtilen usullerle aynı sayıda yedek üye belirlenebilir.

(9) Sınav Komisyonu ve Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu başkan ve üyeleri, kendilerinin veya boşanmış olsalar dahi eşlerinin, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımlarının ve evlatlıklarının katıldığı sınavlarda görev alamazlar.

Son olarak 04.08.2013 tarihli Resmi Gazete'de Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği yayımlanarak yürürlüğe girmiş olup yukarıdaki maddelerde görüleceği gibi birçok değişikliğe gidilmiştir. Yönetici Atama Yönetmeliğinin Yöneticilik Sınavları ve Değerlendirme başlıklı 8/1. Maddesinde "Eğitim kurumu yöneticiliği sınavı, eğitim kurumu müdürlüğü için yazılı ve sözlü sınav aşamalarından, müdür yardımcılığı için ise yazılı sınavdan oluşur." denilmektedir. Bu yönetmelik ile getirilen en önemli değişiklik eğitim kurumu müdürlükleri için yazılı sınava ek sözlü sınav uygulamasının da getirilmiş olmasıdır.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde uluslararası örnekler

Türkiye'deki mevcut duruma bakıldıktan sonra yabancı ülkelerde eğitim yöneticisi yetiştirme konusundaki uygulamaları incelemenin, konunun daha iyi anlaşılması adına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. ABD'de yönetici yetiştirme Ondokuzuncu yüzyıla, üniversitelerin bünyelerinde ilk yönetici yetiştirme programını açtıkları tarihe kadar dayanır. Son 10-15 yılda İngiltere, Çek Cumhuriyeti, İsviçre ve Yeni Zelanda gibi ülkeler okul yöneticisi yetiştirme programları geliştirmişlerdir ve bu programlar çoğunlukla Anglo-Amerikan temellidir (Magno, 2009; Oplatka, 2004).

ABD'de okul yöneticilerini yetiştiren sistemler oldukça karmaşıktır ve karşılıklı olarak birbirleriyle ilişkilidir. Bu sistemler eyaletler tarafından yönetilirler. Her bir eyalet okul liderleri

için lisans, sertifikasyon gereksinimlerini ortaya koyar ve birçok eyalette okul liderlerini hazırlayan yüksekokul ve üniversitelere uygunluk belgesi verirler (Korkmaz, 2005). Amerika'da son yıllarda eğitim yönetimi programları eğitim liderliği programları olarak anılmaktadır. 1950'lerin ortalarına gelindiğinde 41 eyalet okul müdür olabilmek için lisansüstü çalışma yapmayı ve 26 tanesi de yüksek lisans derecesi almayı zorunlu kılmıştır. 1993'lere gelindiğinde ise okul müdürü olabilmek için yüksek lisans eğitimi almayı zorunlu kılan eyalet sayısı 45'e çıkmıştır (Şişman ve Turan, 2004).

Şu anda ABD'de müdürler iki farklı kaynaktan hazırlanmaktadırlar. Bunlardan birisi üniversiteler diğeri de Özel Müdür Yetiştirme Programlarıdır. Müdür adayları eğitimleri sırasında gerçek okullara gidip orada ortaya çıkan problemlerin çözümü için çalıştırılıyorlar. Yani, teori ve uygulama bir arada yürüyor. Bugün ABD müdür hazırlama programlarının ortak felsefesini "Okul liderliği en iyi şekilde okul ortamında öğretilebilir ve öğrenilebilir" oluşturmaktadır. Müdürlük ya da müdür yardımcılığı için başvuru yapılmadan önce eğitim yönetimi alanında bir yüksek lisans programının tamamlanması gereklidir (Hillman, 1992'den aktaran Korkmaz, 2005).

Anderson (1991) ABD'deki yönetici yetiştirme programlarını değerlendirmiş ve bu programların genel olarak teori kaynaklı olduğunu, yöneticilere uygulamaya dönük eğitim vermede yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Yazara göre, akademik yönetici yetiştirme programlarında yöneticilerden serbest bir zaman diliminde yazma, konuşma ve belli türdeki yönetimsel sorunlara çözüm bulmaları istenmektedir. Hâlbuki yönetim sürecinde yöneticinin karar verme için fazla zamanı ve seçeneği olmayabilir (Visscher, Bosker ve Branderhorst, 2007).

Eğitim Liderliğinde Mükemmeliyet Komisyonu (National Commision On Excellence in Education Leadership) Amerika'da eğitim yöneticisi yetiştirme sistemini değerlendirmiş ve genel olarak bu sistemin okul bölgeleri ile üniversiteleri arasındaki bağlantıyı sağlamada (Dodson, 2006), okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sağlamada, okul yöneticilerine klinik deneyimler kazandırmada ve okul yöneticilerinin iş ile ilgili beklentilerine cevap vermede yetersiz olduğunu belirtmiştir (Lingenfelter, 2001).

ABD'de okul yöneticilerine eğitim veren birçok kurum bulunmaktadır. Cincinnati devlet okullarına hizmet veren Mayerson Akademisi bunlardan birisidir. Bu akademi, okul yöneticisi olmak isteyenlere eğitim vermektedir ve farklı programları vardır. Programlar genel olarak yönetsel yapılar, kültür ve aile ve toplumun okuldan formal beklentileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Program 8 ay sümektedir ve programa katılımda gönüllülük esastır. Özellikle yeni liderlerin sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla bölge kültürü ve tarihinin öğretilmesine önem verilmektedir (Peterson, 2002).

ABD'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için okul liderliği, aile katılımı ve toplum ortaklığı, öğrenci merkezli öğrenme iklimi oluşturma, mesleki gelişme ve insan kaynağının yönetimi, öğretim liderliği, öğrenme ve öğretimi geliştirme, okul yönetimi ve günlük rutin işler ve kişilerarası ilişkiler konusunda etkililik gibi alanlarda bazı standartlar geliştirilmiştir (Şişman ve Turan, 2004).

İngiltere'de standartlara bağlı ve sistematik bir okul yönetici yetiştirme sistemi mevcuttur. İngiltere'de okul yöneticiliğine atanabilmek için 1996 yılında geliştirilen ve uygulamaya konan "Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği Yeterlikleri" dokümanında belirtilen yeterliklere sahip olmak önemli bir zorunluluk olarak gözükmektedir. Okul yöneticiliği yapmayı hedefleyen öğretmenler belirlenen sınav merkezlerinde "Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği Yeterlikleri" dokümanında belirlenen yeterliliklerden sınava tabi tutulurlar ve hangi alanlarda eğitime ihtiyaç duydukları bu şekilde tespit edilmeye çalışılır. Fakat Stratejik Liderlik ve Sorumluluk (Strategic Leadership and Accountability) modülü her aday için zorunludur. Yönetici adayları Yerel Eğitim

Otoritesi tarafından yönetilen bölgesel eğitim merkezlerinde veya Açık Üniversitelerde (Open University) yukarıda sözü edilen modülü ve ihtiyaç duydukları diğer alanlardaki eğitimlerini alırlar. Bu eğitimin bitiminde bölgesel sınav merkezlerinde yeniden bir sınava tabi tutulurlar. Bu sınavda başarılı olan yönetici adaylarına "Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği" yeterlik belgesi verilir (Şimşek, 2003).

Hong Kong'da okul müdürlerin mesleki gelişim ve eğitim programı 1990'lı yılların sonunda dikkat çekmeye başladı. 2002 yılından önce Hong Kong'daki müdürlerin hazırlanması birçok açıdan geleneksel İngiliz felsefe ve uygulamaları tarafından şekillendirilmişti. Hükümet ilk ve ortaokuldaki müdürler için formal hizmet öncesi programını yeterli görüyordu. Daha sonraları okul yönetim komitesinin tavsiyesi üzerine öğretmenlik eğimi alan ve en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimi olan kıdemli öğretmenler müdürlük pozisyonu için yeterli oluyordu. 1999 yılının başlarında okul yönetim kurulu (SMI) ve okul tabanlı yönetim (SBM) müdürler üzerinde önemli taleplerde bulunmuştur. Bu tür talepler geleneksel yaklaşımlardan takım çalışması, sürekli gelişim ve etkililik gibi yeni kavramlara doğru bir geçişi sağlamıştır. Singapur'da ise okul müdürleri 1984'den beri Eğitim Bakanlığı ile ulusal eğitim enstitüsü tarafından ortaklaşa organize edilen bir eğitim yönetimi diploma kursuna katılma zorunluluğundadırlar. Bu program okul müdürü olmak için seçilmiş müdür yardımcıları için 1 yıl süren tam zamanlı bir programdır. Bu programa devam eden müdür yardımcıları tam maaşlarını alırlar. Bu programın içeriği yönetim, liderlik ve müfredat yönetimi hakkında dersler ile müdür yardımcısı olarak 4 hafta süre ile bir okulda uygulamaya katılımdan oluşmaktadır. Uygulama için seçilen okulların müdürleri hem stajyerlere akıl hocalığı yapmakta hem de eğitim sürecine tam olarak katılmaktadırlar (Korkmaz, 2005).

Kıta Avrupası sistemlerinden olan ancak daha çok Bonapartist gelenekte örgütlenmiş okul sistemlerine sahip olan Fransa'da okul müdürü seçme ve yetiştirme süreci geleneksel bir anlayışla yürütülmektedir (Şimşek, 2004). 1980'li yılların ortalarına kadar okul müdürü için adaylar öğretmenler arasından seçilmekteydi. Adaylar yetkililer tarafından bir mülakata alınmakta ve bu mülakatın sonucu o bölgenin eğitimle ilgili en üst yöneticisine adayın okul müdürlüğü için uygun bulunan adaylar listesine eklenmesi amacıyla gönderilmekteydi. Tarafsız bir seçim yapılabilmesi için de üç aşamalı bir sınav yapılırdı, yapılan sınavın bir kısmını yazılı sınav oluşturmaktaydı. İlerleyen yıllarda bu süreç daha basit bir hale getirilmiştir (Leadership-in-education, 2011a). Fransa'da ortaöğretim kademesi müdürleri ile ilköğretim kademesi müdürlerinin istihdam süreçleri birbirinden oldukça farklıdır. Ortaokul ve lise müdürlerinin istihdamında ayrıntılı bir süreç izlenirken, ilkokul müdürleri için aynısı söz konusu değildir. Bunun bir nedeni bu alandaki yönetim yapısındaki hiyerarşi nedeniyle ilkokul müdürlerine okul yönetimi alanında daha az sorumluluk verilmiş olmasıdır (Huber, 2003). Fransız okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanmasına ilişkin genel sorumluluk Eğitim Bakanlığı'ndadır ve merkezi Paris'teki "Centre Condorcet"tir (OFSTED, I995). Centre Condorcet'in görevi ülke genelinde geçerli olan "Okul Müdürlerinin Formasyonuna İlişkin Kurallar" çerçevesinde, akademi bölgelerinde verilen eğitimin bu kurallara uygunluğunun, akademi bölgeleri arasında etkili işbirliğinin ve eğitim programları arasındaki farklılığın asgari düzeyde sağlanmasıdır. Akademi bölgeleri tarafından düzenlenen eğitimin seminer konuları idari işler, bütçe okul yasası, işletme yöntemleri, iletişim becerileri ve insan ilişkileri, toplantı yönetimi, değerlendirme uygulamaları ile pedagojidir (Peck ve Rarnsay, 1998; Huber, 2003). Fransa'da okul stajı dönemine büyük önem verilmekte, staj süresince okul müdürlerinin deneyim kazanmalarına fırsat tanınmaya çalışılmakta ve staj yapılan okulun müdürüne danışılarak kendi projelerini oluşturmaları ve yönetmeleri istenmektedir. Stajyer müdürlerin staj yapacakları okulların seçiminde ilgili okul müdürünün okul yönetimi alanındaki uzmanlığına dikkat edilmektedir. Staj yapılacak okulun müdürüne ayrıca, akademi tarafından düzenlenen üç günlük bir hazırlık eğitimi verilir ve bu eğitimin ardından müdür, stajyerlere rehberlik (mentor) yapmak üzere görevlendirilir (Huber, 2003; Lafond ve Helt, 2003).

Almanya'da okul müdürlerinin seçimi ve atanması ilgili eyaletin kanunlarınca belirlenmekte ve eyaletin sorumluluğu kapsamında ele alınmaktadır. Almanya'da okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları da eyaletlere göre değişmektedir. Okul müdürü eğitim-öğretim personelinin de bir parçasıdır yani öğretmen olarak da hizmet vermektedir. Almanya'da okul müdürleri başarılı bir öğretmenlik deneyiminden sonra iş başına gelmektedirler (Aslan, 2009). Okul müdürlerinin seçimi ve atanması ilgili eyaletin eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Adayların başvurdukları okul seviyesinde yeterli eğitimi almış olmaları gereklidir (lisansüstü eğitim gibi) ve birkaç yıllık öğretmenlik tecrübesi istenilmektedir (EURYDICE, 2010). Almanya'da okul müdürleri için yetiştirme programları, her eyaletin kendi öğretmen yetiştiren kurumu tarafından yürütülmektedir. Bu programların içerikleri, yöntemleri, süreleri, yapıları ve yükümlülükleri eyaletten eyalete farklılık gösterebilmektedir (Kesim, 2009). Mesela Bavyera eyaletinde okul türüne göre bazı okul müdürleri göreve başladıktan sonra iki haftalık bir seminer ile formal bir hazırlık eğitimi almaktadırlar (Aslan, 2009). Aşağı Saksonya Eyaleti'nde ise okul müdürünün geliştirmesi gereken niteliklere ilişkin dört alanda modüler bir eğitim programı belirlenmiştir. Program dört modülden oluşmaktadır ve aşamalı olarak bir yılda tamamlanmaktadır. Programındaki modüllerin içeriği şu şekilde belirlenmiştir (Leadership-in-education, 2011): (1) Öğretmenlikten müdürlüğe rol değişimi; bir meslek olarak okul yöneticiliği, (2) Okulda kalite gelişimi kavramı ve kalite geliştirme araçları, (3) Personel yönetimi ve personel geliştirme, (4) Okul ve çevre arasında ilişkilerin geliştirilmesi. Programın her aşamasında dört-beş gün süren yoğunlaştırılmış dersler bulunmaktadır. Derslere ek olarak adaylara danışmanlık hizmeti de sağlanmaktadır.

Okul yöneticiliği, Yirminci yüzyılın başlarında, özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde, formal bir yöneticilik eğitimine dayalı olarak kazanılan bir meslek olmaya başlamıştır. ABD'nin dışında diğer ülkelerde ise okul yöneticiliği için üniversite düzeyinde bir eğitim, nadir karşılaşılan bir durumdur. Genelde okul yöneticiliği, öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında elde edilen bir pozisyon olma özelliğini taşımaktadır. Kısacası bugün dünyanın pek çok ülkesinde okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak yeterli görülmektedir (Karip, 2004).

ABD, İngiltere ve Fransa yönetici yetiştirme uygulamaları açısından incelendiğinde, okul yöneticilerinin genellikle öğretmenlik mesleğinden gelmeleri bir koşul olarak aranan şartlardandır. yetiştirme sistemleri içerisinde Amerika'nın en gelişmiş eğitim yöneticisi yetiştirme programına sahip ülkedir. Amerika'da okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun eğitim yönetimi üzerine lisansüstü veya doktora dereceleri bulunmaktadır. Okul yöneticilerini yetiştirme ve geliştirme politikaları bakımından hizmet öncesi yetiştirme ve liyakat ilkelerini benimseyen İngiltere, aynı önemi yöneticilerin hizmet içinde yetiştirilmelerine de vermektedir. Fransa'da ilköğretim okul yöneticileri için hizmet öncesinde bir yetiştirme programı uygulanmazken, ortaöğretim okul yöneticilerinin hizmet öncesinde yetiştirilmeleri için belli bir yetiştirme programı uygulanmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011).

Çeşitli ülkelerdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili uygulamalar incelendiğinde okul yöneticisi yetiştirmede en akılcı çözümün uygulama içerisinde eğitim olduğu görülmektedir. Uygulama boyutu gözardı edilerek verilecek eğitimin yönetici yetiştirmede etkisiz olacağı açıktır. Türkiye açısından bir değerlendirme yaptığımızda okul yöneticiliğine kabul edilecek kişilerin öğretmenlik mesleğinden gelmeleri oldukça önemli olmakla birlikte tek başına yetersizdir. Mutlaka teori ve uygulamanın birleştirilmesi için yöneticilik eğitimi gereklidir.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar

Okul yöneticileri yönetim sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Mestry ve Grobler (2004) okul yöneticilerinin en sık yaşadıkları sorunlar arasında okulda bir öğrenme-öğretme kültürünü oluşturma, yüksek eğitim standartları geliştirme ve bunların devamlılığını

sağlama, ailelerle daha yoğun şekilde çalışma, çok kültürlü okul yapısıyla baş etme, değişimi ve çatışmayı yönetme, kıt kaynaklarla okulu idare etme ve topluma daha fazla hesap verebilmeyi göstermektedir.

Okul yöneticilerinin omuzlarında birçok sorumluluk taşımaları, bir dizi grup ve kişiyle etkileşim içinde olmaları, okul yönetiminin çok fazla zaman ve enerji gerektiren ve ayrıca politik bir bakış açısına da sahip olan bir alan olması okul yöneticilerinin özellikle yönetim sürecinin ilk yıllarında ciddi problemlerle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır (Gonzalez, 1997). Memduhoğlu (2007) okul yöneticilerinin, örgütsel yapı (örgütteki rol ilişkileri, işin ünitelere bölünmesi vb.), okulun işleyişi ve çevreyle ilişkiler konusunda sayısız sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Yazar, özellikle Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının okul yöneticisini kısıtladığını belirtmektedir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde (Çin, Tayland, Singapur, Malta vb.) yöneticilerin gücünün kanunlar tarafından ciddi biçimde kısıtlandığını görülmektedir. Bu ülkelerde eğitim sistemi oldukça merkezidir ve bu sistem okul yöneticisinin özerkliğini ciddi biçimde kısıtlamaktadır. Bu ülkelerde merkezi sistem müfredattan, öğretmen seçimine, kullanılacak materyallere, öğretim yöntem ve tekniklerine ve okulların alacağı maddi yardıma kadar her şeyi kontrol etmektedir. Örneğin Çin'de okul yöneticisi insan kaynaklarının kullanımında dışsal otoritelere bağımlı şekilde hareket etmek durumundadır ve Birleşik Arap Emirliklerinde bir okul yöneticisi okuluyla ilgili karar alma yetkisine sahip değildir (Oplatka, 2004).

Okul yöneticisinin kendinden beklenen rolleri oynayabilmesi, sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmesi ve karşılaştığı sayısız sorunla baş edebilmesi için belirli yeterliliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Mehduhoğlu, 2007). Kaldı ki yapılan araştırmalar okulun başarısında okul yöneticisinin etkinliğini ve rolünü yadsımamıştır (Korkmaz, 2005; Kurth, 2005). Okul yönetiminde yaşanan sorunların aşılabilmesi ve değişime ayak uydurabilmesi için yöneticilerin öğretimsel ve dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilemleri gerekmektedir.

Yönetici yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalara göz atıldığında, bir ülkenin ekonomik başarısının ve uluslararası alanda rekabet gücünün okulların başarısına bağlı olduğu ve eğitim yöneticilerini yetiştiren programların başarısızlığının gelecek kuşakların başarısızlığına neden olacağı vurgulanmıştır. Bu tartışmalar, okul yöneticilerini yetiştiren programların yeniden gözden geçirilmesi zorunluluğunu ortaya koymuştur (Karip ve Köksal, 1999). Ülkenin genç nesillerini yetiştiren okulların ve bu okulların etkili ve verimli yönetilmesi gelecekte bilimsel, ekonomik, siyasal ve sosyal alanlarda başarıyı yakalayabilmek için oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin rolü işte bu noktada kritik öneme sahiptir. Etkili ve verimli okullar ancak etkili ve verimli bir yönetim anlayışıyla oluşturulabilir. Etkili ve verimli okullar öğretmenlerin moralinde, motivasyonunda, iş doyumunda ve doğal olarak da öğrenci başarısında artışa neden olacaktır. Garies ve Tschannen-Moran (2005) okul yöneticilerinin, sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamaları, yönünü belirlemeleri ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmelere açısından okulun etkililiği ve verimliliği açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirmede yaşanan sorunlar ve okul yöneticisi yetiştirme politikalarının eksikliği

Türkiye'de eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmede ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Konuyla ilgili sorunları incelediğimizde, bu sorunların temelde ülkemizde okul yöneticisi yetiştirme politikalarına gereken önemin verilmemesinden, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesinden ve bu konuda güçlü ve tutarlı politikalarının geliştirilmemiş olmasından, okul yöneticisi eğitim programının yokluğu ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitiminin eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Turan ve Şişman (2000) Türk eğitim sisteminde, amacı ve görevi

okul yöneticisi yetiştirmek olan bir eğitim kurumu günümüze kadar oluşturulamadığını ifade etmektedir.

Okul yöneticiliği için uygun adayların seçilip yetiştirilmesi için gösterilen çabaya ve kanuni düzenlemelere rağmen ülkemizde, yönetici seçme ve yetiştirme süreci bir standartta oturtulamamıştır. Hatta yapılan kimi zaman kanuni düzenlemeler yapılırken nesnel ölçütlerin göz ardı edildiği ve yönetmeliklerin gerekçesiz bir biçimde değiştirilmiş olduğu görülmektedir. Bunun en iyi kanıtı yönetici seçme yetiştirmede yapılan uygulamalardır. Örneğin, Türkiye'de 26.635 eğitim kurumu için müdür kadrosu bulunmasına karşılık, bu okullardan 13.708'inde asil müdür görev yaparken geriye kalan 12.927 kurum vekil müdürlerce yönetilmektedir. Bu bakımdan eğitim ve okul yöneticiliği için aranan şartların net bir şekilde belirlenmesive uygulanması Türk Eğitim Sistemi için önemlidir (Taş ve Önder, 2010).

Şimşek (2004) Türkiye'de yönetici yetiştirmede üç temel yönelim olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki çıraklık modelidir. Bu modele göre okul müdürlüğü için öğretmen olmak yeterlidir, yürürlükteki kanunlara göre de okul müdürlüğü ek bir eğitime gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabilecek bir görevdir. İkinci model ise 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören ve yukarıda sözü edilen eğitim bilimleri modelidir. Bu modele göre eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim yönetimi ve planlaması bölümleri açılmıştır. Bu bölümlerden mezun olanların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara yönetici olarak atanması gündeme getirilmiş, ancak mezunlar öğretmen olarak istihdam edilmişlerdir. Bu modeldeki temel varsayım yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olduğu ve yönetici olacak kişilerin yönetimle ilgili temel alanlarda akademik bilgilere sahip olması gerektiğidir. Üçüncü model tam anlamda bir yönetici yetiştirme modeli değildir. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütler kullanmaya başlamıştır. Örneğin, herhangi bir alanda lisansüstü eğitim yapmış olmak ve yayımlanmış eseri olmak tercih nedeni olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamaya başvuran adaylar arasından seçme yapmak amacıyla başvurulmaktadır (Şimşek, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi atamalarında kullanmaya başladığı ek ölçütler aslında bir aday ayıklama mekanizmasıdır ve yönetici yetiştirmede geleneksel "Çıraklık Modelini" temelde değiştirmemektedir. Buna bağlı olarak Türkiye'de 30 yıla yakın bir dönemi kapsayan bir süreden beri eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, bilimsel bir temele oturtulamamıştır (Çelik, 2002).

Balcı (2008) ise Türkiye okul yöneticisi yetiştirme konusunda Cumhuriyet döneminden beri 4 farklı döneme tanıklık ettiğini ifade etmektedir. Bunlar, çıraklık dönemi (1970'lere kadar), eğitim bilimleri dönemi, sınav dönemi (1999) ve keyfilik dönemi olarak adlandırılabilir. Çıraklık dönemi "Meslekte asıl olan öğretmenliktir." anlayışı üzerine kurulmuştur. Eğitim Bilimleri Modeli 1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticisi yetiştirmede etkin bir yol olarak belirtilmiş, fakat eğitim bilimleri modeli kapsamında yetiştirilen adayların istenilen görevlere getirilmedikleri, bazı alanlarda öğretmen olarak değerlendirildikleri görülmüştür (Balcı, 2008).

Sınav modeli incelendiğinde, ülkemizde 23 Eylül 1998 tarih ve 23742 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, okul yöneticilerinin yöneticiliğe atanmadan önce yöneticilik eğitimi almalarının yasal dayanağını ve çerçevesini oluşturmuştur. Bu yönetmelik, yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel koşullar ile okul müdürü olarak atanacaklarda aranacak özel koşulları yeniden düzenlemiştir. Adı geçen yönetmelik okul müdürü olarak atanacakların değerlendirme sınavında başarılı olanlar arasından seçilmesini ön görmektedir. Yönetmeliğin belirlediği genel koşulları taşıyan ve öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmeti bulunan adaylar seçme sınavına katılırlar. Seçme sınavında başarılı olan adaylar en az 120 saat süreli yönetici yetiştirme kursuna katılırlar. Bu yönetmeliğe dayalı olarak ilk seçme sınavı yapılmış ve başarılı adaylar 1 – 26 Şubat 1999 tarihleri arasında 120 saat süreli yönetici yetiştirme

kursuna katılmışlardır. Kurs sonunda değerlendirme sınavı yapılmış ve başarılı adaylara Bakanlık tarafından yöneticilik sertifikaları verilmiştir (Karip ve Köksal, 1999). Bu yönetmelik ile yönetici adaylarına ilk defa "Değerlendirme Sınavı" ve "Seçme Sınavı" uygulanarak yöneticilerin daha güvenilir ve geçerli kıstaslara göre değerlendirilmesi, seçilmesi ve yükseltilmesi hedeflenmiştir (Kayıkçı, 2001). Işık (2000) yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre müdürlük hazırlık eğitimi almalarının müdürlerin etkililik, değerlendirme, örgütsel beceriler ve bunlarla ilgili politikalar gibi davranışları üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rayner ve Gunter'in (2005) yürüttüğü bir diğer çalışmada ise hazırlık sürecinden geçen müdürlerin daha etkili oldukları saptanmıştır.

İlgili yönetmelik 2004 ve 2007 yıllarında değişikliğe uğramış ve bu değişiklikler neticisinde okul müdürlüğü giriş sınavından sonra gerçekleştirilen 120 saatlik yetiştirme programı kaldırılarak daha keyfi bir modele geçilmiştir (Balcı, 2008). Yönetici olarak atanacaklara yapılan sınavın kaldırılması, yöneticilerin atanmasının Bakanlıkça ve valilerce yapılmasına karar verilmesi ve yöneticiliğe atanmada yöneticilik eğitimi almış olma yerine mesleki kıdemin ön plana çıkarılması akademisyenler ve eğitim sendikaları tarafından ciddi şekilde eleştirilmiştir (Sezgin, 2007). Tekışık (2007) ise yapılan uygulamanın siyasi bir amaç taşıdığı yönünde eleştirilerini ifade etmiştir. Şimşek (2007) yapılan bu uygulamayı bir geriye gidiş olarak değerlendirmektedir. Yürütmenin durudurulması istemiyle kornu yargıya taşınmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin bazı maddelerinin yürütmesi durdurulmuştur. Memduhoğlu (2007) genelde eğitim yöneticiliğinin ve özelde de okul yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesini ve yönetici adaylarına hizmet öncesinde yöneticilik eğitimi verilmemesini eleştirmekte ve bunun okul yöneticisi seçme ve atama sisteminde rasyonel olmayan uygulamalara neden olduğunu bildirmektedir. Dahası, daha önce olumlu bir adım olarak uygulamaya konulan seçme sınavlarının son düzenlemeler ile kaldırılması, bu konuda dost, tanıdık ilişkileri ve politik eğilimler doğrultusunda keyfi uygulamaların artmasına yol açacak ve atanan okul yöneticisinin, borçlu olduğu kişi ya da gruplara hizmete yönelerek okulun çıkarlarını geri plana koyması daha çok karşılaşılabilecek bir durum olarak gözükmektedir.

13.08.2009 tarihinde yayımlanan yönetici atama yönetmeliği 29.08.2009, 10.09.2009, 15.05.2010, 09.10.2010, 09.08.2011 ve 21.07.2012 tarihlerinde olmak üzere 6 kez değişikliğe uğramış, nihayetinde 28.02.2013 tarihinde yeni yönetmeliğin yayımı ile yürürlükten kaldırılmıştır. 28.02.2013 tarihli yönetmeliğin ömrü de 5 ay olmuş ve bu süre içerisinde neredeyse hiç uygulama alanı bulamamıştır. Bakanlıkça yönetmelikler yayımlanmakta akabinde hukuka aykırı hükümler davaya konu edilmekte, bu defa Bakanlık tarafından ya yönetmelik maddelerinde sürekli değişiklik yapılmakta ve yahut yönetmelikler tamamen yürürlükten kaldırılmaktadır. Var olan yönetmeliklerin sürekli olarak değişmesi bir tarafa her değişen yönetmeliğin bir öncekini aratması Bakanlığın uygulamalarının sürekli olarak eleştirilmesine neden olmaktadır. Balcı'nın (2008) da ifade ettiği gibi Türkiye okul yöneticisi yetiştirme konusunda günümüzde adeta keyfilik dönemini yaşamaktadır. Özellikle son yönetmelik ile sözlü sınavında getirilmesi keyfi uygulamaların artacağını işaret etmektedir.

Tarihsel süreçte okul yöneticilerinin atanmalarıyla ilgili hazırlanan yönetmeliklerin ilgili maddeleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin atanmalarında seçme sınavında başarılı olmak, yöneticilik deneyimi, sicil notu, disiplin cezası almamış olma ve kıdem özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin atanabilmeleri için katılmaları gereken zorunlu bir yetiştirme programı ya da hizmet içi kurs bulunmamaktadır. Bunula birlikte kendilerini akademik anlamda geliştirmek isteyen okul müdürlerinin yetiştirilmesi için üniversiteler (lisansüstü eğitim programları yoluyla), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresiEnstitüsü (TODAİE Uzmanlık Programı

yoluyla) ve Milli Eğitim Bakanlığı (hizmet içi eğitim çalışmaları yoluyla) gerekli desteği sağlamaya çalışmaktadır (Helvacı, 2007).

Türkiye'de son onbeş yıldır yürürlüğe giren eğitim yöneticisi seçme ve atama ile ilgili yönetmeliklerin büyük bir çoğunluğunda belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmanın ve yüksek öğrenim görmüş olmanın yöneticiliğe başvurabilmenin temel koşulu olduğu ortaya konulmuştur. Yöneticiler, seçme sınavına tabi tutulmuş ve hizmet içinde yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Ancak bu uygulamalar uzun soluklu olmamış ve yönetim becerileri ve yönetim süreçleri konusunda hiç eğitim almamış, adaylığı kaldırılmış bir öğretmenin hatta aday öğretmenlerin müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmelerine devam edilmektedir. Bursalıoğlu'nun (1999) da ifade ettiği gibi, eğitim sistemimizde yöneticiliğin bir meslek haline gelmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en büyük engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin karıştırılmasıdır. Bu karışım öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamasına yol açmıştır

Görüldüğü gibi ülkemizde genel anlamda eğitim yöneticisi özel anlamda da okul yöneticisi yetiştirme konusunda sağlam politikaların geliştirilip uygulandığını söylemek güçtür. Bunun en önemli nedeni olarak Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınmasının ancak 1993 yılındaki Milli Eğitim Şurasında konuşulmaya başlanması gösterilebilir. O tarihten günümüze kadar eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde değişik uygulamalar denenmiş, çok defa ilgili yönetmelik değişikliğe uğramış fakat nihai olarak sağlam bir eğitim yöneticisi yetiştirme sistemi oluşturulamamıştır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yöneticisi seçme sınavının içeriği

4 Ağustos 2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" günümüzde halen yürürlükte olan yönetmeliktir. İlgili yönetmeliğin üçüncü bölümünde yöneticilik sınavları ve değerlendirme ile ilgili maddeler yer almaktadır. İlgili maddeler şunlardır:

Yöneticilik sınavları ve değerlendirme

MADDE 8 – (1) Eğitim kurumu yöneticiliği sınavı, eğitim kurumu müdürlüğü için yazılı ve sözlü sınav aşamalarından, müdür yardımcılığı için ise yazılı sınavdan oluşur.

(2) Yazılı sınav duyurusu İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından yazılı sınav tarihinden en az bir ay önce Bakanlık internet sitesinden ilan edilir. Yazılı sınav, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce kadro ihtiyaçları dikkate alınarak merkezî sistemle yapılır. Yazılı sınavda 100 tam puan üzerinden 70 ve üstü puan alan adaylar başarılı sayılır.

(3) Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalarda; türü itibarıyla ayrı ayrı her ilde ilan edilen boş eğitim kurumu yöneticiliği sayısının üç katı kadar aday, yazılı sınavda başarılı olmak kaydıyla puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağrılır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip adaylar da sözlü sınava çağrılır.

(4) Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanının %70'i, sözlü sınav puanının %30'u ve Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın tamamı esas alınarak atama puanı belirlenir.

(5) Eğitim kurumu müdür yardımcılığına yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanı ile Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın toplamı esas alınarak atama puanı belirlenir.

(6) Adayların Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu tarafından hesaplanan atama puanları il millî eğitim müdürlüğü internet sitesi üzerinden ilan ve elektronik posta yoluyla en geç 10 gün içerisinde adaylara tebliğ edilir.

Yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları

MADDE 9 – (1) Eğitim kurumu yöneticiliği yazılı sınavı, müdür ve müdür yardımcıları için ayrı ayrı yapılır ve aşağıdaki yazılı sınav konularından hazırlanan soruların puan ağırlıkları esas alınarak düzenlenir: (a) Türkçe dil bilgisi: % 10, (b) Yönetimde insan ilişkileri ve iletişim: % 4, (c) Okul yönetimi ve geliştirme: %10, (ç) Eğitim-öğretim liderliği:%10, (d) Eğitim ve yönetimde etik: %4, (e) Türk idare sistemi: %5, (f) Protokol kuralları: %2, (g) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi: %2, (ğ) Genel kültür: %8, (h) T.C. Anayasası, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu, 4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu ile bunlara bağlı mevzuat ve görevin gerektirdiği diğer mevzuat: % 45.

Sözlü sınav konuları ve puan değerleri

MADDE 11 – (1) Sözlü sınav, Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonunca yapılır.

(2) Sözlü sınavda aday; (a) Mevzuat bilgisi ve uzmanlık düzeyi: %20, (b) Analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti: %10, (c) Temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi: %15, (ç) Muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi: %10, (d) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti: %10, (e) Davranış ve tepkilerinin yapacağı işe uygunluğu: %10, (f) Yeniliklere ve teknolojik gelişmelere hâkimiyeti: %10, (g) Genel kültür düzeyi: %15, konularından değerlendirmeye tabi tutulur.

(3) Sözlü sınavda adaylar, ikinci fıkranın (a) ve (g) bentlerinde belirlenen konulardaki soru zarflarını kura çekmek suretiyle seçer.

(4) Her aday, sözlü sınavda komisyon üyelerinin her biri tarafından ikinci fıkradaki sınav konularının karşılarında belirtilen puan ağırlıkları esas alınarak 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Her üyenin vermiş olduğu puanlar toplamının aritmetik ortalaması alınarak sözlü sınav puanı belirlenir.

İlgili mevzuat incelendiğinde, okul yöneticisi seçiminde yapılan sınavda sorulan soruların % 50'ye yakın bir bölümünün T.C. Anayasası, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu, 4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu ile bunlara bağlı mevzuat ve görevin gerektirdiği diğer mevzuattan geldiği görülmektedir. Kalan kısımdan gelen sorular ise Türkçe dil bilgisi: % 10, Yönetimde insan ilişkileri ve iletişim: % 4, Okul yönetimi ve geliştirme: %10, Eğitim-öğretim liderliği:%10, Eğitim ve yönetimde etik: %4, Türk idare sistemi: %5, Protokol kuralları: %2, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi: %2, Genel kültür: %8 şeklinde oluşturulduğu ve ağırlıklandırıldığı görülmektedir (Resmi Gazete, 2013). Okul müdürü seçme sınavında mevzuattan yaklaşık % 50 oranında soru gelmesi eleştirilebilir. Bununla birlikte bu oran eski yönetmeliklerde % 60 düzeyine yakındı. Bu anlayış, yönetici seçiminde daha çok bilgiye ve ezbere dayalı bir seçim

uygulandığını ve yöneticiliğin insani ve kavramsal boyutlarının geri planda tutulduğunu göstermektedir. Özellikle okulu geliştirme, okul yönetimi ve iletişim becerileri gibi alanlara sınırlı şekilde değinilmesi, okul yöneticiliğinin kuram boyutunun çok daha ön planda olduğu, diğer bir deyişle okul yöneticisi olabilmek için ilgili mevzuatı bilmenin neredeyse yeterli olduğu anlayışına vurgu yapmaktadır. Yapılan bu sınavda eğitim yöneticiliği ile ilgili gelen soruların yetersiz olduğu rahatlıkla söylenebilir. Mevcut uygulamada bu sınavın başarıyla geçilmesi durumunda aday, okul yöneticisi olma hakkını elde etmektedir. Oysa yeni bir yüzyılı yaşıyoruz ve bu yüzyılda okul yöneticisinden beklenen sadece mevcut mevzuatın bekçiliğini yapmaktan çok daha fazlasıdır. Hızla değişen bir ortamda okulu başarıya götürecek bir okul yöneticisinin sadece teknik değil insani ve kavramsal boyutları ile okul yönetimini başarıyla gerçekleştirmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin hizmet içinde eğitim ihtiyacı

Mevcut uygulama gereği okul yöneticileri yöneticilik görevine başlamadan önce eğitim almadıkları gibi görev süresi içinde de eğitim yönetim eğitimi almamaktadırlar. Bu da çoğu okul yöneticisinin okul yönetiminin teknik, kavramsal ve insani boyutuna vakıf olmadan müdür olmasına neden olmaktadır. Bu şekilde okul müdür olan adayların da okul yönetiminde sıkıntı yaşaması doğaldır. Yapılan birçok çalışma okul yöneticisinin bir okul için ne denli etkili olduğuna işaret etmektedir (Cemaloğlu, 2005; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2007). Turan ve Şişman (2004) okul için uygun bir vizyon geliştirmeyi, yüksek performansa dayalı takımlar oluşturmayı, okul için gelişim planları hazırlamayı, okulu geliştirme için aile ve toplumlu etkili bir iletişim kurmayı ve işbirliği yapmayı, okulda etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı, insan kaynağını geliştirmeyi, okul için politika ve prosedürler belirlemeyi, öğrenci başarısını geliştirebilmek için önlemler almayı ve bunları uygulamayı okul yöneticinin günümüz şartlarında sahip olması gereken en önemli yeterlilik alanları olarak ifade etmektedirler. Hâlbuki bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içinde hiçbir eğitim almamış bir okul yöneticisinin ne kadar başarılı olacağı tartışma konusudur. Ayrıca okul yöneticilerinin uygulamaya dönük eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koyan başka çalışmalar da mevcuttur (Karip ve Köksal, 1999). Oysa okul yöneticileri hizmet içinde hiçbir uygulamaya tabi tutulmamakta, sadece öğretmenlikten gelen sınırlı deneyimle görevlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim yönetimi alanında meydana gelen değişimler, eğitim liderleri olan okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarında birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. 21. yüzyılda eğitsel liderler olarak okul yöneticilerinin bütün öğrencilerinin başarılarının artırılması için paylaşılmış bir vizyon ve misyon geliştirmeleri, örgütsel etkililiği ve örgütsel öğrenmeyi desteklemeleri, hedeflere ulaşmak için plan oluşturmaları ve uygulamaları, sürdürülebilir gelişmeyi sağlamaları, kapsamlı bir eğitim-öğretim programı oluşturmaları, öğrenci ilerlemesini izlemek için değerlendirme süreçlerini geliştirmeleri, personelin gelişimlerini ve liderlik kapasitelerini güçlendirmeleri, öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek için uygun teknolojilerin kullanımını desteklemeleri, öğretmenlerin ve örgütsel zamanın kaliteli bir öğretim ve öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi amacı ile yönetilmesini sağlamaları, toplumun sosyal, kültürel ve entelektüel kaynaklarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve kullanımını sağlamaları, aileler ve okul içinde bulunduğu toplumla pozitif ilişkiler geliştirmeleri, her öğrencinin akademik ve sosyal başarısı için hesap verilebilirliğin sağlanacağı bir sistem geliştirmeleri, öğrenci öğrenmesini etkileyen yerel, bölgesel ve ulusal düzeydeki çalışmaları desteklemeleri ve yeni gelişen liderlik stratejilerini öğrenmeleri gerekmektedir (ISLLC, 2008). Ayrıca Pitner (1988)'e göre de yöneticilerin açık ve net görev tanımları henüz yapılamamıştır ve yönetici yetiştirme programlarında klinik deneyim eksikliği söz konusudur (Şimşek, 2002). Okul yöneticilerinin anılan bu niteliklere sahip olmalarının

onların yönetim kuramları, örgütsel gelişim kuramları, liderlik, iletişim, zaman yönetimi, ölçme-değerlendirme gibi birçok alanda eğitim almalarının ve göreve başlamadan önce aldıkları bu eğitimlerin stajını yapmalarının gerekliliğini gösteren önemli ipuçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başarılı okullar üzerinde yapılan çalışrmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin önemli bir belirleyici olduğu saptanmış ve bu nedenle okul geliştirme çalışmalarında daha çok okul liderliği konularına ağırlık verilmiştir (Balcı, 2000). Günümüzde okul yöneticisi yalnızca kurumun yöneticisi olarak değil, yönettiği kurumda lider olarak görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesinin eğitim sistemlerinin niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Okul yönetimine uygun adayların seçilmesinin eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin yanı sıra kurumsal gelişimin devam etmesi açısından da önemi büyüktür. Eğitim kurumlarında liderlik görevini uygun bir şekilde yerine getirebilecek adayların seçilmesi hem kurumsal hem de ulusal anlamda eğitime ilişkin belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır (Süngü, 2012).

16-17 Mayıs 2002 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde "21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi" sempozyumu düzenlenmiş ihtiyaç duyulan eğitim yöneticisi profili belirlenmeye çalışılmıştır. Açıkalın (2002) sempozyuma ilişkin değerlendirimesinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusundaki model arayışlarının üzerinde en çok durulan konu olduğunu ve Amerikan çıkışlı modellerin yoğun bir şekilde tartışıldığını ifade etmektedir. Açıkalın'a (2002) göre zihin ve beden gelişimi yönünden kısıtlayıcı, bozucu ortamlarda kalmamış ya da çok az kalmış, özgünlüğü bozulmamış, düşünme hızı yavaşlatılmamış, cesareti kırılmamış, insana olan güveni ve sevgisi sarsılmamış bireylerin yönetici yetiştirme sistemine girişini kolaylaştıracak bir modelin tasarlanması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminde "meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı ile "öğretmenlikte başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı" düşüncesi hâkimdir. Yönetici atamaya ilişkin yasal metinlerde, atamalarda "liyakat (yeterlik) esastır" ibaresi bulunmasına karşın; temelde öğretmenlikteki başarı ve kıdem, yönetici atamalarında ölçüt olarak benimsenmiştir. Yöneticilik kadrolarına atamada gerekli yeterliklerin aranmaması, kaygı verici bir çelişkidir. Çünkü sadece deneyim ve kıdem yeterli bir yöneticiyi ortaya çıkarmaz. Belli bir hizmeti yürütenlerin kıdem ve deneyimi, ancak yaptıkları işe ve mesleklerine katkı sağlar. Yöneticilik yeterliklerinin kazanılması ise öncelikle yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterlikler çerçevesinde, lisans ve lisansüstü düzeyde ya da zorunlu durumlarda hizmetiçi eğitim programları ile yönetici adaylarına kazandırılması ile sağlanabilir (Aydın, 1997).

Türkiye'de eğitim yönetimi eğitimi lisansüstü düzeyde çok sayıda üniversite tarafından gerçekleştirilmektedir (Kaya, 1999; Şişman ve Turan, 2004). Ancak eğitim ve okul yöneticilerinin atanmasında, çok sayıda koşul aranmasına rağmen, yönetim konusunda eğitim görmek gibi bir koşul yer almamaktadır. Sadece puanların eşit olması durumda "lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş olma" atama önceliği olarak ele alınmaktadır. Ancak lisansüstü eğitimin, "eğitim yönetimi" konusunda olma koşulu aranmamaktadır. Oysa okul yöneticiliğinin meslekleştiği ülkelerde birtakım yeterlikler ve standartlar belirlenmektedir (Turan ve Şişman, 2000; Çınkır, 2002; Dönmez, 2002; Şimşek, 2004). Şeren (2000) uzun vadede eğitim yöneticisi olarak görev yapmak isteyenler için lisanüstü eğitim yapma zorunluluğunun getirilebileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda getirilebilecek önerileri şu şekilde özetlemek mümkündür: Okul yöneticilerinin görev tanımları açık bir şekilde yapılmalıdır. Ülkenin gereksinim duyduğu okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve sonrasında yetiştirilmesini sağlayacak politikalar geliştirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır. Okul yöneticiliği için Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile teorik ve uygulamalı yetiştirme proğramları açılmalıdır. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve sonrası dönemde yöneticilik, liderlik, iletişim gibi alanlarda eğitim almaları sağlanmalıdır. Okul

yöneticiliği seçimi ve atama sürecinde tutarlı ve objektif politikalar izlenmeli, üzerinde fikir birliğine varılan bir yönetici seçme ve atama yönetmeliği hazırlanmalı, keyfi uygulamalardan vazgeçilerek keyfilik dönemi sonlandırılmalıdır. Yazılı ve sözlü değerlendirme sınavlarının objektifliği sağlanmalı, bu sınavlar bağımsız ve tarafsız bir kurul tarafından düzenlenip yürütülmelidir. Okul yöneticiliği için yönetim alanında en az tezli ya da tezsiz yüksek lisans eğitimi almış olma şartı aranmalı ve sonrasında lider yönetici yetiştirme proğramları açılarak en az 1 yıllık ve 30 kredilik yöneticilik eğitiminden sonra buralardan başarı ile mezun olanlar okul yöneticiliği kadrolarına atanmalıdır.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, A. (2002). Dahabir: Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(30), 149-151.

ANDERSON, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. Eric Clearing House on Educational Management. College of Education. Universitiy of Oregon.

ARSLAN. M. M. ve ERASLAN. L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

ASLAN, N. (2009). *Avrupa birliği ülkelerinde ve türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarinin karşilaştirilmasi ve bir model önerisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

AYDIN, A. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu. Ankara: Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.

AYTAÇ, T. (1999). Öğrenen örgüt. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 141, 75-78.

AYTAÇ, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. İçinde, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs, 59-64.

BALAY, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 61-82.

BALCI, A. (1999). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, eğitimde yansımalar: V,* 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi (Ulusal Sempozyum [25- 27 Kasım 19999]), Ankara: Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.

BALCI, A. (2000). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma.* (Üçüncü baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BALYER, A. ve GÜNDÜZ, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 182-197.

BASARAN, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Gül Yayınevi.

BURSALIOGLU, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CEMALOĞLU, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 249-274.

CAMPOS, R. L, GOMEZ, R. R., & SHEN, J. (2005). Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA. *Int. J. Leadership in Education*. *8*(4), 309-319.

ÇELİK, V. (1996). Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü, Eğitimimize Bakışlar. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 47.

ÇELİK, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri.* (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss. 3–12.

ÇINKIR, Ş. (2002). İngiltere'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri.* (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss. 293–304.

DÖNMEZ, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *29*, 27–45.

DAWSON, G. (1997). Issues and directions in preparing school leaders: Lessons from a worldwide web. New South Wales: The Australian College of Education (Monograph No.30).

DRUCKER, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. (Çev: Belkıs Çorakçı). İstanbul: İnkılap Yayınları.

DODSON, R. B. (2006). *The effectiveness of principal training and formal principal mentoring programs.* Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University, USA.

DÜREN, A. Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

EURYDICE (2010). Organization of EducationSystem in Germany. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf adresinden 21.09.2013 tarihinde alınmıştır.

GONZALEZ, D. (1997). *Problems faced by beginning principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University Department of Education Administration, Florida, USA.

GOPİNATHAN, S. (2006). Challenging the paradigm: notes on developing an indigenized teacher education curriculum. *Improving Schools*, *9*(3), 261-272.

GURR. D., & DRYSDALE, L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian Case Studies. C. Day and K. Leithwood (eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change*, 39-57.

HELVACI, A. (2007). Türk eğitim sistemi ve sorunları. İçinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Editör: Kadir Keskinkılıç). Ankara: Pegem.

HUBER, S. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Internationalen Vergleich.* Kronach: Wolters Kluwer Deuschland.

ISLLC, (2008). *Educational leadership policy standards.* The Council of Chief State School Officers.

IŞIK, H. (2000). *From policiy ınto practice: The effects of principal preparation programs on principal behaviour.* UCEA, 1-16.

IŞIK, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 206-211.

JOHNSON, C., & KRITSONIS, W. A. (2007). New strategies for educational leaders to implement postmodern thinking in public education in the united states of America: Creating a national change strategy. [Electronic Version]. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*.

JAMALI, D. (2005). Changing management paradigms: implications for educational institutions. *Journal of Management Development*, *24*(2), 104-115.

KARİP, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak), Antalya.

KARİP, E. ve KÖKSAL, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.

KAYA, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama.* (7.Baskı.). Ankara: Bilim Yayıncılık.

KAYIKÇI, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 28-32.

KESİM, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir model önerisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilileri Enstitüsü, Eskişehir:

KORKMAZ, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar, çözümler ve öneriler. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 237-252.

KURTH, D. H. (2005). *AB 75 Principal training: elementary principals' perceptions on its utility, their growth in professional knowledge and recommendations for improvement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne, California, USA.

LAFOND, A., & HELT, J. P. (2003) The appointment and training of headteachers in France. In Watson (Ed.) *Selecting and developing heads of schools: Twenty-three European perspectives.* Sheffield, England: Sheffield University School of Education.

LEADERSHIP-IN-EDUCATION. (2011). *Country Background Report Germany.* <http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf> adresinden 11.11.2012 tarihinde alınmıştır.

LEADERSHIP-IN-EDUCATION. (2011a). *Country Background Report France.* <http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf> adresinden 13.11.2011 tarihinde alınmıştır.

LEU, E. (2005). The role of teachers, schools and communities in quality education: A review of the literature. AED Global Education Center, Academy For Educational Development.

LINGENFELTER, B. (2001). *Building menegers: the mentor influence of candidates in a training program for principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University School of Education, USA.

MAGNO, C. (2009). Reimagining the school leadership paradigm in a postsocialist context. *European Education*, *41*(3), 23-41.

MEB (2001). *2002 yılı başında Milli Eğitim.* T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu.

MEB (1962). *VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları* (7-15 Şubat 1962) <ttkb.meb.gov.tr/meb_iys.../06021707_7_sura.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (1992). *Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun* (13/12/1983 tarihli ve 179 sayılı, 8/6/1984 tarihli ve 208 sayılı, 23/10/1989 tarihli ve 385 sayılı, 9/4/1990 tarihli ve 419 sayılı, 28/8/1991 tarihli ve 454 sayılı kanun hükmünde kararnamelerin değiştirilerek kabulü hakkında kanun) Kanun Numarası: 3797 Kabul Tarihi: 30.4.1992 < http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (1993). XIV. *Millî Eğitim Şûrası Kararları* (27-29 Eylül 1993). <ttkb.meb.gov.tr/meb_iys.../06021433_14_sura.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (1996). XV. *Millî Eğitim Şûrası Kararları* (13-17 Mayıs 1996). <ttkb.meb.gov.tr/meb_iys.../06021410_15_sura.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (1999). XVI. *Millî Eğitim Şûrası Kararları* (13-17 Kasım 1999). <ttkb.meb.gov.tr/meb_iys.../06021346_16_sura.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (2006). *XVII. Millî Eğitim Şûrası Kararları* (13-17 Kasım 2006). <ttkb.meb.gov.tr/meb_iys.../06021327_17_sura.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (2010). *XVIII. Millî Eğitim Şûrası Kararları* (01-05 Kasım 2010). <www.meb.gov.tr/.../ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf> adresinden 15.11.2013 tarihinde alınmıştır.

MEMDUHOĞLU, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 176. ss: 86-96.

MESTRY, R., & GROBLER, B. R. (2004). The Training and Development of Principals to Manage Schools Effectively Using the Competence Approach. *ISEA*, Volume 32, Number 3, 2-19.

OFSTED (1995). *Partnership: Schools and higher education in partnership in secondary ınitial teacher training*. London: HMSO.

OPLATKA, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education, 40*(3), 427-448.

ÖZDEMİR, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZDEMIR, S., YALIN, H. İ. ve SEZGIN, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Yenilenmiş 5.Baskı). Anakara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZDEN, Y. (2002). Eğitimde yeni sistem arayışları. İçinde: Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 269-295). Ankara: Pegem.

PECK, T. B., & RAMSEY, H. A. (1998). *Managing schools: The european experience.* Nova Publications: New York.

PETERSON, K. (2002). The professional development of principals: innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 213-232.

RAYNER, S., & GUNTER, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodelling practice. *Educational Review*,*57*(2), 151-162.

RESMİ GAZETE (1998). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik*. 23.09.1998 Tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazete.

<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472.pdf> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirme yönetmeliği.* 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazete. < http://mevzuat.meb.gov.tr/html/y%C3%B6natdeg.html> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2004a). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliğin yürürlükten kaldırılmasına dair yönetmelik.* 10.01.2004 tarih ve 25342 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040110.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040110.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2004b). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği.* 11.01.2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040111.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040111.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2004s). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 02.12.2004 tarih ve 25658 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041202.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041202.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 04.03.2006 tarih ve 26098 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. 13.04.2007 tarih ve 26492 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMÎ GAZETE (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri yönetmeliği.* 24 Nisan 2008 Tarihli ve 26856 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2009a). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik.* 13 Ağustos 2009 Tarihli ve 27318 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2009b). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 29 Ağustos 2009 Tarihli ve 27334 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090829.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090829.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2009c). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 10 Eylül 2009 Tarihli ve 27345 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/09/20090910.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/09/20090910.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2010a). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 15 Mayıs 2010 Tarihli ve 27582 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2010b). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 9 Ekim 2010 Tarihli ve 27724 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/10/20101009.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/10/20101009.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 9 Ağustos 2011 Tarihli ve 28020 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* 21 Temmuz 2012 Tarihli ve 28360 Sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği.* 28.02.2013 tarih ve 28573 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

RESMİ GAZETE (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumu yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği.* 4 Ağustos 2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804.htm> adresinden 11.10.2013 tarihinde alınmıştır.

SERGİOVANNİ, T. (1996). *Leadership for the school house*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEZGİN, F. (2007). Okul ve özellikleri. İçinde, S.Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SIĞRI, U. (2010). The paradigm shift in educational management: an evolution of distributed learning as future approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology 9*(2), 205-211.

ŞAHİN, İ. (2004). Postmoden çağ ve hümanist eğitim. İçinde, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

ŞEREN, M. (2002). Okul yöneticisi yetiştirme programının düşündürdükleri. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, *1*(1), 22-25.

ŞİMŞEK, H. (1999). *Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı ve* **kaostaki Türkiye**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ŞİMŞEK, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. İçinde, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs, 307-312.

ŞİMŞEK, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. Eğitimde Yansımalar. İçinde, *VII. "Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme" Ulusal Sempozyumu*. 21-23 Mayıs Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 8.

ŞİMŞEK, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 29*(307). http://www.hasansimsek.net adresinden 14.09.2013 tarihinde alınmıştır.

ŞİMŞEK, H. (2007). Okul yöneticilerine atama yönetmelik değişikliği. Bir adım ileri, bir adım geri! *Çağdaş Eğitim*, *32*(342), 4-7.

ŞİRİN, H. (2007). Okul ve özellikleri. İçinde, S. Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 13-26.

TAŞ, A. ve ÖNDER, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12), 171-185.

TEKIŞIK, H. H. (1993). Eğitimde yöneticilik sorunu ve Millî Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim, 18* (192), 1-5.

TEKIŞIK, H. H. (2007). Milli Eğitim Bakanı Sayın Doç. Dr. Hüseyin Çelik'e açık mektup: Sayın Doç. Dr. Hüseyin Çelik milli eğitimie zarar veriyorsunuz!. *Çağdaş Eğitim, 32*(342), 1-3.

TURAN, S. ve ŞİŞMAN, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 68–87.

VİSSCHER, A., BOSKER, R., & BRANDERHORST, M., (2007). Training school managers works! In, IFIP International Federation for Information Processing, Volume 230, Knowledge Management for Educational Innovation, eds. Tatnall, A., Okamoto, T., Visscher, A., (Boston: Springer), 89-97.

WESTON, M. E., & BROOKS, D. M. (2008). Critical constructs as indicators of a shifting paradigm in education: a case study of four technology-rich schools. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, *2*, 281-291.